



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CAROLINE DOMINGUES DA S. TELES DE ASSIS

ESCOLAS DE TURNO ÚNICO NO RIO DE JANEIRO: PERCEPÇÕES DOS  
PROFESSORES ESPECIALISTAS SOBRE A AMPLIAÇÃO DA JORNADA  
ESCOLAR

Rio de Janeiro  
2020

Caroline Domingues da S. Teles de Assis

ESCOLAS DE TURNO ÚNICO NO RIO DE JANEIRO: PERCEPÇÕES DOS  
PROFESSORES ESPECIALISTAS SOBRE A AMPLIAÇÃO DA JORNADA  
ESCOLAR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Daniela Patti do Amaral

Rio de Janeiro

2020

*Dedico este trabalho aos meus maiores  
incentivadores: pais, irmão e esposo.*

## AGRADECIMENTOS

Gratidão ao meu Deus por permitir que eu vivesse o sonho de me tornar mestre, por me fazer capaz de atuar nas diversas frentes em que precisei estar presente e de realizar feitos que não acreditava serem possíveis. Tudo dEle, por Ele e para Ele.

Agradeço ao amor da minha vida, Gabriel. Meu grande incentivador, proteção em meio às tempestades, a racionalidade que por vezes me falta. Obrigada por compreender cada fase, cada esforço e cada final de semana ensolarado em casa junto aos livros.

Agradeço de todo o coração à minha orientadora Daniela Patti. Me apresentou o que é a pesquisa, me tornou pesquisadora e me mostrou o quanto uma mulher que detém conhecimento pode conquistar. Agradeço por cada palavra de incentivo e por cada “vai dar tudo certo” quando parecia que não daria.

Agradeço à minha mãe por todo o ouvido. Por sonhar comigo os meus sonhos e levar a Deus todas as minhas ansiedades. Ao meu pai e meu irmão, grandes homens da minha vida, obrigada por vibrarem comigo a cada vitória e por torcerem para tudo correr bem sempre. À minha grande família, minha imensa gratidão, por renovarem meu ânimo com sorrisos, risadas e por entenderem minhas ausências.

Agradeço à Bethania, Jana e Marcela, companheiras brilhantes do GESED, obrigada pela paciência com a mestrandia aqui e por todo o aprendizado. À Djenane e Manuela por me ajudarem durante o processo seletivo. Ao melhor grupo de pesquisa desse mundo: Débora, Evelyn, Anne, Helena, Felipe, Eduardo e Cléber, grata pelos encontros sempre tão produtivos.

Aos meus amigos de luta da E.M. Berlin, o meu muito obrigada! Em especial, à professora Marly Viégas que me cedeu parte do seu horário durante todo o ano de 2019 para que eu pudesse terminar minhas disciplinas. Andrea e Ana Caroline, muito obrigada pelas longas conversas a fim de me ajudar a compreender a história do Turno Único no município do RJ.

Aos professores Jorge Najjar (UFF) e Regina Novaes (Unirio), sou grata por me receberem de forma excelente em suas disciplinas e por contribuírem com tanto aprendizado nessa caminhada.

Aos professores Antonio Jorge Soares (UFRJ), Ana Cristina Prado (Unirio) e Lígia Martha Coelho (Unirio) pela leitura, análise cuidadosa desse estudo e pelas sugestões valiosas a fim de enriquecê-lo com suas contribuições. Obrigada!

Agradeço ao PPGE - UFRJ e a todas as pessoas que fazem esse programa ser tão excelente. Grata sempre!

## RESUMO

ASSIS, Caroline Domingues da S. Teles de. Escolas de Turno Único no Rio de Janeiro: percepções dos professores especialistas sobre a ampliação da jornada escolar. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Na perspectiva do ciclo de políticas de Bowe, Ball & Gold (1992) e Ball (1994) em que as políticas não devem ser interpretadas despreziosamente, mas considerando uma gama de fatores, o presente estudo buscou 1) analisar a política do Turno Único, estabelecida em 2010, na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro com vistas a ampliar o oferecimento da educação em tempo integral no município; 2) investigar como o professor especialista percebe sua atuação nesse novo modelo de escola, nas suas relações com os alunos, com seus pares e com os mecanismos de gestão democrática a partir da expansão de sua jornada de trabalho que ocorreu de forma simultânea com os alunos e com o espaço escolar (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Denominadas Ginásios Cariocas até 2018, duas Escolas Municipais de Aplicação Carioca que participaram da primeira transição de escolas de horário parcial para Turno Único se constituíram o campo da pesquisa. As diretrizes para a atuação docente nessas escolas eram baseadas na Pedagogia da Presença (COSTA, 1991) como estratégia para o fortalecimento das relações entre docentes e discentes, além das consequências benéficas à aprendizagem e às condições de trabalho. Percebemos como efeitos e resultados da política do Turno Único, o aumento do vínculo entre professores, alunos e responsáveis, resultando na manutenção da confiança nessa relação. Além disso, houve mudanças significativas nas condições de trabalho docente, considerando a dinâmica de deslocamento entre escolas, cultura do professor especialista no Brasil; tempo de planejamento; o envolvimento na gestão, nos projetos da escola, e no compartilhamento de conhecimento e criações com seus pares.

Palavras-chave: Turno Único; Tempo Integral; Ciclo de Políticas; Gestão Democrática; Professor especialista.

## **ABSTRACT**

ASSIS, Caroline Domingues da S. Teles de. Escolas de Turno Único no Rio de Janeiro: percepções dos professores especialistas sobre a ampliação da jornada escolar. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This research aims 1) to analyze the Full Time Period (TU) policy, created in 2010, in public borough schools from the city of Rio de Janeiro in order to increase the offer of full-time education in city; 2) to investigate how specialist teachers perceive their performance in this new school model, considering their relationships with students, with their peers and with democratic management mechanisms once the expansion of teacher's workday occurred simultaneously with students and school (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Two schools named Carioca Application Schools that participated in the first transition from part-time schools to Full Time Period schools constituted the research field. The guidelines for teaching performance in these schools were based on the Presence Pedagogy (COSTA, 1991) as a strategy for strengthening relationships between teachers and students, in addition to the beneficial consequences for learning and working conditions. We perceive as effects and results of TU policy, the increase in the bond between teachers, students and parents, resulting in the maintenance of trust in this relationship. In addition, there were significant changes in teaching working conditions, considering displacement between schools that is part of specialist teachers' culture in Brazil; planning time; involvement in school management, projects, and sharing knowledge and creations with peers.

**Keywords:** Full Time Period; Full-time school; Policy Cycle; Democratic management; Specialist teacher.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 Dissertações e Teses a partir de palavra-chave

Quadro 2 Artigos a partir de palavra-chave

Quadro 3 Trabalhos selecionados da 37ª Reunião Nacional da ANPEd/ GT 13

Quadro 4 Trabalhos selecionados da 38ª Reunião Nacional da ANPEd/GT 05

Quadro 5 Trabalhos selecionados da 38ª Reunião Nacional da ANPEd/GT 13

Quadro 6 Total de alunos por segmento

Quadro 7 Porcentagem de alunos em tempo integral por CRE

Quadro 8 Estratégias da meta referentes à formação de professores do PNE

Quadro 9 Matriz Curricular das escolas de TU

Quadro 10 Matriz Curricular das escolas de TU

Quadro 11 Quantitativo de professores.

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 Porcentagem de alunos em tempo integral por CRE

Gráfico 2 Ingressos na modalidade EAD

Gráfico 3 Evolução do número de ingressantes nos cursos voltados à docência por modalidade de 2010 a 2017

Gráfico 4 Evolução do número de ingressantes nos demais cursos por modalidade de 2010 a 2017

Gráfico 5 Brasil 2009 – rede de ensino em que estudam os filhos dos professores da escola pública

Gráfico 6 IDERIO (média das notas)

Gráfico 7 IDEB (média das notas)

Gráfico 8 Abandono (percentual de abandono)

Gráfico 9 Reprovação (percentual de abandono)

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e Bairros

Figura 2 Limite das CREs. Localização dos GEC.

Figura 3: Tabela de pontuação da seleção docente para o GC

Figura 4 As três dimensões da formação do aluno do GC

Figura 5 Diretrizes do Ginásio Carioca

Figura 6 Total de alunos por segmento – abril/2019

## LISTA DE SIGLAS

ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação  
BDTD Biblioteca Digital de Teses e Dissertações  
BM Banco Mundial  
BNCC Base Nacional Curricular Comum  
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CENPEC Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária  
CEC Conselho Escola-Comunidade  
CEP Comitê de Ética em Pesquisa  
CEEPG Centro de Ensino Experimental Ginásio Carioca  
CFCH Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
CIEP Centro Integrado de Educação Pública  
COC Conselho de Classe  
CRE Coordenadoria Regional de Educação  
DOMRJ Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro  
EAD Educação à distância  
EF Ensino Fundamental  
EI Educação Infantil  
EJA Educação de Jovens e Adultos  
EMAC Escola Municipal de Aplicação Carioca  
EMOC Escola Municipal Olímpica Carioca  
E/SUBE Subsecretaria de Ensino  
TU Turno único  
GC Ginásio Carioca  
GEA Ginásio Experimental das Artes  
GEC Ginásio Experimental Carioca  
GES Ginásio Experimental do Samba  
GENTE Ginásio Experimental de Novas Tecnologias da Educação  
GEO Ginásio Experimental Olímpico  
GESED Grupo de Estudos e Pesquisas dos Sistemas Educacionais  
GT Grupos de Trabalho  
GV Ginásios Vocacionados  
HTML *HyperText Markup Language* (Linguagem de Marcação de Hipertexto)  
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
ICE Instituto de Corresponsabilidade para a Educação  
IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDERIO Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro  
IDH Índice de Desenvolvimento Humano  
IES Instituições de Ensino Superior  
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira  
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC Ministério da Educação  
OCDE Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
ONG Organizações não-governamentais  
P1 ou PI Professores especialistas  
PII ou P2 Professores generalistas  
PAEI Professor Adjunto de Educação Infantil  
PBE Programa Bairro Escola  
PCRJ Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

PEF Professor de Ensino Fundamental (Anos Iniciais ou Anos Finais)  
PEI Professor de Educação Infantil  
PIB Produto Interno Bruto  
PIBID Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
PISA Programme for International Student Assessment  
PMDB Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
PME Plano Municipal de Educação  
PMEd Programa Mais Educação  
PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio  
PNE Plano Nacional de Educação  
PNLD Programa Nacional do Livro Didático  
PPGE UFRJ Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro  
PROUNI Programa Universidade para Todos  
SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SCIELO Scientific Electronic Library Online  
SME-RJ Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro  
STF Supremo Tribunal Federal  
TPE Todos pela Educação  
TU Turno único  
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação  
UNIRIO Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## Sumário

<b>CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
1.1 APRESENTAÇÃO .....	13
1.2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA .....	15
1.3 OBJETIVOS .....	17
1.4 JUSTIFICATIVAS .....	20
1.5 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	25
1.6 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	35
1.7 UNIVERSO DA PESQUISA .....	37
1.8 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS .....	40
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>41</b>
<b>O PROFESSOR ESPECIALISTA: RELAÇÕES COM O TRABALHO DOCENTE E O TRABALHO PEDAGÓGICO.....</b>	<b>41</b>
2.1 O PERFIL DO PROFESSOR ESPECIALISTA .....	41
2.2 DESVALORIZAÇÃO, DESPROFISSIONALIZAÇÃO E PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE .....	49
2.3 A PARTICIPAÇÃO DOCENTE EM UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA.....	56
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>66</b>
<b>DO GINÁSIO EXPERIMENTAL CARIOCA À ESCOLA MUNICIPAL DE     APLICAÇÃO CARIOCA: O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO E A     POLÍTICA EM CENA NAS ESCOLAS.....</b>	<b>66</b>
3.1. O PROGRAMA GINÁSIO EXPERIMENTAL CARIOCA.....	66
3.1.1 O texto político do GEC.....	66
3.1.2 Seleção docente para os GEC.....	73
3.2 DESDOBRAMENTOS DO GINÁSIO CARIOCA .....	76
3.3. O PERFIL DOCENTE DO GINÁSIO CARIOCA .....	89
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>94</b>
<b>A ESCOLA MUNICIPAL DE APLICAÇÃO CARIOCA: O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO E A POLÍTICA EM CENA NAS ESCOLAS.....</b>	<b>94</b>
4.1 PERFIL DOCENTE DAS ESCOLAS DE TU .....	94
4.2 A TRANSIÇÃO DAS ESCOLAS A E B PARA O TURNO ÚNICO .....	97
4.3 PERCEPÇÕES SOBRE A COMUNIDADE ESCOLAR .....	104
4.4 O TRABALHO PEDAGÓGICO NO TU.....	109
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>124</b>



## **CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO**

### **1.1 APRESENTAÇÃO**

Tornei-me professora da rede municipal do Rio de Janeiro ainda menina com 18 anos quase no fim de 2008. No ano anterior, havia me formado no curso de nível médio, modalidade Normal, prestado o concurso para a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ) e aguardava ansiosamente para ser convocada.

Iniciei a carreira na alfabetização e me lembro com carinho daquela turma de 2009 com uma professora tão inexperiente. Assim, na rede municipal do Rio de Janeiro, foram 4 anos no 1º segmento do Ensino Fundamental (EF) e 3 anos no Programa de Educação de Jovens e Adultos, lecionando no cargo de Professor II no qual eu era a professora regente da turma e trabalhava com o núcleo comum. Concomitantemente, atuei também na Educação Infantil por cerca de 2 anos.

Já como docente de Língua Inglesa após a conclusão da licenciatura em Letras habilitação Português- Inglês na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ em 2013, atuei por 4 anos no 1º e 2º segmento do EF. Nesse tempo, dois anos dedicados ao mestrado, cumprindo minha carga horária de 40 horas semanais equivalentes à 30 tempos em sala de aula e 10 tempos de planejamento cumpridos dentro da unidade escolar. Foram anos intensos, período de um aprendizado imensurável e de uma luta ferrenha contra o cansaço e a falta de tempo. A ansiedade em relação à conciliação do horário de trabalho com as disciplinas, eventos, leituras e escritas me consumia, pois a vontade de viver tudo que o Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ (PPGE- UFRJ) podia oferecer era muito grande. Contudo, posso dizer que cada segundo de adrenalina foi precioso e válido, pois como já disse, a bagagem que se leva dessa fase é impagável.

No meu 11º aniversário como docente da PCRJ, recebi o convite para a atuação na 4ª Coordenadoria Regional de Educação, na Gerência de Infraestrutura e Logística mais precisamente. Desse modo, no momento da defesa desse estudo, encontro-me num momento de conhecimento dos bastidores, mais aprendizado para uma professora que, agora, tem a oportunidade de conhecer a burocracia de médio escalão (OLIVEIRA e ABRUCIO, 2018) com todas as suas perplexidades. Mais um momento rico e singular em minha carreira.

Entretanto, minha relação com a educação em tempo integral não teve início na PCRJ. Possuo também uma matrícula de Professor I<sup>1</sup> de Inglês no município de Mesquita e foi na Escola Municipal Cruzeiro do Sul que tive meus primeiros contatos com esse modelo de escola e todas as suas dinâmicas e particularidades. Ainda que sem uma ampliação de carga-horária nessa escola, interessei-me em entender seu funcionamento e integrar-me tanto com os alunos quanto com o grupo de professores para que pudéssemos construir uma aprendizagem rica e que aproveitasse todas as possibilidades que a ampliação do tempo proporciona.

A experiência foi enriquecedora e despertou em mim a busca pela compreensão de todas as questões que envolvem esse modelo de escola. Coincidência ou não, no ano seguinte em que precisei deixar de trabalhar com a educação em tempo integral no município de Mesquita, a escola em que eu atuava na PCRJ parecia passar por uma transição para o formato do turno único, já que iniciaria com uma turma com tempo estendido da qual eu seria professora de inglês.

Minha curiosidade acerca da transformação da escola na época aumentou e esse também foi o ano em que comecei a frequentar o Grupo de Estudos sobre Sistemas Educacionais (GESED) na UFRJ. Formada em Letras Português/ Inglês também não tive a oportunidade de passar pela iniciação científica uma vez que já lecionava na PCRJ desde o 2º período de Letras, embora quisesse muito. Porém, cursando a licenciatura após o bacharelado, me dei conta de que minhas inquietações acadêmicas não estariam entre as cadeiras da Faculdade de Letras, mas em outro campus, na Faculdade de Educação.

Procurei a Professora Daniela Patti, uma vez que tinha interesse nas políticas educacionais que envolvem as redes municipais e no GESED minhas leituras sobre esse tema foram intensificadas, assim como os debates sobre a gestão democrática tanto nos planos de orientação quanto no plano da ação organizacional.

Assim, se iniciou o meu interesse em investigar a transição das escolas de turno parcial para o turno único na rede do Rio de Janeiro à medida em que se atende uma das metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). O processo é complexo de uma forma geral, envolve tanto questões de cunho pedagógico em relação ao papel desse novo modelo de escola na educação dos alunos, quanto questões que pertencem à dinâmica das unidades: estrutura física, currículo escolar, espaço-tempo de atendimento aos alunos e o

---

<sup>1</sup> É o professor especialista dos anos finais na Prefeitura Municipal de Mesquita com carga horária de 16 horas semanais.

arranjo da carga-horária docente – este último de grande importância para esta dissertação.

## 1.2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Essa dissertação resulta dos inúmeros debates do GESED acerca das políticas educacionais nas redes municipais de educação do Rio de Janeiro. Sendo assim, a ideia primeira para esse estudo era analisar como a gestão democrática estaria atuando ou não na transição das escolas de turno parcial para o turno único na PCRJ.

A partir das reuniões do grupo de pesquisa, das orientações com a Prof<sup>a</sup> Daniela Patti e das contribuições do Prof<sup>o</sup> Antonio Jorge (UFRJ) e da Prof<sup>a</sup> Lígia Coelho (Unirio) na banca de exame de projeto, o projeto de pesquisa foi delineado e constituiu uma pesquisa sobre as percepções docentes em relação à ampliação de suas jornadas de trabalho para o atendimento da expansão da educação em tempo integral no município do Rio de Janeiro – nomeada turno único (TU). Dentro dessa análise, investigo também de que maneira esse aumento da carga-horária docente contribui para a consolidação da gestão democrática dentro da escola.

A ampliação do oferecimento da educação em tempo integral é uma demanda da meta 6<sup>2</sup> do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), além de ser mencionada nos artigos 34 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>3</sup> (BRASIL, 1996) e presente dentre os objetivos e metas do PNE anterior<sup>4</sup> (BRASIL, 2001).

Essa meta trata do acesso de 25% dos alunos da educação básica a 50% das escolas públicas em horário integral nas redes de ensino até o fim de vigência do Plano, em 2024. À medida em que os Planos Municipais de Educação devem estar em consonância com o PNE, o município do Rio de Janeiro manteve o objetivo de ter 50% das escolas em horário integral até 2024, entretanto, aumentou para 45% a porcentagem de alunos da educação

---

<sup>2</sup> **Meta 6.** Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

<sup>3</sup> **Art. 34.** A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

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

**Art. 87.** É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

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

<sup>4</sup> **Meta e objetivo 21.** Ampliar, progressivamente, a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

básica que serão atendidos nessas escolas na meta 6 de seu Plano (RIO DE JANEIRO, 2018).

Entende-se por tempo integral o período de, no mínimo, 7 horas diárias descritas pelo Decreto 6.253 de 13/11/2007 e, conforme o artigo 4º, “(...) considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração superior ou igual a 7 horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007).

Assim, partindo das diretrizes estabelecidas pelo PNE e PME-RJ que contemplavam a década de 2001- 2011, o Programa Ginásio Experimental Carioca (GEC) foi criado através do Decreto nº 32.672 de 18 de agosto de 2010<sup>5</sup> na intenção de elevar a qualidade da educação para os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no município do Rio de Janeiro. Além disso, o decreto descreve o caráter experimental do programa e direciona o novo modelo a dez escolas denominadas Ginásios Experimentais Cariocas com o tempo ampliado de nove horas e meia num primeiro momento.

Meses após o decreto do GEC, a lei municipal nº 5.225 também aprovada em 2010 e de autoria do vereador Jorge Felipe (PMDB) estabeleceu o turno único (TU) de sete horas na rede municipal do Rio de Janeiro, considerando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A partir desse cenário, o problema dessa pesquisa trata da análise do contexto da prática na atuação e recepção da política do turno único em duas escolas pertencentes ao primeiro grupo de escolas reformuladas no ano de 2011 na perspectiva do Ciclo de Políticas (BOWE, BALL, GOLD, 1992; BALL, 1994; MAINARDES, 2006).

No primeiro desenho da política, essas escolas eram denominadas Ginásios Experimentais Cariocas (GEC) e, com o redesenho da política, perderam o caráter experimental, sendo chamadas Ginásios Cariocas. À época de conclusão dessa pesquisa, essas escolas foram constituídas Escolas Municipais de Aplicação Carioca (Emac), caracterizando mais uma vez, a perspectiva cíclica de uma política que sofre mudanças e reinterpretções em contextos diversos à medida que é posta em cena.

---

<sup>5</sup>Art. 1º Fica criado, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, o Programa Ginásio Carioca. Parágrafo único. O Programa Ginásio Carioca será implantado em todas as unidades escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino e atenderá a turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. (RIO DE JANEIRO, 2010)

### 1.3 OBJETIVOS

A presente pesquisa tem como objetivo geral investigar o contexto da prática da política de ampliação da jornada escolar na PCRJ – nomeada turno único (TU) - e analisar as percepções do corpo docente de duas Escolas Municipais de Aplicação Carioca (Emac) da rede municipal do Rio de Janeiro acerca da política de expansão de sua jornada de trabalho no TU. Além disso, nos objetivos específicos, anseio:

- Investigar como os docentes especialistas estão reagindo à mudança não apenas de sua carga-horária, mas também à nova configuração de sua atuação no espaço escolar;
- Explicitar em qual medida a nova jornada docente coopera com a participação do professor nos mecanismos de gestão democrática nas escolas analisadas.

As Emac são as escolas da rede municipal do Rio de Janeiro que se tornaram escolas de tempo integral, isto é, escolas de turno único até o ano de 2013. Dentre essas estão as primeiras 10 escolas que aderiram ao novo modelo, chamado de Ginásio Experimental Carioca em 2011. A presente pesquisa selecionou duas escolas desse grupo a partir de uma avaliação prévia das unidades que apresentassem um grupo de professores que houvesse participado dessa transição.

Utilizamos o ciclo de políticas descrito por Bowe, Ball & Gold (1992) e Ball (1994) como referencial teórico-metodológico desse estudo. Conforme os autores, o ciclo de políticas apresenta cada contexto do ciclo como um conjunto de arenas de ação públicas e privadas permeadas por diferentes esforços para compromissos e finalidades diversas. Não existe uma única direção de fluxo de informações entre eles, isto é, os contextos compartilham dados entre si sem necessariamente uma ordem pré-estabelecida.

Segundo Mainardes (2006), os autores não separam as fases de formulação e atuação das políticas por defenderem que se trata de um processo contínuo permeado por intenções, disputas e embates nos quais os profissionais atuantes nas escolas também estão envolvidos. Sobre o foco da análise de políticas, os autores chamam a atenção sobre “a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática.” (MAINARDES, 2006, p.50).

A dinâmica descrita pelo autor será o percurso do presente estudo. A política do TU será verificada a partir da interpretação e dos sentidos atribuídos professores que decidem o formato dado ao contexto da prática nas escolas com todas as tensões, embates,

encontros e desencontros que as versões da política possam causar: “Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas”. (MAINARDES, 2006, p.50)

Os textos políticos são a representação da política e resultados das tensões existentes para o seu controle. Além disso, podem assumir várias formas sendo coerentes, claros ou contraditórios (MAINARDES, 2006). O ponto de partida desta pesquisa, a lei nº 5.225, por exemplo, entra em contradição com o atual PME (RIO DE JANEIRO, 2018) quando propõe a universalização gradual da educação em tempo integral em 10 anos (até 2020), enquanto a meta 6 do plano ainda mira a metade das escolas da rede nessa proposta e 45% de matrículas até o ano de 2024.

Além disso, a atual situação da Educação Infantil no município está percorrendo o percurso contrário do determinado na lei do turno único. Partindo das indicações da Lei 12.796 (BRASIL, 2013) com a matrícula obrigatória das crianças a partir dos quatro anos de idade nessa etapa de ensino, turmas que eram atendidas em tempo integral estão passando para o turno parcial a fim de que mais alunos possam ser atendidos nessa faixa etária. Como destacado por Algebaile (2009), trata-se de um processo de expansão para menos uma vez que, conforme a autora, o processo de expansão escolar engloba ações de manipulação de tempo e de espaço que vêm se materializando em diferentes administrações. Expande-se o número de matrículas atendendo mais alunos, porém permanecendo menos tempo na escola ou sob sua responsabilidade.

Ball (1994) traz duas concepções de política: política como texto e política como discurso. O autor esclarece que a política não se resume a um dos conceitos propostos, mas afirma que estão implícitos um ao outro. Os autores do texto político não possuem controle sobre as possíveis interpretações de seus escritos, ainda que movam esforços para que a leitura “correta” seja realizada. Ball (1994) ainda observa que os textos políticos não estão necessariamente claros, fechados ou completos. Dessa forma, as políticas indicadas para o escopo desse trabalho são passíveis de reformulações, reinterpretações, complementações.

Discursos são definidos por Ball (1994) como o que pode ser dito e pensado, mas também há grande importância sobre quem profere tal discurso, em que momento, lugar e autoridade. Assim, o autor explica que os sujeitos não constroem os discursos, mas os discursos constroem os sujeitos (BALL, 1994, p.22). Nesse sentido, nós somos construídos pelas políticas, ou seja, nós nos apropriamos das posições formuladas para

nós através dos discursos políticos. Além disso, Ball (1994) argumenta que a política como discurso pode redistribuir vozes, porém sempre haverá aquelas que serão realmente ouvidas como portadoras de significado ou autoridade. Serão os “*dominant discourses*” (BALL, 1994, p. 24).

O discurso da Secretária Municipal de Educação à época da criação das escolas de turno único - Cláudia Costin – possuía uma relevância diferenciada dentre as demais vozes. Em um texto para o site do jornal O Estado de São Paulo, Costin (2013) discorre sobre os caminhos para a educação integral em sua gestão na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro - PCRJ. Partindo dos resultados de países bem colocados no *Programme for International Student Assessment*<sup>6</sup> (Pisa), Costin justifica a ampliação do tempo na escola e faz uma relação direta entre essa política e a aprendizagem efetiva dos alunos. Além disso, explica o modelo vigente em áreas vulneráveis da cidade com o aluno em tempo ampliado nas oficinas do Mais Educação<sup>7</sup>. Entretanto, afirma que ter apenas o aluno em tempo integral ainda não é o suficiente, pois a intenção era ter a escola com a carga horária ampliada como um todo.

Assim, embora estas escolas tenham apresentado um desempenho melhor, percebemos que seria fundamental estender o tempo de aula reservado ao currículo básico, para podermos, de fato, dar um salto na qualidade da Educação. Um projeto de lei proposto na Câmara Municipal abriu uma oportunidade nesta direção. Estabelecia o projeto a exigência de se colocar toda a rede, progressivamente, em período integral. (COSTIN, 2013)

A Secretária ainda argumenta sobre a necessidade de ter o professor também em tempo integral na escola:

Mas não é suficiente colocar todas as escolas em tempo integral. A carreira do professor precisa ser adequada a esta realidade. Não faz sentido ter um professor dando aulas em três escolas diferentes, ou com uma carga horária de 16 horas, se os alunos ficam o dia todo na escola. A implantação da escola em tempo integral é um bom momento para se colocar cada professor integralmente dedicado apenas a uma escola, com mais tempo para o processo de ensino e para uma maior interação com os alunos. (COSTIN, 2013)

---

<sup>6</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), ou Programme for International Student Assessment, é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa> (Acesso em 27/03/2019)

<sup>7</sup> O Programa Mais Educação do governo federal é uma estratégia para a ampliação da educação em tempo integral, pois oportuniza atividades variadas para os alunos nos horários de contraturno (BRASIL, 2007). Esse programa “busca induzir a ampliação da jornada escolar diária e a organização curricular, na perspectiva da educação integral, por meio da prestação de assistência técnica e financeira” (SOUZA; MENEZES; COELHO BERNARDO, 2017).

Dessa forma, um pré-requisito para um professor da rede municipal lecionar nessas escolas era a ampliação da sua carga horária para 40 horas se esta fosse menor. O aumento de seus vencimentos estaria vinculado à sua nova jornada, além do recebimento de gratificação como consta no decreto nº 32.672 que trata da criação do programa.

Esse novo quadro mudava uma relação trabalhista de anos da parte do professor especialista da rede, denominado Professor I (PI). O PI possuía uma matrícula de 16 horas semanais e, na maioria das vezes, estava também em outros espaços durante sua rotina de trabalho. Desse modo, esse docente especializado em determinada disciplina escolar atuante em diferentes turmas e escolas em uma mesma semana se vê com uma proposta de atuar numa carga horária um pouco mais do que dobrada numa mesma unidade. Ele, que estava presente na escola geralmente duas ou três vezes na semana, nessa nova configuração passa a frequentar a escola todos os dias e, muito mais que isso, conhecê-la e vivenciá-la profundamente.

Dentro dessas mudanças, interessei-me em investigar a reconfiguração do perfil desse profissional que passava pela escola durante sua semana atarefada e agora está imerso num universo que, em outro momento, só conhecia pela superfície.

#### 1.4 JUSTIFICATIVAS

Minha motivação pessoal para a realização dessa pesquisa iniciou-se no ano de 2015 quando tive o primeiro contato com uma escola de tempo integral no município de Mesquita. Lecionei a disciplina de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental<sup>8</sup> durante um ano e meio na Escola Municipal Cruzeiro do Sul e, ainda que não tivesse a jornada de trabalho ampliada, pude conhecer outra visão e desenho da educação, observando uma matriz diferente do que eu já havia vivenciado como docente. Havia o acompanhamento semanal da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio- através de um projeto de extensão e um esforço dos docentes em entrelaçarem suas disciplinas e prática, levando o aluno a experimentar o conhecimento através de diferentes experiências no cotidiano escolar.

Lecionei também em uma turma com carga horária ampliada em uma escola no município do Rio de Janeiro. Ainda que eu possuía a carga horária ampliada, ou seja, de

---

<sup>8</sup> Em julho de 2015, meu ingresso na escola foi através do Regime Suplementar de Trabalho (RST), uma espécie de hora extra concedida aos servidores que possuem interesse e disponibilidade de lecionar além de sua carga horária semanal. Fui professora de inglês dos anos finais do Ensino Fundamental nesse período e no ano de 2016 fui realocada para os anos iniciais uma vez que eu não tinha a possibilidade de ampliar minha carga horária para 30 horas semanais.

40 horas semanais, a escola na qual estava lotada à época era de turno parcial, entretanto, iniciou uma transição para o turno único no ano de 2017 com uma turma de 4º ano em horário ampliado.

Assim, me senti fortemente motivada a entender a dinâmica dessa transição e na rede em que atuo já por tantos anos. A transição não prosseguiu e esse fato expandiu ainda mais meu desejo de entender os caminhos e estratégias da ampliação do turno único na PCRJ observando as metas traçadas pelo atual Plano Nacional de Educação e, consequentemente, do Plano Municipal de Educação vigente.

Esse estudo contribui também para o contexto de efeitos e resultados da política do turno único na PCRJ. Através dessa pesquisa, os formuladores das políticas relacionadas às escolas de tempo integral na rede poderão reavaliar questões do contexto da prática que podem não estar ocasionando os resultados esperados. E, assim, a perspectiva cíclica da política se desenha na intenção de se reformular o contexto da prática ou até mesmo o texto político a fim de se produzirem novos efeitos e novos resultados.

Além disso, a pesquisa aqui explicitada faz parte de uma pesquisa ampliada coordenada pela professora Daniela Patti do Amaral e está relacionada ao Grupo de Estudos e Pesquisas dos Sistemas Educacionais (GESED) da Faculdade de Educação da UFRJ. As pesquisas que guiam as demais investigações do grupo intitulam-se “Gestão democrática: um estudo sobre as práticas colegiadas e a gestão em escolas públicas no Brasil e em Portugal” e “Gestão democrática das escolas públicas: cenários nos municípios do estado do Rio de Janeiro”, ambas aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH- UFRJ. Assim, os participantes do grupo estudam a gestão democrática como meta nos Planos de Educação e demais legislações dos municípios que compõem o estado do Rio de Janeiro, no sentido dos desafios que os mecanismos da gestão democrática colocam em cena nas inúmeras redes públicas (FOYER, 2017; CONCEIÇÃO, 2018; FONSECA, 2018; AMARAL, 2016, BITTENCOURT, 2019; CASTRO, 2019; CASTRO E AMARAL, 2019a; CASTRO E AMARAL, 2019b; GOULART e AMARAL, 2019; AMARAL e CASTRO, 2019)

No levantamento bibliográfico, a fim de localizar produções e mapear trabalhos relacionadas à temática deste estudo, utilizamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o portal de periódicos *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e os Grupos de Trabalho 5 (Estado e Política Educacional) e 13 (Educação

Fundamental) das 35<sup>a</sup> e 37<sup>a</sup> Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Buscamos essas duas reuniões por serem as mais recentes e condizerem com o tempo da encenação (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016) da política do TU.

Esse levantamento foi realizado no período de março a junho de 2018 utilizando como descritores as palavras-chave: (1) Escola de tempo integral, (2) Tempo integral, (3) Gestão democrática + tempo integral, (4) Turno único, (5) Ampliação da jornada escolar e (6) Ginásio carioca.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), localizamos 70 trabalhos relacionados à palavra “escola de tempo integral”; 106 trabalhos ligados à palavra “tempo integral”; 1 trabalho localizado a partir da combinação das palavras “gestão democrática” e “tempo integral”; 320 trabalhos referentes à busca com a palavra-chave “gestão democrática”; nenhum trabalho referente ao “turno único”; 6 trabalhos com as palavras “ampliação da jornada escolar”, e nenhum trabalho referente ao “Ginásio Carioca”. Fazendo, assim, um total de 503 trabalhos encontrados.

**Quadro 1 – Dissertações e Teses a partir de palavra-chave**

<b>PALAVRA-CHAVE</b>	<b>DISSERTAÇÕES E TESES</b>
<b>Escola de tempo integral</b>	70
<b>Tempo integral</b>	106
<b>Gestão democrática + tempo integral</b>	1
<b>Gestão democrática</b>	320
<b>Turno único</b>	0
<b>Ampliação da jornada escolar</b>	6
<b>Ginásio Carioca</b>	0
<b>Total de trabalhos encontrados</b>	503

Fonte: Elaborado pela autora com base na BDTD

No portal Scielo, utilizamos os filtros disponíveis para encontrarmos trabalhos que se aproximem dos termos selecionados para a pesquisa, como também realizado no levantamento pela BDTD. Dessa forma, foram encontrados 200 trabalhos no total: 64 referentes à palavra “Educação em tempo integral” e 136 referente à “gestão democrática”. Não foram encontrados itens relacionados às palavras “Gestão democrática + educação integral”, “turno único”, “ampliação da jornada escolar” e “Ginásio Carioca”.

Nessa consulta os termos “tempo integral” foram suprimidos, pois apresentavam o mesmo número de trabalhos na procura pelos termos “Escola de tempo integral”.

Os quadros 3, 4 e 5 se diferem dos dois primeiros para podermos evidenciar os títulos dos trabalhos relacionados à temática desse estudo.

**Quadro 2 – Artigos a partir de palavra-chave**

<b>PALAVRA-CHAVE</b>	<b>NÚMERO DE ARTIGOS</b>
<b>Escola de tempo integral</b>	64
<b>Gestão democrática + tempo integral</b>	0
<b>Gestão democrática</b>	136
<b>Turno único</b>	0
<b>Ampliação da jornada escolar</b>	0
<b>Ginásio Carioca</b>	0
<b>Total de trabalhos encontrados</b>	200

Fonte: Elaborado pela autora com base na *Scielo*

Na verificação realizada nas 37<sup>a</sup> e 38<sup>a</sup> Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que ocorreram em 2015, e 2017, respectivamente, foram encontrados no Grupo de Trabalho 05 trabalhos que dialogam com o problema de pesquisa apenas na 38<sup>a</sup> reunião. E no Grupo de Trabalho 13 localizamos 3 trabalhos com temática próxima a esta pesquisa nas duas edições da reunião.

**Quadro 3 - Trabalhos selecionados da 37<sup>a</sup> Reunião Nacional da ANPEd/ GT 13**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>ANO</b>
<b>A construção da concepção da escola de dia inteiro: aproximações entre a escola nova e o programa mais educação.</b>	Santinha Neuda Alves do Lago; Tauã Carvalho de Assis	2015

**Quadro 4 - Trabalhos selecionados da 38<sup>a</sup> Reunião Nacional da ANPEd/GT 05**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>ANO</b>
---------------	----------------	------------

<b>Educação E Gestão Democrática: Dilemas E Chances</b>	Luzenir Poli Coutinho da Silveira, Rosilene Lagares	2017
<b>Gestão Democrática Do Ensino Público: Retrato Da Normatização Em Sistemas Municipais De Ensino De Santa Catarina</b>	Aline Bettiolo dos Santos	2017
<b>A Gestão Democrática Nos Sistemas Municipais De Educação Do Estado Do Maranhão</b>	Efraim Lopes Soares, Maria José Pires Barros Cardozo	2017

**Quadro 5 - Trabalhos selecionados da 38ª Reunião Nacional da ANPEd/GT 13**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>ANO</b>
<b>Educação Integral E(M) Tempo Integral, O Programa “Novo” Mais Educação E Sua Concepção De Formação Humana</b>	Sara César Mól, Cosme Leonardo Almeida Maciel, Flávia Silva Martins	2017
<b>A Educação Social Desenvolvida Na Aula De “Estudo Dirigido” Numa Escola De Educação Integral E(M) Tempo Integral Do Município De São Gonçalo (RJ)</b>	Marcio Bernardino Sirino	2017

Observando o número de trabalhos encontrados a partir das palavras-chaves utilizadas, percebemos a ausência de estudos que envolvam o aumento da jornada escolar no município do Rio de Janeiro, principalmente a partir da criação das políticas mais recentes na gestão do Prefeito Eduardo Paes (2009-2017).

Nesse contexto de estudos mapeados e tendo em vista o foco deste projeto que é a ampliação do tempo escolar a partir da política de turno único nas escolas cariocas, nossa busca se concentrou na leitura dos resumos das dissertações e teses que contemplam escola de tempo integral/tempo integral/turno único uma vez que o número de trabalhos com o tema “gestão democrática” é muito elevado e não seria viável uma leitura apurada de todos os trabalhos localizados no período de tempo destinado à conclusão do mestrado. A partir da leitura dos títulos das dissertações e teses selecionamos para leitura aquelas

que contemplam educação de tempo integral e gestão democrática. Por fim, analisamos os artigos disponíveis na base *SciELO* e os trabalhos publicados nos encontros da ANPED que mais dialogam com as temáticas abordadas para compor, juntamente com os demais autores, o referencial teórico do presente estudo.

### 1.5 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Esse estudo está amparado na perspectiva do ciclo de políticas de Bowe, Ball & Gold (1992), Ball (1994) e Mainardes (2006) a fim de analisar a política do turno único na PCRJ numa proposta contínua na qual os contextos não se encontram segmentados, mas imbricados quando estão em cena. Os autores apresentam um modelo de ciclo com diferentes contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática - nosso interesse no presente trabalho, além do contexto de efeitos e resultados e o contexto da estratégia política

No contexto de influência, os discursos políticos são formados e as políticas públicas iniciadas. É nesse momento que diferentes grupos, a partir de seus interesses e ideologias, tentam influenciar a definição e os propósitos sociais da educação e, no caso dessa dissertação, do TU. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política.

O contexto da produção de texto é o lugar de representação das disputas e acordos da política. Assim, os textos políticos representam a política e podem ter diferentes formas: documentos políticos e textos oficiais; discursos políticos; vídeos oficiais também são um meio de representação. A representação textual da política do TU está lei municipal nº 5.225, como já mencionado, e desde então, já sofreu diversas intervenções, sejam “oficiais” na modificação do texto político ou “não-oficiais” nas interpretações dos receptores da política.

O contexto da prática é a arena na qual política é interpretada e pode sofrer recriações que levam a mudanças na política inicial. Os participantes da atuação da política do TU – chamado inicialmente de Ginásio Experimental Carioca - na cena da escola não confrontam esses textos como leitores ingênuos, eles interpretarão o texto político a partir de suas histórias, experiências, valores e propósitos. Cada ator da cena política compreenderá o texto a partir de seu ponto de vista, e nesse movimento, a política pode tomar novas formas.

Mainardes (2013) destaca a desconstrução da ideia de que a efetivação da política acontece obrigatoriamente no contexto da prática. Ademais, o autor também aponta a superação da questão de que as reinterpretações apenas acontecem quando a política chega ao ambiente escolar, defendendo que a presença das rearticulações, reinterpretações e reorganizações da política podem ocorrer em cada um dos contextos.

O contexto dos resultados que observa os efeitos da política e da possibilidade de relações com desigualdades e injustiças; e o contexto de estratégia política que aponta fatores sociais e políticos importantes para tratar de possíveis desigualdades geradas pela política analisada. O autor conclui:

Esta divisão apresentada por Ball sugere-nos que a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais com o conjunto das políticas. (MAINARDES, 2006, p.55)

Uma política não deve ser interpretada inocentemente ou despreziosamente. Há uma gama de fatores envolvidos na execução de uma política educacional e, com isso, haverá também uma série de consequências e afetados por tal política.

Bowe, Ball e Gold (1992) abordam a permanente distância das escolas e seus atores em relação ao processo político ainda que exista uma tentativa de representação de cada um dos grupos: *“The voices of the head, senior managers, classroom teachers or the students remain, for the most part, strangely silent”* (BOWE, BALL & GOLD, 1992, p. 6).

Os autores também apontam a falta de controle que os formuladores da política possuem sobre seus textos. Alguns trechos do texto político podem ser ignorados, valorizados, excluídos, mal interpretados, etc. Além disso, a diversidade de interpretações será diretamente relacionada à diversidade de interesses presentes na cena política. Porém, os autores lembram que essas interpretações não são infinitas. Os indivíduos que colocam a política em cena no contexto da prática – gestores, professores, alunos e funcionários não docentes - serão também influenciados pelo contexto discursivo nos quais a política emerge.

Ball, Maguire e Braun (2016) afirmam que a codificação de uma política em textos e artefatos é tão complexa quanto sua decodificação, pois se trata de um processo de compreensão e tradução com sua liberdade interpretativa variando de política pra política. Segundo os autores, dificilmente o texto político determinará o que se deve fazer na prática, já que a política é pensada para a melhor escola, idealizada na mente dos

formuladores da política. Entretanto, nesses espaços, as políticas não são simplesmente feitas. Elas se “tornam” políticas num processo centrípeto e centrífugo, “É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p.15).

A visão da política como intervenções textuais cheias de limites e possibilidades também é explicitada por Bowe, Ball e Gold (1992) e, além disso, eles apontam que as consequências reais da política são vividas no contexto da prática, a arena a qual a política se refere e é endereçada. No presente trabalho, esses desdobramentos acontecerão no ambiente escolar - a arena que será observada na atuação das políticas do TU e, portanto, se relaciona com a reflexão da expansão do horário escolar que gera muitas questões e reflexões sobre os desdobramentos da medida (CAVALIERE, 2014). Dentre os inúmeros desafios para essa ampliação estão as questões relacionadas à estrutura, quantidade, articulação e preparação dos indivíduos que irão atuar nessa configuração (COELHO, 2015).

Em relação aos aspectos físicos, a criação de espaços que possibilitem atividades variadas além das realizadas em sala de aula e que também acolham os alunos que outrora estavam na escola em horário parcial faz parte da reestruturação da unidade escolar para essa expansão. A atuação dos funcionários docentes e não docentes nesse novo modelo deve ser acompanhada, uma vez que esses indivíduos precisam estar preparados para articular atividades próprias dessa nova configuração.

O tempo na escola é um fator imprescindível no debate. Nesse sentido, é necessário refletir em que medida a ampliação da carga horária escolar não se trata apenas do aumento do tempo do aluno na escola ou sob sua responsabilidade. Cavaliere (2014) argumenta que:

Além da instrução escolar, ela estaria implicada na educação física e moral, na educação para a cidadania, na educação para a sociedade da informação e da comunicação, na difusão cultural, na socialização primária no caso das crianças pequenas e, no caso dos jovens, na formação para o trabalho. Tudo isso seria parte da justificativa para a ampliação da jornada e conformaria o que vem sendo chamado de “educação integral”. (CAVALIERE, 2014, p. 1207)

Paiva, Azevedo e Coelho (2014) discorrem sobre o conceito de educação integral esclarecendo que não existe qualquer tipo de hegemonia sobre sua definição. Além disso, educação integral não é sinônimo de educação em tempo integral, uma vez que é possível uma jornada ampliada em que não se privilegie uma educação, de fato, integral. Assim, os autores apresentam duas concepções principais sobre tema no percurso histórico –

visão sócio-histórica e visão contemporânea – e, posteriormente, refletem sobre o aspecto qualitativo em relação às diferentes visões.

Em síntese, os estudiosos apresentam a perspectiva sócio-histórica como aquela que considera a atuação da educação para um indivíduo composto por um conjunto de dimensões e possibilidades para seu desenvolvimento. Já a perspectiva contemporânea, leva em conta uma formação humana para a proteção do educando, para a integração do currículo e também relaciona essa formação diretamente ao tempo expandido. A partir da visão sócio-histórica, os autores apresentam três concepções de educação integral baseadas no conservadorismo, liberalismo e no socialismo. Os socialistas - relacionados aos anarquistas da época, segundo o estudo - acreditavam em uma educação completa para a classe operária a fim de que saíssem da condição de dominação e exploração nas quais estavam submetidos. Na ótica conservadora, a educação integral baseava-se no conjunto “Deus, Pátria e Família” e, por isso, abarcava em sua concepção um caráter religioso e a intenção de desenvolver aspectos culturais na população. A visão liberal vem arraigada ao movimento escolanovista com o intuito de romper com a escola tradicional e propor novas ideias para as práticas pedagógicas.

No ponto de vista contemporâneo, a educação integral vem tomando diferentes formas diante da diversidade de demandas políticas e empíricas que se apresentam no tempo presente (PAIVA; AZEVEDO; COELHO, 2014). Dessa forma, os autores citaram a pesquisa do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) que identificou alguns caminhos para a conceituação do tema.

Primeiramente, há a perspectiva que relaciona a educação integral diretamente com o tempo integral, ou seja, a expansão do tempo do aluno na escola; observou-se também a vertente que contempla a integralidade do indivíduo, priorizando o desenvolvimento global do aluno; nesse relatório também foi apontada a perspectiva da educação integral que engloba a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade com a integração dos conhecimentos; e por último, foi identificada uma vertente que prevê o aumento de vivências, experiências de aprendizagem e projetos para uma educação integral. Além dessas visões, os autores explanaram a visão da educação integral como oportunidade de proteção e equalização de direitos para as camadas mais desprovidas (GUARÁ, 2009).

Cavaliere (2007) apresenta quatro concepções a partir do ponto de vista dos seus estudos: a assistencialista, a autoritária, a democrática e a multissetorial. A primeira atribui à educação integral o papel de compensar as deficiências de formação das camadas

menos abastadas, sem priorizar o compromisso pedagógico, mas sim o social. Em seguida, a autoritária, segundo a autora, tem a intenção de proteger os alunos da violência e da criminalidade as quais estão expostos. A terceira tem seu foco num desenvolvimento crítico e libertador, permeado por experiências com a democracia. E, a última traz a ideia do aluno em tempo integral com a corrente que defende que a educação também pode e deve ser feita fora da escola.

Mediante as concepções e vertentes apresentadas, Paiva, Azevedo e Coelho (2014) defendem que:

uma proposta de educação em tempo integral, para ser qualitativa a nosso ver, precisa ser fundamentada por uma concepção de educação integral sócio-histórica, ancorada na formação multidimensional do ser humano, levando em consideração todas as suas possibilidades de desenvolvimento (PAIVA; AZEVEDO; COELHO, 2014, p. 54)

Dessa forma, os autores acreditam que a educação em tempo ampliado deve enxergar o sujeito de uma forma também expandida para que alcance suas potencialidades nas diversas dimensões que compõem esse ser. Por isso, na visão desses estudiosos, a qualidade do tempo integral na escola está relacionada à perspectiva sócio-histórica aqui já explanada.

A intenção de promover uma educação integral pode ser uma grande motivadora para o aumento da estadia do aluno na escola. Mesmo compreendendo a diferença entre um e outro, a expansão da carga horária do aluno é um aspecto significativo para a efetivação de uma educação que considere o desenvolvimento do aluno em suas multidimensões (PAIVA; AZEVEDO; COELHO, 2014). Dessa forma, em virtude dessa expansão, é importante estabelecer políticas que possibilitem uma educação integral em horário integral, o que vai além de meramente aumentar o tempo do aluno na escola ou sob sua responsabilidade.

No atual PNE (BRASIL, 2014), já é possível observar as demandas estabelecidas pela ampliação da jornada: construção de escolas que tenham estrutura para receber os alunos que estudarão nesse regime e a instauração da jornada integral também para os docentes.

A primeira estratégia da meta 6, por exemplo, abre as possibilidades do aumento da jornada do aluno não ser exatamente dentro da escola, mas também em outros espaços desde que estejam sob sua responsabilidade:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de

permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (BRASIL, 2014).

Cavaliere (2009) identifica duas vertentes em relação à ampliação do tempo escolar no Brasil: um movimento centrípeto com a escola em tempo integral, e um movimento centrífugo com o aluno em tempo integral. Na primeira, há um investimento e um preparo da escola para acomodar alunos e professores durante o tempo em que se encontram nesses espaços, enquanto na segunda, instituições em parceria com a escola oferecem atividades aos discentes no turno oposto às aulas em lugares alternativos e não necessariamente na escola. Cada uma das configurações depende dos interesses dos diversos órgãos competentes, entretanto, pode também indicar uma visão diferente do papel do Estado na sociedade (CAVALIERE, 2009).

Ademais, a autora indica um estudo que explicita a visão da comunidade escolar sobre a importância do convívio entre alunos e professores. A expansão da carga horária escolar cria oportunidades de vivência, rotina e experiências entre os principais componentes do processo ensino-aprendizagem. Contudo, se essa ampliação apresentar uma fragmentação do tempo exacerbada em locais diversos e desconectados dos objetivos presentes no planejamento da instituição, o aumento do tempo sob responsabilidade da escola pode corresponder a apenas um atendimento social distante da intenção de uma educação integral.

O Programa Mais Educação foi uma estratégia indutora da ampliação do tempo escolar através de atividades sócio-educativas criadas pelo Ministério da Educação<sup>9</sup>. O parágrafo único do art. 1º da Portaria Interministerial de 2007 sinaliza que o aumento do tempo pode ocorrer tanto na perspectiva do aluno integral quanto na perspectiva da escola integral: “O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar (...)” (BRASIL, 2007).

O decreto de 2010 reitera essa ideia no inciso 3º do artigo 1º:

As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais. (BRASIL, 2010)

---

<sup>9</sup> Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10.

Já o Programa Novo Mais Educação<sup>10</sup> não menciona a possibilidade da formação ocorrer em outros espaços senão na escola. Dentre as mudanças em relação ao Mais Educação está o foco na melhoria dos índices relacionados à disciplina de Língua Portuguesa e Matemática. Nos novos objetivos estão também a alfabetização e a ampliação do letramento; a diminuição do abandono, da reprovação e da distorção idade/série; o avanço nos resultados do Ensino Fundamental; e a ampliação da carga horária dos discentes na escola.

Contudo, a proposta do turno único da PCRJ está baseada na vertente da escola em tempo integral, ou seja, no que Coelho chama de educação integral escolar (COELHO, 2014). A pesquisadora usa essa expressão para indicar o movimento de educação integral que acontece dentro da escola, embora, segundo suas reflexões, a proposta de educação integral não tenha que, necessariamente, ocorrer dentro desse espaço. Nesse molde de educação, prioriza-se uma formação global do indivíduo que abarque todas as suas dimensões e é, assim, denominada pela autora educação integral escolar sócio-historicamente referenciada.

A autora aponta um movimento atual no qual as práticas da educação integral escolar vêm sofrendo algumas mudanças: as oficinas estão dando um tom mais lúdico às aulas; atividades diferenciadas no contraturno em relação às regulares; mudanças no perfil dos educadores envolvidos nesse novo formato de aulas; e diferenças também em relação aos alunos uma vez que, por vezes, não são todos que participam dessa configuração.

Encontramos características apontadas por Coelho na matriz curricular do GC<sup>11</sup>, ainda que não haja menção do termo “oficina”. Entretanto, além das disciplinas de base, a matriz engloba também disciplinas chamadas de Projeto de Vida, Estudo Dirigido e atribui carga horária para uma disciplina eletiva a ser escolhida pelo aluno que tem como um de seus objetivos propor um modelo mais lúdico de aprendizagem. Além disso, há também os Ginásios Vocacionais<sup>12</sup> (GV) que seguem a configuração do GC, porém com ênfases a diferentes áreas do conhecimento.

---

<sup>10</sup> Criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017.

<sup>11</sup> Em 2018, cento e três unidades escolares do segundo segmento do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro são Ginásios Cariocas.

<sup>12</sup> Algumas unidades apresentam uma estrutura vocacionada. São elas: Ginásio Experimental Olímpico (GEO), Ginásio das Artes (GEA), Ginásio do Samba (GES) e Ginásio de Novas Tecnologias (GENTE). Em 2012 foi inaugurada a primeira escola: o GEO Juan Antônio Samaranch, localizado em Santa Teresa. Em 2013 outros dois GEO iniciaram suas atividades: o GEO Felix Mielli Venerando, no Caju e o GEO Dr. Sócrates, em Pedra de Guaratiba. Em 2016, foi inaugurada a quarta escola: o GEO Nelson Prudêncio, na Ilha do Governador.

Nas diretrizes do GC, encontramos direcionamentos como o protagonismo juvenil, o comprometimento da equipe gestora e professores com o modelo pedagógico específico, encontros diários para planejamento e estudo, e a parceria escola/comunidade. Esses encaminhamentos expressam uma tentativa das diretrizes do GC em incluir a gestão democrática com intuito de promover a participação dos diversos componentes do ambiente escolar em suas reflexões e decisões. Dessa forma, abordaremos essa temática na perspectiva de um novo modelo de educação e tempo escolar como proposto na política do GC no município do Rio de Janeiro.

O contexto escolar pode moldar e influenciar uma política, apesar das políticas terem também a possibilidade de criar e modificar contextos. Desse modo, Ball e Bowe (2012) consideram a atuação da política – a *theory of enactment* - o grupo de ações “incorporadas” que se relacionam com diferentes tipos e atores de políticas. A atuação da política é dinâmica e não apresenta linearidade na parte que lhe cabe dentro do escopo do processo político uma vez que na escola é apenas parte do todo.

Pertencente ao contexto da prática, essa teoria deve considerar as condições materiais, os recursos e as relações de maneira objetiva, ainda que sua interpretação seja subjetiva. Os pesquisadores descrevem o contexto como um “fator mediador” na atuação das políticas, sendo aspecto particular de cada unidade de ensino e totalmente propício a variações. Eles defendem a atuação da política combinada a três questões pertinentes à escola: material, interpretativa e discursiva, e enfatizam a importância de cada uma nas descrições das políticas e das práticas na escola, além de possibilitar avanços e limites ao processo político.

Os autores diferenciam os movimentos principais do processo da política e da relação entre política e prática: a interpretação e a tradução da política. Seus conceitos estão impregnados pelas relações de poder e ainda que esses termos sejam usados alternadamente, tiveram a iniciativa de diferenciá-los para elucidar aspectos diferentes de um e de outro.

A interpretação é uma primeira leitura, uma impressão inicial da política. Também chamada de decodificação pelos autores, a interpretação coloca em jogo a cultura, a história da escola, e as biografias das políticas dos atores-chave.

Interpretações são definidas dentro da *posição* das escolas em relação à política (...) e do grau de do tipo de imperativo ligado a qualquer política e às limitações contextuais de orçamento, pessoal, etc. (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p.68).

---

A tradução é mais ligada à prática, segundo os autores. Eles colocam esse movimento no caminho entre a política e a ação no qual textos institucionais são formulados para serem postos em prática, assim como debates, reuniões, planejamentos, eventos diversos e etc. “A tradução acontece em relação aos imperativos e às exortações com diferentes tipos de criatividade e espaços de invenção e ‘produção’ em cada caso” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p.70).

Dessa forma, interpretação e tradução são atuações de políticas em cenas diversas. São vistas pelos autores como momentos diferentes no processo de política, ainda que trabalhando juntas possam se entrelaçar e sobrepor. Suas relações com a prática se diferenciam na medida em que “a interpretação é sobre estratégias e a tradução é sobre as táticas” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p.72).

Ao final de seu estudo, os autores abordam alguns pontos de foco na interação contínua que desenvolveram entre dados e teoria. O primeiro que evidenciam é a importância das práticas rotineiras e artefatos através dos quais a política é posta em ação (reuniões, eventos, cartazes, etc.). Ball, Maguire e Braun (2016) apontam os professores como os “elaboradores de sentido” na medida em que são comprometidos, criativos e motivadores de seus próprios colegas e alunos no ato de “fazer” com que a política aconteça da melhor maneira.

O segundo ponto é a visão da escola como um estabelecimento complexo e ao mesmo tempo frágil no que tange a atuação das políticas e os anseios dos movimentos de configuração e reconfiguração que a estabilizam em sua organização.

Para explanarem uma terceira maneira de relacionar dados e teoria, os pesquisadores abordam as formas do discurso que fazem parte do movimento político como os discursos que resultam em tipos de professores e alunos como bons sujeitos, boas escolas, ou indivíduos competitivos e contraditórios. Os autores também identificam discursos “mestres” que compõem a escolaridade: aprendizagem, currículo e comportamento. Esses discursos são transformadores dos componentes do ambiente escolar, segundo os autores. Eles são articulados pelas relações de poder, prática e subjetividade.

Numa síntese da atuação das políticas, os estudiosos argumentam que “não é um processo simples e racional – embora, às vezes, ela é feita para parecer assim – e os seus resultados não são fáceis de ler fora das origens da política” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p.197). Os autores esclarecem a impossibilidade da confecção de uma

receita de como as escolas fazem as políticas, ou seja, de como é o passo-a-passo para a atuação das políticas na escola. Entretanto, citando Foucault, eles afirmam o objetivo do estudo de analisar e elucidar formações discursivas determinadas que se relacionem entre si.

Ball, Maguire e Braun (2016) criticam a importância atribuída à qualidade na implementação das políticas ao passo que menos atenção tem sido dada aos caminhos percorridos pela escola para abarcar em seu cotidiano todas as demandas políticas com suas variadas interpretações e recontextualizações.

A política não é realizada e finalizada no momento legislativo, de acordo com Bowe, Ball & Gold (1992), mas se desenvolve através e nos textos que a representa. Na leitura desses textos, o momento e os interesses particulares de sua produção devem ser considerados. Além disso, os autores ressaltam a importância da intertextualidade, indicando que os textos políticos devem ser lidos juntamente com outros que possam complementar ou contradizer as ideias propostas. Dessa forma, as políticas são intervenções textuais carregadas de pressões e possibilidades.

Mainardes (2013) enfatiza a visão de Ball sobre o “Ciclo de Políticas” como um método para a análise de políticas, ou seja, um caminho para teorizar a formulação das políticas, possibilitando a articulação entre teoria e metodologia. É uma abordagem que rompe com as formas lineares que hierarquizam as análises e, dentro de uma perspectiva pluralista, entende a importância de considerar a política como texto e discurso ancorados num campo de luta e poder.

Rosistolato, Prado e Martins (2016) investigaram a recepção de uma política educacional – a Prova Brasil - e concluíram que as visões e opiniões formadas a partir de uma política pública não estão relacionadas à compreensão das questões mais técnicas da própria política. Isto é, a política será recebida, lida, interpretada e reinterpretada ainda que haja dificuldades no entendimento de seus mecanismos e movimentos. Da mesma forma, a política do GC chega à escola pronta para o recebimento de intervenções por parte de seus atores.

Nesse sentido, o professor especialista é um dos atores na atuação da política do GC no ambiente escolar. Assim, como nas questões levantadas por Bowe, Ball & Gold (1992), nesse estudo investigaremos a atuação desse participante uma vez que cada docente se encontra numa posição diferente em relação à política, pois se encontram em pontos diferentes em suas carreiras que refletem experiências diversas também. Isso

refletirá exatamente no modo em que atuarão a política em suas salas de aula e no ambiente escolar.

## 1.6 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esse estudo é de natureza qualitativa e utiliza a abordagem do ciclo de políticas (BOWE, BALL & GOLD, 1992), mais precisamente do contexto da prática, à política do turno único na PCRJ. As legislações que tratam dessa política, do Ginásio Carioca e das Emac no município do Rio de Janeiro serão analisadas. O foco, entretanto, recairá sobre a forma como os professores especialistas se vêem na cena política da escola, incluindo a participação da gestão escolar. A *policy enactment theory* (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016) fará parte da pesquisa na análise dos movimentos de interpretação e tradução dos atores da escola durante a atuação da política do TU.

Os dados da pesquisa foram construídos a partir da aplicação de questionários a professores de duas escolas pioneiras na atuação do TU na PCRJ, a fim de perceber as nuances das relações do professor especialista com esse novo modelo de escola. A intenção foi ter como recorte as dez primeiras escolas que aderiram a essa política em 2011. Duas dessas escolas foram selecionadas a partir de uma avaliação do número de professores que estiveram presentes e viveram a transição das escolas parciais para o TU.

Sendo assim, a Escola A possui 531 alunos divididos em 13 turmas de 2º segmento do Ensino Fundamental. Já a escola B possui 497 matrículas ativas divididas em 15 turmas de 2º segmento do Ensino Fundamental.

Contudo, um longo caminho foi trilhado até que eu chegasse ao campo. Para fazer qualquer tipo de pesquisa na PCRJ, é necessário submeter à avaliação da Coordenadoria de Educação da Secretaria Municipal de Educação uma carta de apresentação da universidade a que a pesquisa está vinculada, acompanhada também de texto contendo informações como: título; área de abrangência do estudo; objetivos; resumo da pesquisa; relevância do estudo; metodologia; instrumentos que serão utilizados; cronograma; motivo da escolha da rede pública municipal de ensino para a pesquisa; declaração que a pesquisa não trará ônus para a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro; parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), se couber; prazo para o retorno da conclusão da pesquisa à Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com a Portaria E/SUBE n.º 01, de 25 de maio de 2018, todas essas informações foram contempladas no processo aberto, com a inclusão do parecer do CEP das pesquisas as quais todos os estudos do GESED estão vinculados.

Assim como esse parecer foi aceito em 2017 para a pesquisa “Agenda da política e gestão das escolas experimentais bilíngues português-ínglês da Prefeitura do Rio de Janeiro” de Fonseca (2018), era esperado que tão logo a permissão para construir os dados junto às escolas estaria liberada. Entretanto, não foi isso que ocorreu. A nova gerência de fomento à pesquisa localizada na Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire apontou algumas fragilidades do processo que foram resolvidas de maneira ágil, mas também exigiu o parecer da minha pesquisa especificamente e isso me obrigou a fazer todo o processo junto à Plataforma Brasil e o CEP da UFRJ, o que prorrogou minha ida ao campo.

Após alguns meses até que todo o processo se completasse, a permissão de ida às escolas foi concedida e minhas visitas às escolas ocorreram no mês de dezembro de 2019. Concluo que essa dinâmica se tornou uma limitação da minha pesquisa que poderia ter gozado de mais tempo em campo para investigações mais profundas.

Chegando às escolas, fui muito bem recebida e tive a oportunidade de me apresentar e explicar a pesquisa para o grupo docente. Sendo assim, na Escola A, a coordenadora me sugeriu que eu comparecesse ao Conselho de Classe e antes que ela começasse a reunião, eu teria a palavra e os professores poderiam responder aos questionários. Assim, eu fiz. Apresentei-me novamente, expus os objetivos da pesquisa e os professores responderam aos questionários naquele momento.

Na Escola B, fiz o mesmo em relação à apresentação do estudo, entretanto, o grupo de professores presentes naquele momento sugeriu que eu deixasse os questionários para serem respondidos em um outro momento. Demonstrei que minha intenção era levar os questionários respondidos no mesmo dia, porém percebi que a participação na pesquisa teria maior adesão se eles tivessem mais tempo para responder as perguntas. Essa situação também se constitui uma limitação dessa pesquisa, pois a partir dessas duas configurações concluímos que a análise deveria ser realizada separadamente, já que os grupos de participantes responderam aos questionários em contextos diferentes. Dessa forma, como já realizado, intitulo as duas escolas como A e B e numero os participantes da pesquisa de cada unidade. Na escola A, 15 professores responderam o questionário e, na escola B, a pesquisa contou com a participação de 10 professores respondentes.

Vougt, Gardner e Haeffele (2012) justificam a utilização de metodologias combinadas para a ratificação dos resultados de outra técnica, ou seja, combinam-se metodologias para corroborar resultados obtidos por outra metodologia. Cano nomeia o movimento de combinação de técnicas para o recolhimento dos dados como *triangulação*

(CANO, 2012, p. 110). Por isso, combinarei a análise documental à análise das respostas obtidas através dos questionários para atingir os objetivos do presente estudo.

## 1.7 UNIVERSO DA PESQUISA

Dona da maior rede de educação municipal da América Latina, a cidade do Rio de Janeiro tem uma população estimada em 6.718.903 habitantes, apresentou IDH<sup>13</sup> - Índice de Desenvolvimento Humano - de 0,799 em 2010, perdendo apenas para a cidade de Niterói com 0,837. O PIB<sup>14</sup> – Produto Interno Bruto – da cidade foi de R\$ 51.776,18 em 2017, sendo o maior do estado seguido por Duque de Caxias e Niterói, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Até dezembro de 2019, a secretaria municipal de educação da PCRJ contava com 1.540 escolas em funcionamento, sendo: 526 unidades de educação infantil no modelo de creches ou Espaços de Desenvolvimento Infantil, 8 escolas ou CIEPS exclusivos de atendimento à educação infantil, 228 unidades de Ensino Fundamental I, 224 unidades de Ensino Fundamental II, 552 escolas atendendo tanto aos anos iniciais quanto aos anos finais do Ensino Fundamental, 4 unidades atendendo exclusivamente a Educação Especial, 2 unidades com Educação de Jovens e Adultos exclusiva, 2 Escolas Municipais Olímpicas Cariocas de Ensino Fundamental I, 5 Escolas Municipais Olímpicas Cariocas de Ensino Fundamental II e 28 Escolas Municipais de Aplicação Carioca de Ensino Fundamental II (as Emac, antigos Ginásios Cariocas).

Os alunos estão distribuídos nas unidades conforme os quadros 6 e 7. O gráfico 3 ilustra o total de matrículas em tempo integral que engloba 198.253 alunos, totalizando 34,17% das matrículas:

---

<sup>13</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html> (Acesso em fev/2019)

<sup>14</sup> O Produto Interno Bruto dos Municípios são valores adicionados brutos dos três grandes setores de atividade econômica – Agropecuária, Indústria e Serviços – bem como os impostos, líquidos de subsídios, o PIB e o PIB per capita. Destaca-se o valor adicionado bruto da Administração, saúde e educação públicas e seguridade social, devido à relevância deste segmento na economia municipal. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/economicas/contas-nacionais/9088-produto-interno-bruto-dos-municipios.html?=&t=o-que-e> (Acesso em fev/2019)

Total de alunos por segmento					
Educação Infantil: Creche e Pré-escola	Ensino Fundamental	Educação Especial: Classe Especial	Projetos de correção de fluxo	Educação de Jovens e Adultos	Total
153.038	423.004	4.061	24.808	21.876	626.778

Quadro 6: Total de alunos por segmento  
Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro - Educação em números

	Total de alunos elegíveis para tempo integral	Total de Alunos em tempo parcial	Total de alunos em tempo integral	% em tempo integral
1	28006	18075	12342	44,07%
2	42838	34375	11490	26,82%
3	45946	31847	18307	39,84%
4	59333	37990	28251	47,61%
5	48473	39906	12057	24,87%
6	39300	26168	15371	39,11%
7	79618	63211	22432	28,17%
8	66166	50690	21299	32,19%
9	68813	45487	27415	39,84%
10	87904	68775	24358	27,71%
11	13859	10322	4931	35,58%
CREJA	0	304	0	0,00%
<b>Total geral</b>	<b>580.256</b>	<b>427.150</b>	<b>198.253</b>	<b>34,17%</b>

Quadro 7: Porcentagem de alunos em tempo integral por CRE  
Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – Educação em números

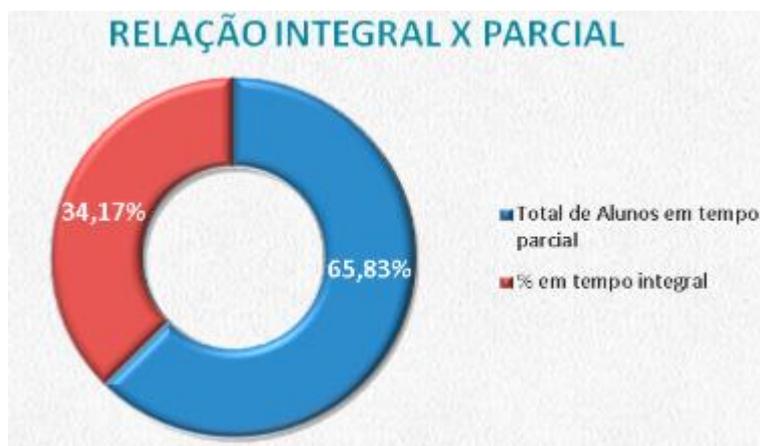


Gráfico 1: Porcentagem de alunos em tempo integral por CRE  
Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – Educação em números

A rede municipal do RJ é dividida em Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) que promovem a intermediação da Secretaria Municipal de Educação (SME) com as escolas do município. Além disso, esses espaços administrativos coordenam, organizam e planejam o trabalho das unidades escolares de sua responsabilidade delimitadas por áreas de abrangência (bairros da cidade).

No ano da produção do texto da política, o município era dividido em 10 coordenadorias, porém, a partir do ano de 2013, o bairro da Ilha do Governador separou-se da 4ª CRE, fazendo um total de 11 coordenadorias a partir dessa divisão.

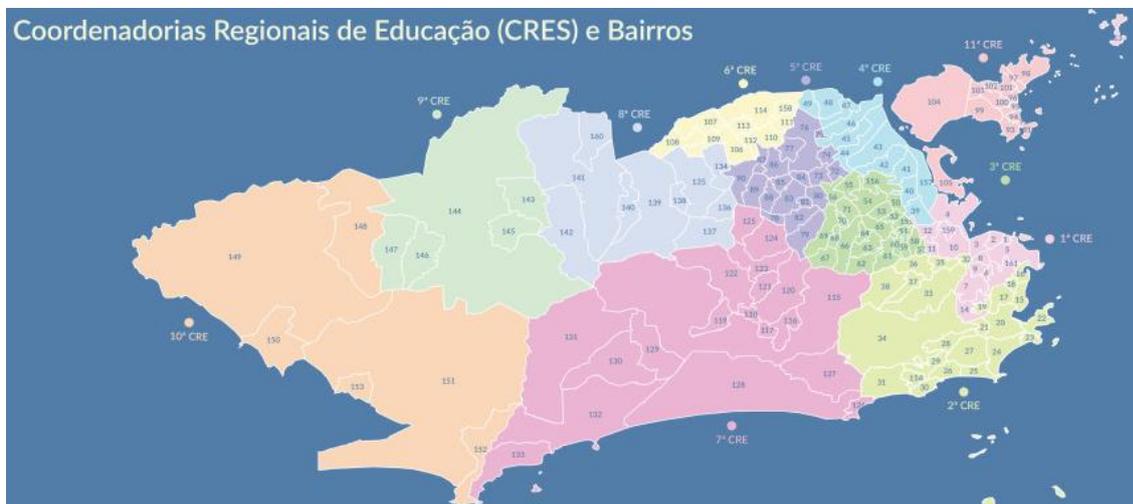


Figura 1: Coordenadorias Regionais de Educação (CRES) e Bairros  
Disponível em: [https://www.alunopresente.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Mapa-CRES\\_2-01-1024x575.jpg](https://www.alunopresente.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Mapa-CRES_2-01-1024x575.jpg) Acesso em 17 de jun. de 2019.

	1ª CRE		7ª CRE
	2ª CRE		8ª CRE
	3ª CRE		9ª CRE
	4ª CRE		10ª CRE
	5ª CRE		11ª CRE
	6ª CRE		

Legenda elaborada pela autora

Segundo o Observatório do PNE, a média nacional de escolas da educação básica oportunizando o horário ampliado é de 15,5%, sendo 25 % a meta nacional até 2024. Nessa perspectiva, concluímos que a rede do RJ apresenta um número acima da média nacional no oferecimento da educação em tempo integral no município. Entretanto, ainda há um caminho a percorrer para alcançar a meta estabelecida no plano municipal de 45% dos alunos com carga horária ampliada nas escolas.

A média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da rede nos anos finais do EF é de 4,7, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (INEP). Na escola A, o Ideb foi de 5,6, sendo 3,9 (abaixo da meta esperada) em 2009, ou seja, antes da política do TU chegar à escola. Na escola B, o Ideb foi de 6,1, sendo 4,5 em 2009. Ainda que conhecendo as limitações de um índice como o Ideb, é interessante observar os efeitos e resultados da política chegando a esse índice nacional.

## 1.8 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Essa dissertação é composta por 4 capítulos, sendo o primeiro a presente introdução, mais as considerações finais. O primeiro capítulo apresentou a definição do problema a ser investigado na pesquisa, assim como outras informações do estudo como já exposto.

O segundo capítulo explicitou o perfil do professor especialista e suas afinidades com o trabalho docente e o trabalho pedagógico. Buscamos compreender quem é esse professor e como seria sua participação numa gestão democrática da escola.

O Capítulo 3 foi para a explicitação e desdobramentos do que é o turno único e como ele funcionou na forma do GC e opera nas Emac. As relações de participação dos docentes na nova proposta foram elucidadas e toda a dinâmica desse modelo foi explorada a fim de que o quarto capítulo seja bem compreendido com as informações da rotina escolar fornecida pelos participantes.

O campo e suas especificidades foram o objeto do quarto capítulo com as respostas dos participantes e suas relações com as concepções teóricas trazidas até aqui. O contexto da prática, ou seja, a atuação e a recepção dessas políticas no ambiente escolar recebeu maior atenção por ser a arena na qual ocorrem as questões a serem pesquisadas nesse estudo (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p.15).

Finalmente, as considerações finais tratam das conclusões obtidas pela análise dos dados construídos e, também, das novas possibilidades de estudo do tema tratado nesta pesquisa, pois, como afirma Weber: “toda realização científica suscita novas perguntas: pede para ser ultrapassada e superada.” (WEBER, 2011, p.164).

## **CAPÍTULO II**

### **O PROFESSOR ESPECIALISTA: RELAÇÕES COM O TRABALHO DOCENTE E O TRABALHO PEDAGÓGICO**

#### **2.1 O PERFIL DO PROFESSOR ESPECIALISTA**

O professor especialista é o docente formado nos bacharelados e licenciaturas para atuar, principalmente, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Gatti (2010) aponta que, no curso da história, sempre houve a distinção entre os professores polivalentes e os professores especialistas, caracterizando os últimos pelo forte vínculo que possuem com os bacharelados de suas disciplinas.

De acordo com a Resolução CNE/ 001 de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, os cursos de licenciatura seriam reestruturados para, enfim, deixarem o conhecido esquema de formação no bacharelado e, posteriormente, na licenciatura. Nesse esquema, as disciplinas pedagógicas da licenciatura ficam à parte, como se fossem um apêndice na formação do graduando (MELO; DOMINGUES, 2004). Esse modelo ficou conhecido no país como 3+1, em que o estudante cursava três anos de bacharelado para, posteriormente, cursar a formação pedagógica em um ano.

Libâneo (2015) analisa a desvinculação do conhecimento didático do conhecimento pedagógico nos currículos das licenciaturas no Brasil. O autor caracteriza essa dissociação como um dos problemas mais persistentes, e, também, um dos “nós” da formação docente, pois no panorama posto, há uma grande dificuldade sobre a incorporação e articulação dos conteúdos das disciplinas e dos saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos na formação profissional de professores. O autor enfatiza ainda que esse quadro se apresenta de maneira incomum considerando a licenciatura em pedagogia e as demais licenciaturas. Na primeira, os aspectos metodológicos e pedagógicos se sobrepõem aos conteúdos do currículo do Ensino Fundamental que, segundo pesquisas recentes, não são ensinados aos futuros professores. Já nas demais licenciaturas, a ênfase é dada aos conteúdos da área, e a formação pedagógica não recebe a devida atenção, e em alguns casos, ainda permanece separada da formação disciplinar.

O grande problema salientado por Libâneo (2015) não é a ênfase dada aos conteúdos específicos, mas a dissociação feita em relação aos pedagógicos. Segundo o pesquisador, esses conhecimentos não deveriam andar paralelamente na formação

docente, pois deveriam apresentar articulação no currículo para, assim, formar professores que não apresentem deficiência em alguma área de sua formação inicial.

Nessa perspectiva, podemos concluir que existe uma relação de dependência entre a didática e a epistemologia das disciplinas. Dessa forma, os docentes precisam dominar não só os resultados da ciência, mas também os métodos de investigação de tal:

O conhecimento pedagógico do conteúdo consiste em ajudar o aluno a transformar os conteúdos em objetos do pensamento, ou seja, em conceitos teóricos. Reside aí, precisamente, a problemática da relação entre o conhecimento disciplinar (conhecimento do conteúdo) e o conhecimento pedagógico na formação de professores (LIBÂNEO, 2015, p. 642).

Nas Emac, o professor especialista é intitulado Professor I (PI) com uma carga-horária de 16 horas semanais, ou Professor do Ensino Fundamental (PEF) com jornada de 40 horas. O cargo PI sempre teve a especificação de sua disciplina, seja na descrição da folha de pagamento ou quando se fazia menção a esse professor. O cargo PEF criado para a atuação nas escolas de tempo integral do município não possui a caracterização oficial de sua disciplina, ou seja, não é oficialmente um professor especialista o que também aponta a política de ampliação da polivalência da rede.

Nas escolas do campo da pesquisa, todos os respondentes possuem Ensino Superior, pois os cargos de PI e PEF de anos finais na PCRJ exigem essa formação. Os respondentes da escola A possuem formações variadas como: Letras (Português-Literaturas, Português- Espanhol, Inglês – Literaturas), Educação Física, História da Arte, História, Ciências Biológicas, Matemática, Geografia, Pedagogia, Biologia, Serviço Social e Farmácia.

Sendo assim, temos no escopo da pesquisa na escola A pelo menos um professor de cada disciplina obrigatória no currículo dos anos finais do Ensino Fundamental e um docente que, além de ser formado em Pedagogia também possui formação em Serviço Social e Farmácia. Na escola B, há menos variações de disciplinas dentre os respondentes. Há professores com a formação em Ciências físicas e biológicas, Letras, História, e alguns docentes não informaram.

Gatti (2010) destaca alguns apontamentos que nos ajudam a traçar o perfil desse profissional quando chega à escola e a escolha do magistério como alternativa para fugir do desemprego - percentual significativo conforme os estudos da pesquisadora. Na análise dos dados, assim como exposto em Libâneo (2015) e Melo e Domingues (2004), ela observa um forte peso de disciplinas específicas da área nos currículos das licenciaturas se comparadas às disciplinas ligadas à educação. Além disso, o bloco de

disciplinas relacionadas à docência é segmentado, ou seja, não apresenta homogeneidade para a construção de uma formação fluida. A autora conclui que o núcleo pedagógico apresenta fraquezas que irão, conseqüentemente, refletir na preparação do licenciando para a docência e na sua atuação no espaço escolar.

Barbosa e Costa (2019) evidenciam em seu estudo os efeitos e resultados da política de formação de professores no Ensino Superior a partir da LDB. Os autores concluem que, no Brasil, essa exigência estipulada pela LDB não provocou grandes mudanças no rendimento do alunado. A pesquisa mostra que de 1995 a 2007 a porcentagem de professores graduados no Ensino Fundamental subiu de 49% para 68% e atingiu 83%, chegando a 93% entre os professores do Ensino Médio em 2015. Analisando os resultados do SAEB de 1995 a 2015, foi identificada uma queda nos resultados dos estudantes em relação aos conhecimentos básicos em matemática e português.

Os autores explicam essa situação baseando-se na expansão do Ensino Médio que culminou em uma universalização sem grandes preocupações na qualidade do ensino oferecido. Além disso, Barbosa e Costa (2019) indicam que a entrada de grande parte de uma população que estava fora da escola e advinda de famílias de baixa formação acadêmica pode também ter influenciado na queda dos índices.

Our results point to a fragility in the training of teachers in the field of both math and Portuguese. It is likely that licenciatura courses are failing to compensate for the learning deficits accumulated by their graduates during basic education. It is also possible that the incorporation of bachelor degree holders with stronger knowledge in these fields may contribute to raise the quality of upper secondary education (BARBOSA; COSTA, 2019, p. 18)

Outro fator apontado pelos autores é a qualidade das licenciaturas como já exposto por outros autores neste trabalho. Eles afirmam que as formações docentes não dão a devida importância à didática, técnicas de ensino e gestão da sala de aula. Como observamos no excerto, os autores também pontuam que a inclusão dos bacharéis contribuiria para a qualidade do Ensino Superior, já que os estudantes chegam às universidades com problemas de aprendizagem acumulados na educação básica.

Essa questão, somada à ascensão das formações a distância, são apontadas pelos autores como razões pelas quais a formação dos professores no Ensino Superior acaba por não refletir nos resultados dos alunos da Educação Básica.

Estudo produzido pelo Todos Pela Educação (TPE)<sup>15</sup> (2019) mostra que o total de ingressantes nos cursos de formação inicial de professores vem aumentando consideravelmente. A educação à distância (EAD) nas áreas de Pedagogia e nas Licenciaturas é duas vezes maior do que em outras áreas e é maior que o número de ingressantes em cursos presenciais. A pesquisa indica que seis em cada dez alunos que iniciaram licenciaturas em 2017 no Brasil estavam na EAD, o que corresponde a uma proporção duas vezes maior que nas demais áreas do Ensino Superior (27%).

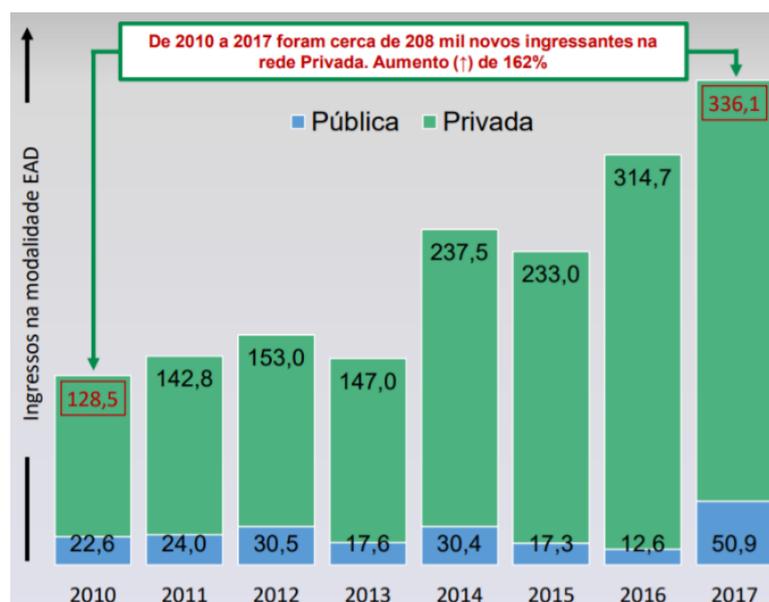


Gráfico 2: Ingressos na modalidade EAD  
Fonte: Censo da Educação Superior (2017) – INEP/MEC

A configuração desse quadro se dá através da elevação da presença da rede privada da modalidade à distância. Os dados expressivos levantados no estudo indicam que o total de ingressantes em cursos voltados à docência aumentou 44% de 2010 a 2017; o crescimento da modalidade EAD nos ingressantes na rede privada foi de 162%; a EAD na rede privada já corresponde a 53% dos ingressantes nas graduações voltadas à docência (este percentual era de 29% em 2010); considerando a rede privada e a rede pública juntas, percebe-se que 61% dos ingressantes em cursos de Ensino Superior voltados à docência já são em modalidade EAD (frente a 34% em 2010).

Além disso, a elevação da modalidade EAD explica a expansão significativa dos cursos de formação de professores no Ensino Superior brasileiro. Através dos

<sup>15</sup> O Todos Pela Educação é um movimento da sociedade civil com uma atuação suprapartidária, independente e sem o investimento de recursos públicos. Fundado em 2006, o movimento possui o objetivo de melhorar o Brasil ao impulsionar a qualidade e a equidade na Educação Básica.

instrumentos existentes hoje no Brasil para comparação de qualidade dos cursos, percebe-se que as licenciaturas na modalidade EAD possuem indicadores piores, mesmo levando em consideração as diferenças de perfil dos alunos. O TPE (2019) argumenta:

No Chile, país da América Latina de melhor desempenho no PISA, a formação inicial docente é exclusivamente presencial (EAD é proibido). Tal como no México, país da região com características geográficas mais próximas ao Brasil. O Peru, país que avança mais rapidamente no PISA, vetará a abertura de novos cursos à distância a partir de 2020. Austrália, Canadá e Estados Unidos, países com dimensões semelhantes ao Brasil, permitem que a formação inicial docente seja feita a distância. No entanto, em nenhum deles, a formação EAD tem a magnitude que possui no Brasil. Entre esses países, a Austrália é quem tem o maior percentual de matrículas EAD nos cursos de formação de professores: 25% das matrículas de estão no EAD. Contudo, a carga horária dos estágios clínicos deve ser cumprida em escolas específicas e existem rigorosos processos de certificação tanto das instituições quanto dos alunos formados. (TPE, 2019)

Nos cursos de formação de professores, essa modalidade cresceu substancialmente desde 2010, quando os ingressantes nos cursos EAD correspondiam a 34% do alunado. Hoje, a parcela de ingressantes em cursos nessa modalidade é consideravelmente maior do que nas demais carreiras.

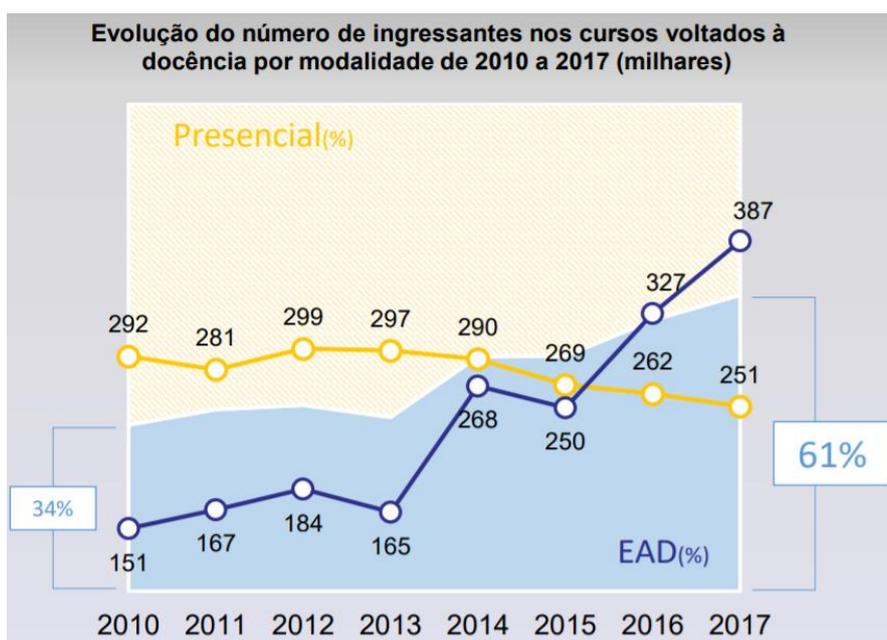


Gráfico 3: Evolução do número de ingressantes nos cursos voltados à docência por modalidade de 2010 a 2017  
Fonte: Censo da Educação Superior (2017) – INEP/MEC

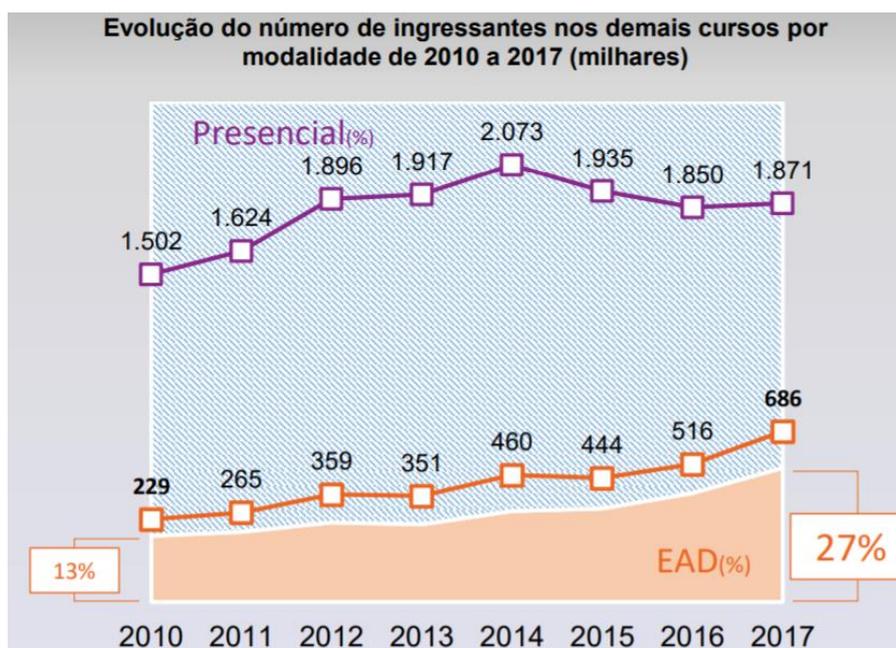


Gráfico 4: Evolução do número de ingressantes nos demais cursos por modalidade de 2010 a 2017

Fonte: Censo da Educação Superior (2017) – INEP/MEC

De acordo com os dados, os ingressos em cursos voltados à docência aumentaram de 443,3 mil para 638,3 mil entre 2010 e 2017; o aumento no total de ingressantes se dá especialmente na rede privada, modalidade EAD, que foi de 128,5 mil em 2010 para 336,1 mil em 2017; e em 2010, 29% dos ingressantes de cursos voltados à docência eram em cursos da Rede Privada, na modalidade EAD, em 2017 essa parcela já era de 53%.

Com base no questionário respondido pelos professores na aplicação da prova Brasil em 2017 e considerando o filtro das respostas de professores regentes do 9º ano em escolas municipais do estado do Rio de Janeiro, 4.673 professores responderam sobre seu nível de escolaridade. Os resultados obtidos foram: 5 professores com formação menor que o Ensino Médio, 12 professores com Ensino Médio – Magistério, 28 professores com o Ensino Médio de formação geral, 19 professores com formação em Pedagogia, 13 professores com Curso Normal Superior, 2.248 professores com Licenciatura em Matemática, 2.180 professores com Licenciatura em Letras, 69 professores com Ensino Superior em outras Licenciaturas, e 99 professores com Ensino Superior em outras áreas.

A quantidade expressiva de professores com formação em Letras e Matemática se deve ao currículo do Ensino Fundamental que concede mais peso a tais disciplinas. Contudo, podemos constatar o que foi levantado por Barbosa e Costa (2019) acerca das políticas de ampliação das licenciaturas a fim de conferir formação adequada aos docentes de acordo com a LDB. Podemos observar a maioria dos professores formados em Nível

Superior, porém, há um pequeno número de docentes que ainda possuem formação em Nível Médio, ou inferior. A formação em Pedagogia para a atuação no 9º ano do Ensino Fundamental pode indicar a inexistência do professor especialista em determinada rede.

Ainda na esteira do perfil docente, Alves e Pinto (2011) descrevem algumas características das peculiaridades do trabalho docente e compararam a remuneração dos professores a de outros profissionais com mesmo nível de formação a partir de dados do Censo Escolar e da Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2009. Quanto à formação, os autores indicaram que parte dos professores graduados nas licenciaturas cursou também outras graduações e aqueles que atuam na Educação Básica, em sua maioria, são formados por Instituições de Ensino Superior Privadas com peso diferenciado nas etapas de ensino: “32,2 % na educação infantil; 38,1% nas séries iniciais do ensino fundamental; 43,2 % nas séries finais; e 45,4% no ensino médio” (ALVES; PINTO, 2011, p. 616). Os dados apontam para uma formação de parcela considerável dos professores especialistas atuantes no 2º segmento do ensino fundamental e no ensino médio em instituições públicas. Essa diferença pode influenciar a atuação do professor nessas etapas, visto as particularidades das formações em instituições públicas e privadas.

Uma pesquisa do TPE mostra a rápida expansão dos financiamentos através do Programa Universidade para Todos (PROUNI) em cursos de formação de professores na modalidade de Educação a Distância (EAD). Os dados de financiamentos do programa concedidos para ingressantes desses cursos aumentou 368% entre 2013 e 2018. Atualmente, 67% dos financiamentos via PROUNI para ingressantes em cursos voltados à docência são na modalidade EAD. Os dados são do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Ademais, segundo Alves e Pinto (2011), o Estado Brasileiro é o maior empregador do professor da educação básica, embora não seja na escola pública, em geral, que encontramos os filhos desses professores.

Outro dado curioso é que, embora 82,4% dos professores atuem nas redes públicas, ao escolherem a escola para seus filhos, eles não optam necessariamente pela escola pública. Dados da PNAD mostram que 39,8% dos filhos dos professores brasileiros estudam em escolas privadas (...) esta proporção é diferente nas regiões do país. Alguns estados se destacam regionalmente. São os casos do Amapá (46,7%); Ceará (50,1%) e Sergipe (72,3%); Rio de Janeiro (57%) e São Paulo (53%); Rio Grande do Sul (41,3%); e do Distrito Federal (79,6%). O Distrito Federal, mesmo apresentando os melhores indicadores da rede pública de educação básica no Brasil, é a unidade da federação em que é maior o índice de opção pela rede privada de ensino na hora em que os professores matriculam seus filhos. Como o Distrito Federal é também aquele que apresenta os melhores salários docentes, reforça-se a tese de que a opção pela rede privada de ensino para os filhos está diretamente relacionada com a renda (ALVES; PINTO, 2011, p. 618).

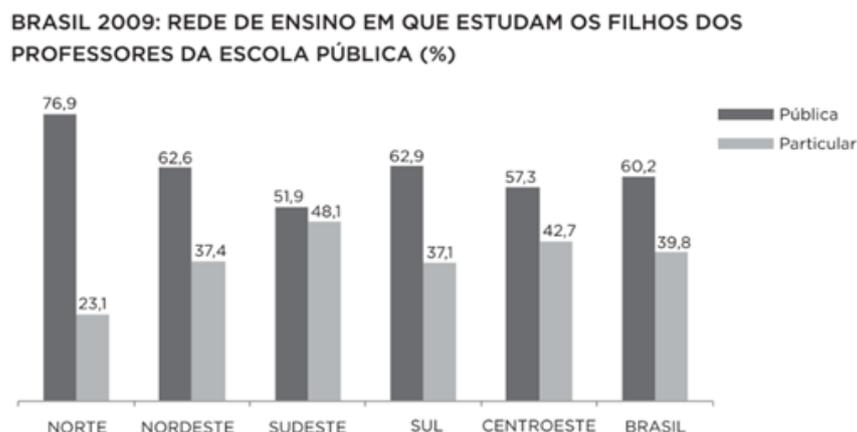


Gráfico 5: Brasil 2009 – rede de ensino em que estudam os filhos dos professores da escola pública  
Fonte: Microdados da Pnad 2009

Com isso, percebemos que o maior número de docentes formados nas licenciaturas atua nas redes públicas de ensino e, em relação à remuneração, os pesquisadores salientam que quanto mais jovem o aluno, menor o salário do professor, considerando a parcela que atua na educação infantil com formação em nível médio. Isso significa, segundo o estudo, que os docentes especialistas possuem um rendimento maior do que aqueles que são formados até o ensino médio.

Essa diferença salarial baseada na idade do alunado cria desigualdades dentro da categoria docente e não coopera com a consolidação de um coletivo. Durante muito tempo, essa diferença salarial perpassava o quadro de remuneração na PCRJ, pois o Professor II (tinha seu vencimento igualado ao PI após enquadramento por formação - para aqueles que entraram na rede com edital de nível médio), porém as horas de trabalho dos dois cargos não eram semelhantes.

Com a criação do cargo PEF de anos iniciais e anos finais, a situação agravou-se e tornou-se uma das pautas da greve<sup>16</sup> de 2013. A categoria foi contemplada nessa reivindicação e, até o ano de 2018, o quadro de remunerações iniciais era baseado na lei 5.623 de 1º de outubro de 2013 com as horas/aula do docente mediante a sua formação e de acordo com o edital do seu concurso.

<sup>16</sup> A greve de professores que ocorreu em 2013 iniciou-se no dia 8 de agosto e teve fim no dia 24 de outubro. Algumas das reivindicações eram: o cumprimento da lei que garante um terço da carga horária do professor para atividades de planejamento, enquadramento das merendeiras como cozinheiras (o que aumentaria a remuneração da categoria), a diferença no valor da hora-aula dos professores que trabalham menos de 40 horas semanais que só seria corrigida no decorrer de 5 anos, ampliação e a reforma de unidades escolares, a autonomia pedagógica das escolas e a permanência do ensino de espanhol e francês na rede.

Entretanto, através da lei 6.433 de 21 de dezembro de 2018, a PCRJ criou o cargo de Professor Adjunto da Educação Infantil (PAEI) para a execução de atividades sociopedagógicas referentes à Educação Infantil, contribuindo com o Professor Titular, e/ou com a equipe gestora quanto ao planejamento das ações pedagógicas e com a avaliação do desenvolvimento global de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Com a habilitação mínima de nível médio completo na modalidade Normal e uma carga horária de 40 horas semanais, esse cargo possui um quadro de vencimento próprio estabelecido por anexo da mencionada lei que se difere da progressão por tempo de serviço e formação das demais categorias docentes da rede. A cena em questão divide a classe docente no município do Rio de Janeiro e coopera para a desvalorização da carreira e amplia a desigualdade entre os profissionais do magistério, uma vez que a rede cria o cargo para um professor com vencimentos menores que os demais.

## 2.2 DESVALORIZAÇÃO, DESPROFISSIONALIZAÇÃO E PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Motta e Leher (2017, p.246) destacam a fala de uma deputada participante da comissão de educação da Câmara dos Deputados para acompanhar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. Quando a situação se configura num possível atraso na implementação da matéria e debates sobre a necessidade de um novo desenho da formação de professores, a deputada comenta: “Professor por área de conteúdo não cabe mais no desenho que está dado”.

A referida fala, embora isolada como apontam os autores, traz significados relevantes para o cenário do professor especialista, pois contribui para um movimento de desvalorização, desprofissionalização e proletarização do docente formado na licenciatura (JÁEN, 1991; CONTRERAS, 2002).

Os autores traduzem a fala da deputada como o resultado

do conjunto de ações voltadas para racionalizar os sistemas de ensino, “orquestrado” em várias instâncias de poder para atender interesses privados do capital e as pressões econômicas e orientações para o conformismo das agências internacionais” (MOTTA; LEHER, 2017, p. 246).

Nesses desdobramentos, temos a afirmação dos sistemas de apostilamento, retirando do professor sua autonomia e reduzindo suas capacidades; e, também, do

notório saber<sup>17</sup> advindo da reforma do ensino médio. Nas Emac, como em todas as escolas da PCRJ, os alunos recebem apostilas bimestrais de português, matemática e ciências que são elaboradas por um grupo de professores da rede. Esse material começou a ser confeccionado e distribuído na gestão do ex-prefeito Eduardo Paes que teve início em 2009 e perdurou, com a sua reeleição, até 2016. A economista Cláudia Costin<sup>18</sup> era a secretária municipal de educação no governo mencionado e essa política de apostilamento na rede teve continuação apesar da troca de governo e secretários de educação.

Os docentes das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências são instruídos através de uma lista de conteúdos que são abordados no material, os chamados descritores. Essa prática controla o trabalho do professor, interferindo diretamente na sua autonomia em sala de aula e privando-o de atuar com base nas próprias reflexões de seu fazer docente. Além disso, as apostilas diminuem ou reduzem à zero o uso dos livros do Programa Nacional do Livro Didático que movimenta grande quantia de dinheiro público em todo o Brasil. Conforme dados disponibilizados pelo INEP para o PNLD 2019 direcionado à aquisição e à distribuição de livros aos alunos da educação infantil, dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, e do ensino médio o valor total de aquisição foi de R\$ 1.102.025.652,17.

Para analisar a condição do trabalho docente, Jáen (1991) desenvolve quatro ideias centrais. Comparando com a desqualificação sofrida pelos operários, na primeira, ela traz a lógica capitalista caracterizada pela divisão de tarefas, criação de uma rotina de trabalho, necessidade de especialização, hierarquização e todos os movimentos que tiram o docente do controle de seu trabalho e o afastam dos conhecimentos necessários para a execução do mesmo.

Assim, a autora expõe que a crescente desqualificação docente se dá a partir do chamado modelo “tecnocrático” na educação - segunda ideia que desenvolve. Esse modelo é baseado na introdução de materiais e técnicas didáticas que torna o docente

---

<sup>17</sup> A lei 13.415/2017 altera a LDB 9394/96 ao prever que profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino ministrem conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional. A referida orientação desqualifica os cursos de formação de professores, já que, nesse modelo, não são necessários para a atuação na área educacional.

<sup>18</sup> Cláudia Costin foi Diretora Sênior para Educação no Banco Mundial de julho de 2014 a junho de 2016. No momento da escrita dessa dissertação, trabalha para o Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE). Antes de ingressar no Banco Mundial em julho de 2014, Cláudia Costin foi Secretária da Educação da Cidade de Rio de Janeiro. Sob sua direção os resultados da aprendizagem aumentaram 22% na cidade. Implementou também o programa Primeira Infância, trabalhando entre os setores com a Secretaria da Saúde e a Secretaria de Proteção Social. Tem Mestrado em Economia pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/about/people/c/claudia-costin>

dependente dos encaminhamentos e decisões tomadas por quem está “acima” dele na hierarquia estabelecida no espaço escolar.

A terceira ideia que Jaén (1991) apresenta está relacionada à resistência que a mudança do lugar do professor ocasiona. Assim como os operários, os professores em ações individuais ou na militância coletiva lutam contra essa proposta racionalizadora de seu fazer pedagógico. E, por último, a autora insere o conceito de proletarização como o conjunto desses processos direcionados a um grupo de trabalhadores:

A análise da "proletarização" dos docentes interpreta, portanto, a degradação das condições de trabalho no ensino e a criação de resistências pelo professorado frente, ao Estado, enquanto agente "racionalizador", como processos que equiparam sua situação a dos trabalhadores industriais e que os assimilam (ou póde chegar a assimilá-los) à classe operária. (JÁEN, 1991, p. 76)

Contudo, ainda que a autora apresente semelhanças na racionalização do trabalho desses dois grupos, em sua conclusão, salienta que as diferenças permanecem uma vez que o ensino possui uma natureza diferenciada em relação ao trabalho operário e, por isso, requer uma análise mais detalhada de suas especificações.

Em relação ao aumento da jornada em uma mesma escola, os participantes da pesquisa de campo relacionaram à valorização docente, uma vez que a ampliação da carga-horária garante mais tranquilidade e conforto no trabalho já que o professor não tem a necessidade de tantos deslocamentos.

A mudança garantiu um maior conforto e tranquilidade p/ trabalhar pois evita a correria do deslocamento entre escolas” (Respondente 15 – Escola A).  
 Precisei. É mais intenso, mais trabalhoso, porém é melhor p/ acompanhar os alunos (Respondente 14 – Escola A).  
 Sim. Apesar de ser um trabalho muito cansativo a melhora na qualidade das aulas é grande (Respondente 3 – Escola A).

Como é possível perceber, apesar da ampliação da carga-horária numa mesma escola contribuir para a rotina do professor especialista, o trabalho ainda é descrito como intenso, trabalhoso e cansativo. Campos (2019) analisa os principais impactos que afetam a qualidade de vida dos professores da rede pública de ensino no município de Osório no Rio Grande do Sul, levando em consideração o alto índice de adoecimento de profissionais da área da educação. O autor conclui que o discurso docente revela que grande parte deles estão desmotivados com a carreira, sobretudo pela desvalorização profissional que engloba fatores diversos.

Desta forma, a qualidade de ensino ofertada está diretamente ligada aos aspectos centrais do bem-estar dos educadores, sendo elementos fundamentais para a satisfação dos professores: salário justo, a estabilidade, a capacitação, a

jornada de trabalho adequada, a dedicação exclusiva para uma escola apenas, o plano de carreira decente e a inclusão de hora-atividade grupal e individual. (CAMPOS, 2019, p. 4)

Assim, percebemos que outras questões ainda precisam ser sanadas no TU para que o docente se sinta valorizado em seu fazer pedagógico. Isso engloba a remuneração, as condições de trabalho, tempo para planejamento e estudos, dentre outros conforme Campos (2019).

Na mesma esteira, Hypólito (2015) critica as ambiguidades e paradoxos do PNE 2014-2024 em relação aos investimentos na valorização do magistério. Na visão do autor, ao mesmo tempo em que o plano define mais recursos para a educação, também sugere políticas gerencialistas de avaliação e de parceria público-privada que impedem um investimento efetivo na educação pública: “A precarização do trabalho docente e as péssimas condições físicas e materiais das escolas públicas exigem um investimento direto e objetivo na educação pública, a fim de que se obtenha, de uma vez por todas, escolas com um padrão mínimo de qualidade” (HYPÓLITO, 2015, p. 521).

A meta 7 do PNE trata da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades a fim de alcançar médias estipuladas para o Ideb. Essa meta conta com pelo menos cinco estratégias que citam a importância da formação inicial e continuada de professores e profissionais não-docentes da educação que podem ser visualizadas no quadro 8.

### Estratégias

- |     |   |
|-----|---|
| 7.4 | Induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, <b>a formação continuada dos (as) profissionais da educação</b> e o aprimoramento da gestão democrática; |
| 7.5 | Formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, <b>à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares</b> , à ampliação e ao desenvolvimento de                          |

	recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar;
<b>7.26</b>	Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: (...) <b>a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação</b> ; e o atendimento em educação especial;
<b>7.33</b>	Promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e <b>a capacitação de professores e professoras</b> , bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem;
<b>7.34</b>	Instituir, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, <b>programa nacional de formação de professores e professoras</b> e de alunos e alunas para promover e consolidar política de preservação da memória nacional;

Quadro 8 – Estratégias da meta referentes à formação de professores do PNE. Grifos da autora

Como é possível perceber, as estratégias destacadas da meta 7 estão diretamente relacionadas à formação continuada do docente que, segundo o autor, abre diversas possibilidades e tons para a atuação dessa política. Sem desmerecer a importância da formação continuada no magistério, Hypólito (2015) critica a alta frequência desse tema no plano, julgando até como “neurótica”.

O pesquisador também chama a atenção para as metas 15 e 16 do PNE, pois continuam tratando da formação docente. A primeira tem a intenção de apoiar a formação em nível superior (licenciaturas) e, dentre as estratégias destacamos a ampliação do Programa de Iniciação à Docência (Pibid), fortalecimento e abrangência de plataforma para formação continuada e inicial, reforma dos cursos de licenciatura com base na BNCC e valorização das práticas de ensino e estágios na formação docente.

O Pibid é um programa da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que tem como objetivo aproximar os discentes que estejam cursando a primeira metade do curso de licenciatura do cotidiano das escolas

públicas de educação básica e do contexto em que elas se encontram. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino. Os projetos construídos no Pibid devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os discentes são acompanhados por um professor da unidade escolar e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa. Assim, recebem suporte para os planejamentos, atividades e para a própria atuação no programa.

Já a meta 16 está voltada para o incentivo da formação continuada em nível de pós-graduação, como: a oferta de formação continuada pelas instituições públicas, política nacional de formação de professores da educação básica e bolsas de estudo para pós-graduação.

As metas 17 e 18 abordam a questão da remuneração docente como valorização profissional através da equiparação do rendimento médio do professor aos demais profissionais que possuem formação semelhante, e da consolidação de planos de carreira para os docentes da educação básica e superior pública, respectivamente.

Entretanto, Hypólito (2015) argumenta que a valorização do professor não está resumida em fatores como sua formação e remuneração - chamados pelo autor de “fatores externos”. A condição de trabalho do docente é considerada por ele como “fator interno” e integra esse tripé de influências recíprocas uma vez que aspectos pertinentes à formação podem intervir em situações internas de seu cotidiano.

Contreras (2002) desenvolve o conceito de proletarização da condição docente e explica o processo de intensificação do trabalho do professor a partir da intervenção do Estado de modo a racionalizar o fazer pedagógico burocratizando suas tarefas. Os afazeres burocráticos favorecem a existência de rotina repetida que não cooperam para momentos de reflexão e troca de ideias entre seus pares.

A intensificação coloca-se assim em relação com o processo de desqualificação intelectual, da degradação de habilidades e competências dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar. (CONTRERAS, 2002, p. 37)

Diante desse quadro de perda da autonomia, precarização e racionalização de seu trabalho, proletarização de sua condição, desvalorização de seu ofício e,

consequentemente, a diminuição de seu prestígio social, o professor ainda se vê num lugar de culpa por fracassos escolares.

Hypólito (2015) enumera fatores que contribuem para o rendimento dos alunos além da intervenção docente: questões da escola (tamanho das turmas, currículo, organização do tempo, materiais disponibilizados, etc.), experiências escolares anteriores, aspectos culturais, aprendizagem informal, fatores domésticos (auxílio de outras pessoas, alimentação, moradia, etc.) e questões individuais (saúde e assistência, por exemplo). Essa descrição traduz, segundo o autor, o erro dos formuladores de políticas em culpabilizar os docentes e sua formação pelos impasses e dilemas da educação brasileira.

Além das questões já apresentadas, a jornada docente se constitui num importante debate por sua complexidade. Fernandes e Barbosa (2014) iniciaram um estudo sobre a jornada dos professores do estado de São Paulo e descreveram essa carga-horária como composta não exclusivamente por sua atuação em sala de aula, mas também por atividades necessárias ao fazer pedagógico que não acontecem no momento em que estão lecionando. As autoras também citam as horas tomadas por tarefas “consentidas” – aquelas previstas por legislação - e as “não consentidas” que são as atividades estabelecidas por cargos superiores sem a devida aprovação coletiva do corpo docente.

Nesse sentido, as autoras discorrem sobre a dificuldade de analisar a jornada de trabalho do professorado por ser de natureza heterogênea, como já mencionado nesse estudo, uma vez que varia de acordo com o nível, etapa e segmento no qual atua, rede em que trabalha, contratos estabelecidos e até o país de origem.

Nas inúmeras configurações de jornadas de trabalho docente que os sistemas de ensino estabelecem, o professor se vê com a possibilidade de complementar sua carga-horária para, então, garantir uma remuneração que atenda suas demandas individuais. Por essa perspectiva, os docentes se veem por muitas vezes divididos entre diferentes escolas, projetos e linhas de trabalho que continuam a sufocar seu tempo entre deslocamentos e demandas diversificadas.

Por isso, Souza e colaboradores (2017) indicam que a ampliação progressiva da carga-horária dos alunos deve ser acompanhada pelo aumento proporcional da jornada de trabalho dos professores, assim como também propõe o PNE recorrente. Cavaliere (2009) destaca a posição dos pais sobre a expansão do horário escolar de seus filhos quando sinalizaram que o maior benefício proporcionado pelo horário integral era o aumento do tempo de convivência entre alunos e professores.

Com essa medida, o docente terá sua oportunidade de participação na gestão escolar já que sua presença na escola será recorrente, como também sua visão em relação aquele ambiente também pode sofrer alterações uma vez que sua atuação naquele espaço também se modificou, debate que apresentamos a seguir.

### 2.3 A PARTICIPAÇÃO DOCENTE EM UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

No Brasil, a presença da gestão democrática como princípio da educação teve como marco a Constituição Federal (BRASIL, 1988). A LDB 9.394 (BRASIL, 1996) também ressalta sua importância no objetivo de delinear caminhos práticos, porém concedeu a liberdade para os entes federados regulamentarem as normas do referido tema de acordo com suas especificidades. Dessa maneira, além dos marcos legais na Constituição Federal e na LDB, o princípio da gestão democrática também foi contemplado no PNE que vigorou de 2001 a 2011 quando foi aprovada a lei 5.225 de 2010 que estabeleceu o turno único no município do Rio de Janeiro – ponto de partida da presente pesquisa.

No Plano Nacional de Educação aprovado em 2001 com vigência até 2011, o termo gestão democrática aparece por três vezes. A primeira vez como um dos princípios do curso de formação de professores: “vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino” (BRASIL, 2001, p. 65). Dessa forma, o plano sugeria que, durante a formação docente, o professor não apenas conhecesse, mas também vivenciasse mecanismos de gestão democrática.

A próxima aparição do termo se dá na seção de diretrizes para o financiamento da educação e indica que cada sistema de ensino deverá implantar a gestão democrática nas formas de Conselhos Escolares e da seleção de diretores.

Por último, na seção de objetivos e metas do plano, a gestão democrática é citada na subseção sobre gestão no apontamento de número 22 que estabelece “Definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade” (BRASIL, 2001, p. 79).

Assim, percebemos a intenção, portanto, da promoção da gestão democrática nos sistemas de ensino no PNE anterior sem, porém, a definição de estratégias e encaminhamentos para o alcance das metas e objetivos traçados.

Já no PNE aprovado em 2014, dentre os 14 artigos e as 20 metas que o compõem, observamos a ocorrência do termo gestão democrática por cinco vezes. A primeira

menção é na lista de diretrizes no plano no inciso VI que estabelece a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” (BRASIL, 2014). Após, o artigo 9º impulsiona os estados, municípios e Distrito Federal a aprovarem, no prazo de dois anos a contar da publicação do plano, leis que promovam e disciplinem a gestão democrática da educação pública em suas redes de ensino.

Nas estratégias da meta 7, o tema é citado novamente. A referida meta trata da melhoria da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades de modo a atingir determinadas médias no Ideb. Dessa forma, na estratégia 7.4, o aprimoramento da gestão democrática assim como o planejamento estratégico, a melhoria da qualidade educacional e a formação continuada dos profissionais da educação são instrumentos utilizados para mapear os pontos que precisam de fortalecimento a partir de uma autoavaliação realizada pelas escolas.

A estratégia 7.16 também menciona o desenvolvimento da gestão democrática a partir da participação da comunidade escolar no planejamento e nas decisões referentes aos recursos financeiros da escola.

E finalmente, o termo volta com a meta 19 que trata exatamente de sua efetivação:

19. Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014)

Na linha de base do PNE (BRASIL, 2014), com o objetivo de monitoramento da meta 19, três estratégias foram destacadas: a 19.1 que trata do incentivo aos entes federados que aprovem legislação específica que regulamente a gestão democrática e a nomeação dos diretores escolares por meio de critérios técnicos de mérito, desempenho e participação da comunidade escolar; a 19.7 que prevê o favorecimento de processos de autonomia pedagógica, administrativa e financeira nas unidades escolares; e a 19.6 que tem como incentivo:

estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares. (BRASIL, 2014)

Partimos do conceito de gestão democrática definido por Souza (2009) quando o autor afirma que é um processo político que abarca uma gama de mecanismos a fim de

promover a participação dos indivíduos pertencentes ao ambiente escolar na intenção de solucionar impasses que impeçam o bom andamento da escola.

A meta 19 do PNE (2014) orienta que os entes federados assegurem condições para a efetivação da gestão democrática relacionada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar. O plano menciona também nas estratégias dessa meta outros mecanismos como: os diversos conselhos de acompanhamento de políticas públicas; os Fóruns Permanentes de Educação; grêmios estudantis; associação de pais; conselhos escolares e conselhos municipais; participação da comunidade escolar nos projetos políticos pedagógicos, nos currículos escolares, planos de gestão, regimentos escolares; e avaliações de docentes e gestores da escola.

Na investigação acerca da participação nos espaços colegiados das escolas do campo, a pergunta foi realizada juntamente com exemplos de colegiados escolares: Conselhos de Classe, Conselho escola-comunidade (CEC), associação de pais e mestres, dentre outros. A partir da indagação, apenas quatro respondentes da escola A escreveram que não participam, o que se torna curioso visto que o questionário foi respondido num dia de Conselho de Classe (COC). Um dos respondentes, ao afirmar sua participação nos colegiados da escola, citou sua atuação no conselho de classe.

Na escola B, todos os respondentes afirmaram participar dos colegiados da escola. O participante 2 especifica: “Somente conselho de classe”. Os respondentes 9 e 10 completam: “Só dos conselhos de classe. Do CEC quando preciso reivindicar algo, a professora responsável anota e leva às reuniões” (Respondente 9); “COC sempre e sendo ouvida pelo CEC segmento professor quando possível” (Respondente 10).

Considerando a eleição de diretores de escolas públicas como um dos mecanismos fundamentais para uma gestão democrática, Amaral (2019) traz o cenário dos municípios que compõem o Rio de Janeiro no que concerne a aprovação de legislação específica para a efetivação da gestão democrática nas diversas redes educacionais do estado. Além disso, a autora também tensiona o termo eleição – julgado em 2009 pelo Supremo Tribunal Federal (STF) como inconstitucional – e o termo consulta pública à comunidade escolar utilizado no PNE (AMARAL, 2019). As eleições diretas indicam a escolha democrática por candidatos sem a possibilidade de qualquer manobra permitida pela formação de uma lista tríplice. A consulta pública prevê a possível formação de uma lista tríplice para que, posteriormente, o executivo nomeie um de seus integrantes, mas não necessariamente o candidato com mais votos. Essa forma de escolha restringe a participação da comunidade escolar a meramente oferecer opções para a indicação pelo poder executivo, não

garantindo uma participação efetiva na seleção do gestor de determinada unidade (AMARAL, 2016).

A produção dos textos legais para regulamentação da gestão democrática, segundo Amaral (2019), será permeada por fatores como a seleção de vozes a serem ouvidas, possibilidades de revogação da norma, que são características do contexto de influência e resultam em diversos modelos normativos utilizados nessas regulamentações entre elas Leis, Portarias, Editais, Resoluções, Decretos. Na perspectiva da autora, a aprovação de leis apresenta maior amplitude democrática, uma vez que as demais legislações apresentam a possibilidade de serem revogadas a qualquer momento pelo Poder Executivo, o que fragiliza a ação democrática.

O cenário sobre a regulamentação da gestão democrática da educação pública no estado do Rio de Janeiro tem se mostrado de grande complexidade. Partindo de um universo de 92 municípios, o levantamento de Amaral (2019) no ano de 2018 teve como resultado a localização de 38 regulamentações e a autora observa que a ausência da menção de legislações dos demais municípios aponta para a não aprovação da regulamentação da gestão democrática ou para a não disponibilização nos endereços eletrônicos oficiais. De acordo com a autora (2019) dos 38 municípios analisados, dezenove municípios regulamentaram a gestão democrática através de lei específica. Já os outros dezessete municípios – dentre eles o Rio de Janeiro – fizeram a sua regulamentação com base em legislações diversas para a seleção de diretores. Em Armação de Búzios a seleção é realizada através de prova aplicada aos candidatos e em Barra Mansa a legislação localizada menciona os critérios para nomeação, mas não para seleção de diretores escolares. Esse cenário demonstra a complexidade da regulamentação da gestão democrática e da seleção e diretores de escolas públicas no país tendo em vista a relativa autonomia de estados e municípios.

No município do Rio de Janeiro a seleção de diretores foi regulamentada através da Resolução n. 20 de 29 de setembro de 2017 e a Portaria E/SUBG nº 04 de 24 de outubro de 2017 que estabelece os critérios para o processo de seleção de gestores das unidades escolares para o triênio que compreende os anos de 2018 a 2020, o que ocorreu antes da aprovação do PME do município. Castro e Amaral (2019) chamam a atenção para o 9º artigo do plano do município que indica a aprovação de lei específica a partir de 2 anos da aprovação do plano, ou seja, até 28 de maio de 2020. Entretanto, com a dificuldade de se mensurar a gestão democrática, o monitoramento da meta 19 se torna falho, e nesse sentido, é cabível questionar se a meta 19 do PNE se configura necessariamente uma

meta. Como tornar um princípio - a gestão democrática em uma meta nacional? Afinal, como se mede uma gestão democrática?

Na resolução n. 20, podemos observar a seleção de diretores baseada no esquema misto, segundo Amaral (2016). Nesse contexto, a autora descreve a escolha dos diretores mediante processos combinados como descrito no documento: “Art. 5º- O processo de seleção de gestores das unidades escolares, de que trata a presente resolução, será realizado em 2 etapas, a saber: inscrição e consulta à comunidade escolar” (RIO DE JANEIRO, 2017). O documento aponta que o candidato deve ser professor ou especialista de educação em atividade e comprovar 5 anos em regência de turma no município a que concorre ao cargo de direção, ou ainda, 3 anos de atuação comprovada para servidores que estão em cargos comissionados ou funções gratificadas na rede.

Além disso, a resolução conta com uma descrição de situações que impedem a inscrição do candidato como: prestação de contas pendentes, penalidades nos últimos 5 anos e exoneração anterior do próprio cargo a que concorre. Assim, o fato do candidato ser “ficha limpa” (AMARAL, 2016, p. 394; 2019) ou seja, não responder a processos administrativos, criminais, dentre outros é pré-requisito essencial para sua candidatura.

A experiência como docente ou na função gratificada pode ser atribuída à categoria mérito, pois o tempo de serviço, nesse contexto, é uma especificidade importante para a função gestora. Entretanto, a resolução ainda conta com um parágrafo único que afirma: “Excepcionalmente, tendo em vista viabilizar o processo de seleção, o Secretário Municipal de Educação poderá autorizar a participação de candidatos que não comprovarem a exigência contida no inciso I deste artigo” (RIO DE JANEIRO, 2017). Assim, o Secretário de Educação que, na época, era César Benjamim poderia dar a permissão de candidatura a servidores que não fossem enquadrados nas especificações descritas, o que anula todas as exigências para a candidatura ao cargo. Além de ser uma espécie de infidelidade normativa (LIMA, 2011), Castro e Amaral (2019) questionam se essa abertura por parte da resolução seria uma possibilidade para a manutenção de práticas clientelistas.

A materialização da participação nesse processo de seleção se dá através de consulta à comunidade, como segunda etapa do processo e é realizada por meio de votação com a participação de todos os servidores da Secretaria Municipal de Educação em efetivo exercício na unidade escolar, alunos que completem nove anos até 31 de dezembro do ano corrente, e um responsável pelos alunos, uma única vez. Essa orientação

exclui alunos da Educação Infantil e do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental que não estejam defasados por idade.

A resolução ainda indica que a votação será realizada em duas urnas, uma para os servidores e outra para os alunos, seus responsáveis e o representante da associação de moradores. No cálculo do resultado final, cada urna valerá cinquenta por cento, o que deixa claro o maior peso atribuído à escolha dos servidores em comparação a participação de alunos, responsáveis e componentes da associação de moradores. Se houvesse uma urna para cada segmento citado, totalizando quatro, poderíamos observar uma igualdade no peso atribuído aos participantes.

Para a questão do desempenho, a resolução trata de um processo de supervisão em que o diretor eleito deverá participar de formações e receberá visitas de equipes de acompanhamento para apoiá-lo na realização do trabalho. Além disso, haverá avaliação periódica e no decorrer dos três primeiros meses do mandato, o ocupante do cargo de diretor deverá coordenar a construção de um projeto de gestão, juntamente com a comunidade escolar, que passará pela aprovação da SME e será implementado a partir do ano seguinte.

Nesse sentido, podemos observar uma lacuna no primeiro ano da atuação da equipe gestora, já que o plano de gestão só será posto em prática a partir do segundo ano de gestão. O documento também pontua que anualmente, durante os três primeiros meses, esse projeto de gestão deverá ser reavaliado e atualizado para o ano seguinte. Entretanto, dois anos após a publicação da resolução, houve mudança de secretário municipal, o que acarretou a descontinuidade do andamento da construção do plano de gestão.

De acordo com Lima (2011), na perspectiva da história de Portugal, a participação se tornou um princípio democrático consagrado politicamente e presente nos maiores atos normativos do país – da Constituição da República de 1976 à Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 – o que o autor chama de **participação consagrada** (LIMA, 2011, p. 76). Assim como em Portugal, no Brasil, o ato de participar também está consagrado pela Lei Maior – nossa Constituição de 1988 – e, também, pela LDB aprovada em 1996 na forma da garantia do princípio da gestão democrática no poder público.

Após a **participação decretada** – aquela regulamentada formalmente – o autor descreve os degraus de consolidação da participação nas escolas portuguesas: foi reivindicada, consagrada, regulamentada, tornou-se legal e, também, direito instituído. Lima (2011) expõe a tradição de luta de professores e alunos portugueses para se tornarem de alguma forma parte da organização e administração escolares e cita a participação que

acontecia antes mesmo da **consagrada** e **decretada**: a **participação conquistada**. Para Lima: “participar é um direito reclamado e conquistado através da afirmação de certos valores (democráticos) e da negação de outros que estiveram na base de uma situação de não participação forçada ou imposta” (LIMA, 2011, p. 77).

Na perspectiva de pensar uma maior participação do professor especialista na gestão da escola, espera-se que na transição de uma carga-horária menor na escola para uma maior, o professor tenha mais tempo, fôlego e convivência com a dinâmica escolar que o permita participar e envolver-se nos mecanismos de gestão democrática. Entretanto, utilizando os mesmos encaminhamentos conceituais sobre participação, Lima explicita a **não participação** como uma possível orientação permeada de variações.

A **não participação consagrada**, por exemplo, é tida como mais rara pelo autor, porém a **não participação consagrada** por omissão pode ser mais frequente nas situações em que não se nomeia ou na regulamentação da participação algumas questões afastam certos atores.

Já a **não participação decretada** é mais frequente, segundo o autor, nos casos de previsão e regulamentação de certos atores com exceção de outros e, também, quando não se nomeia alguns, impedindo tipos de participação em outras áreas ou realmente vedando a participação de alguns indivíduos. Além disso, se numa situação de participação decretada há exceções, ou seja, casos em que a participação é impossibilitada, também temos uma situação de **não participação decretada**.

Como destacado anteriormente, uma das formas de se promover a participação no ambiente escolar é através dos Conselhos Escolares. Na perspectiva da LDB, esse órgão compõem os diversos mecanismos da gestão democrática e é formado por representantes da comunidade escolar e local. A atribuição do Conselho é “deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola. Cabe aos Conselhos, também, analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola” (BRASIL, 2004, p. 34). Fouyer e Amaral (2017) acrescentam que esse órgão pode ser uma oportunidade de mudança contra o autoritarismo e a favor da democracia nos estabelecimentos de ensino.

Nesse mesmo documento, encontramos alguns critérios de escolha de seus participantes. A efetiva participação é destacada uma vez que os conselheiros devem ser participantes ativos para que a representatividade ocorra de fato. A disponibilidade, o compromisso, o diálogo e o respeito à democracia são características que os conselheiros devem possuir (BRASIL, 2004).

Entretanto, a precariedade nas questões financeiras, na formação dos conselheiros, no envolvimento político da sociedade, e alguns vícios presentes em nossa cultura são alguns limites dos conselhos desde que foram criados (FOUYER; AMARAL, 2017). Além dessas questões, Goulart e Amaral (2019) enfatizam que a existência dos mecanismos de gestão democrática não se faz garantia alguma da participação da comunidade no espaço escolar. Isso significa que por mais que estejamos num tempo em que a gestão democrática seja força de lei, não podemos afirmar que ela realmente permeie os espaços colegiados da escola:

O exposto até aqui nos impulsiona para pensar a gestão democrática vivenciada pelas/nas escolas. O *slogan* da gestão democrática é envolvente. Qualquer movimento que se realize no interior da escola no sentido de reunir a comunidade escolar pode ser ingenuamente compreendido como exercício democrático e participativo (GOULART; AMARAL, 2019, p. 16)

Outro mecanismo de participação que requer a presença docente é o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. A construção desse documento demanda a presença de todos os segmentos que compõem o ambiente escolar. De acordo com Fernández (2015), cada escola possui um PPP delineado com objetivos, compromissos e sentidos explicitados de forma mais ou menos definida. A autora chama a atenção para a expressão “mais ou menos” uma vez que considera o espaço escolar como um lugar de dissidências, discussões e diversas discrepâncias. Dessa forma, a alma da escola está presente naquele ambiente de maneira oficial através do documento escrito ou não.

Fernández (2015) aponta que “difícilmente se chegará à elaboração de planos destinados a enfrentar problemas que, por serem importantes para a maioria dos atores escolares e não apenas ‘para mim’, sejam trazidos para compromissos concretos de ação” (FERNÁNDEZ, 2015, p. 52). Ou seja, a elaboração de um PPP precisa transcender a ideia de se configurar um planejamento “para” os outros, mas “com” os outros. Precisa ser uma escrita coletiva, levando em conta a atuação, pensamentos e opinião de cada segmento da escola para o fim comum que se traduz na aprendizagem do alunado.

Cabe também a reflexão sobre o coletivo exposta por Goulart e Amaral (2019). Segundo as autoras, a participação e a colegialidade são parte do processo ensino-aprendizagem uma vez que a ação de participar é um caminho para a compreensão da escola como um lugar de pertencimento a partir da colaboração e cooperação do coletivo. Quando os sujeitos que circulam na escola tomarem para si a difícil tarefa de participar e construir um espaço democrático que assuma todos os contornos daquela comunidade

específica, o caminho do entendimento sobre o que é o espaço público e o que ele abarca estará numa direção possível.

Afinal, para que serve um Conselho Escolar na escola? Sobre isto é indubitável reconhecer a relevância que este organismo colegiado tem para a gestão democrática da escola pública. Não é uma legitimação apenas por considerar o cumprimento da lei. É reconhecer a escola como ferramenta para a consolidação da cidadania. No que se refere à reflexão de como o conselho escolar pode melhorar a escola, a sala de aula, os processos de ensino e de aprendizagem e de que forma a atuação pode assegurar a gestão democrática da/na escola, a resposta está nos próprios textos oficiais (GOULART; AMARAL, 2019, p. 19)

A presença do docente na escola, ou seja, sua carga-horária de trabalho pode ser um fator de influência na sua participação na gestão da escola de uma maneira geral: seja nos conselhos escolares, no apoio às ações do grêmio e da associação de pais.

Considerando a participação como mecanismo da democracia, Castro e colaboradoras (2019) definem a associação de pais como “o conjunto de responsáveis que se articulam, em alguma medida, em torno da aposta política por uma escola pública de qualidade, laica e socialmente referenciada” (CASTRO; BITTENCOURT; ASSIS; GOULART, 2019). Sendo assim, através desse colegiado, os pais e responsáveis têm oportunidade de se organizarem para também fazerem parte da gestão da unidade escolar com a consciência de que, na constituição de um ambiente democrático, suas vozes devem ser ouvidas.

O Grêmio Estudantil, também um instrumento da gestão democrática, é um espaço de direito à participação do jovem no planejamento e nas decisões tomadas pela gestão escolar. Esse colegiado representa os estudantes de determinada instituição, e pode ser mais um mecanismo de colaboração na luta para se alcançar o objetivo primário de uma escola que é a oferta de um ensino de qualidade (PAVÃO; CARBELLO, 2013)

No ensino fundamental da PCRJ, os professores dos anos iniciais são responsáveis pelo núcleo comum (as disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história) e, por isso, historicamente, possuem uma carga-horária semanal na rede de 22,5 horas.

Já os professores especialistas atuantes nos anos finais do ensino fundamental têm 16 horas semanais de trabalho e uma dinâmica diferente em sua atuação e participação nas questões concernentes à gestão escolar. Esses docentes não estão presentes constantemente na escola, pois, em sua maioria, atuam em outros espaços e essa particularidade pode ser um fator importante em relação ao seu desempenho na unidade escolar.

A fim de modificar essa relação, a política do turno único demanda uma carga horária de 40 horas para os docentes que lecionam nesse modelo. Nesse raciocínio, acredita-se num maior envolvimento dos professores não só com a gestão da escola, mas também com os alunos e com as novas diretrizes estabelecidas que serão abordadas no próximo capítulo.

### CAPÍTULO III

## DO GINÁSIO EXPERIMENTAL CARIOCA À ESCOLA MUNICIPAL DE APLICAÇÃO CARIOCA: O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO E A POLÍTICA EM CENA NAS ESCOLAS

### 3.1. O PROGRAMA GINÁSIO EXPERIMENTAL CARIOCA

#### 3.1.1 O texto político do GEC

A partir das diretrizes estabelecidas pelo PNE e PME-RJ que contemplavam a década de 2001-2011, o Programa Ginásio Experimental Carioca (GEC) foi criado através do Decreto nº 32.672 de 18 de agosto de 2010 com o objetivo de implementar ações para a melhoria da qualidade da educação direcionada a alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no município do Rio de Janeiro.

Segundo Ball (1994), os textos políticos são o resultado de demandas de vários níveis. O autor caracteriza essa escrita como produtos canibalizados a partir de diferentes influências e agendas. Assim, explica: *“the physical text that pops through the school letterbox, or wherever, does not arrive ‘out of the blue’ – it has an interpretational and representational history – and neither does it enter a social or institutional vacuum”* (BALL, 1994, p.17). A política em sua forma escrita – nesse caso o Decreto nº 32.672/2010 - não chega à escola de uma hora para a outra, há muito por trás da formação desses textos até a sua chegada ao ambiente escolar.

Como destacam Mainardes e Stremel (2010, p.43), a movimentação do discurso de seu lugar de origem para outro produz uma transformação por conta da influência da ideologia. Segundo os autores “pode-se dizer, que é uma transformação ideológica, uma vez que está sujeita às visões de mundo, aos interesses especializados e/ou políticos dos agentes recontextualizadores, cujos conflitos estruturam o campo da recontextualização”. O Decreto integra o campo recontextualizador oficial, criado e dominado pelo Estado e suas agências que produzem o discurso pedagógico oficial. O Decreto, nesse caso, se constitui como a regra oficial que tem por objetivo estabelecer uma prática pedagógica a ser atuada nas escolas.

Ao ser recebido pelas escolas, esse discurso pedagógico oficial entra na cena do campo de recontextualização pedagógica que, conforme destacam Mainardes e Stremel (op.cit.) é constituído, além de outros atores, pelos profissionais da escola. Os dois

campos – o oficial e o pedagógico terão alguma autonomia e disputarão espaços e influências na configuração do discurso pedagógico e na atuação da política. Conforme os autores (2010, p.51),

é interessante destacar que o conceito de recontextualização tem contribuído significativamente para compreender, dentro do campo das políticas educacionais, como estas são recebidas ou emprestadas de outros contextos e recontextualizadas de acordo com as arquiteturas nacionais (constituídas por aspectos políticos, ideológicos e culturais). Com base no conceito de recontextualização, Ball (1998) afirma que a maior parte das políticas são constituídas de empréstimos e cópias de pedaços/segmentos de ideias de outros locais, aproveitando-se de abordagens localmente testadas e experimentadas, remendando-as e retrabalhando-as através de complexos processos de influência, de produção de textos, de disseminação e, em última análise, de recriação no contexto da prática.

A política de ampliação da jornada escolar em andamento no Rio de Janeiro não está isolada do contexto educacional nacional e mundial, ela é também efeito e resultado de políticas ampliadas. Como exemplo, podemos citar a **escola a tempo inteiro** em Portugal criada após aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo português (1986) que passou a priorizar a preparação do indivíduo para a vida e para o desenvolvimento de competências sociais que oportunizassem a convivência num espaço social e civicamente diferenciado. O Despacho de nº 141/ME/90 acordou a organização e prática de atividades não curriculares, prolongando o tempo de permanência do aluno no espaço escolar além de suas carga-horária, porém de maneira facultativa.

Nesse sentido, o movimento pela educação em tempo integral carioca compõe cenário formado por ações em âmbito nacional e mundial para a ampliação da jornada escolar dos estudantes a fim de atender novos objetivos educativos. O Decreto 32.672/2010 é o primeiro texto sobre o programa e estabelece seu caráter experimental<sup>19</sup>. No artigo 3º, o Decreto descreve as seguintes ações que compunha o GEC: metodologia de ensino, material didático específico, formação de educadores, plataforma de aulas digitais, aulas de reforço, espaço para biblioteca ou sala de leitura, espaço para a prática do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Mais adiante, o art. 7º complementa o anterior com mais ações para o GC abarcando questões mais práticas, primeiramente, ligadas ao núcleo comum: o horário

---

<sup>19</sup> Com relação à criação de escolas experimentais, a LDB 9.394 (BRASIL, 1996) confere aos sistemas de ensino competência para organização e elaboração da matriz curricular adequada às características regionais e locais, desde que preservada a base nacional comum. Conforme o artigo 81 da referida Lei, “é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei” (BRASIL, 1996).

ampliado para alunos do 7º ao 9º ano – de 7h 30min às 17h; a atuação de professores polivalentes, sendo um para Matemática e Ciências (Exatas), outro para Português, História e Geografia (Humanidades) e professores especialistas que trabalharão Educação Física, Artes e Inglês; um professor tutor para cada aluno; uso da plataforma educopédia<sup>20</sup>; sistema de apostilamento; e, por fim, elaboração e acompanhamento do Projeto de Vida do aluno pelo professor tutor.

O professor polivalente no GEC era o docente que, a partir da sua disciplina de formação, também lecionaria matérias pertencentes a uma mesma área de conhecimento do currículo vigente. O conceito de polivalência permeia comumente os egressos do curso de Pedagogia para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, entretanto, aplicar essa noção aos anos finais, fora do contexto de correção de fluxo, foi uma proposta nova na rede.

O professor polivalente dos anos iniciais é compreendido por Lima (2007) como o docente que tem a capacidade de transitar pelas diferentes áreas do conhecimento do currículo nacional do ensino fundamental a partir de sua apropriação de conceitos básicos, articulando-os a fim de trabalhar de forma interdisciplinar. Entretanto, Gatti (2010; 2012) salienta a necessidade de se criar condições para um novo tipo de formação inicial no ensino superior quando nos referimos à docência na educação básica. Isso é justificado pela pesquisa de Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017) que constata uma difusão e dispersão na formação do pedagogo que acaba inviabilizando uma formação docente sólida pautada na polivalência para os anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.

Os autores explicam essa afirmação a partir de uma análise da carga-horária e do número de disciplinas de uma amostra dos cursos de Pedagogia do estado de São Paulo. A pesquisa evidencia que há uma prevalência disciplinar nos cursos, o que gera uma fragmentação na formação do pedagogo docente. A falta de definição do campo pedagógico e a distância entre o objeto de estudo do curso de Pedagogia e da atuação profissional docente impedem a formação plena tanto do pedagogo quanto do professor polivalente dos anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil.

Identificamos, assim, uma falha inicial na polivalência docente que jaz exatamente na formação do professor para essa atuação. No GEC, esperava-se que esse professor

---

<sup>20</sup>É uma plataforma de aulas digitais, com uso de vídeos, planos de aula, jogos pedagógicos e possibilidade de reforço online (RIO DE JANEIRO, 2010).

articulasse as disciplinas pertencentes às áreas de Humanas ou Exatas sem segmentá-las, de forma a atingir um objetivo que contemplasse as habilidades das diferentes disciplinas. Segundo Côrtes (2017), no GEC, o professor de Matemática ensinava também Ciências, e os docentes de História ministravam aulas de Geografia e Português, lecionando as três disciplinas.

Contudo, esses professores não receberam uma formação polivalente em suas licenciaturas. Como na formação da Pedagogia, a formação dos licenciados não garante o percurso por outras disciplinas de uma mesma área como estava na proposta de atuação docente do Decreto 3.672/2010. O formato das licenciaturas é configurado para a formação de professores especialistas, o que não corresponde a esses primeiros encaminhamentos da atuação dos professores nos GEC, mostrando um descompasso entre as políticas de formação inicial e a atuação docente na educação básica.

Essa prática era indispensável durante o período experimental dos Ginásios Cariocas. Até a conclusão dessa dissertação, a prática polivalente ainda é presente nos GEO, porém tornou-se opcional e ainda acontece em algumas unidades escolares que desejam continuar nessa organização (CÔRTEZ, 2017)

Assim, podemos enfatizar aqui a flexibilidade do texto político ao chegar ao contexto da prática caracterizado por Ball (1992) como lugar de recriação e mudanças. Ball, Maguire e Braun (2016) afirmam que a codificação de uma política em textos e artefatos é tão complexa quanto sua decodificação, pois se trata de um processo de compreensão e tradução com sua liberdade interpretativa variando de política para política. Segundo os autores, dificilmente o texto político determinará o que se deve fazer na prática, já que a política é pensada para a escola ideal, idealizada na mente dos formuladores da política. Entretanto, nesses espaços, as políticas não são simplesmente feitas. Elas se “tornam” políticas num processo centrípeto e centrífugo, “É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p.15).

O professor tutor mencionado também no texto é indicado por Côrtes (2017) como o docente que atuará na disciplina de Estudo Dirigido dando suporte ao aluno na sua organização e desempenho como estudante. Para o núcleo específico, o texto aponta o aproveitamento de outros espaços públicos para aprendizagem dos jovens, a criação de ginásios experimentais vocacionados para as áreas das artes e esporte, e para finalizar, o estímulo à responsabilidade social nos jovens com o voluntariado em outras escolas e espaços. Analisando esse contexto, podemos afirmar que as ações do Programa Bairro

Escola (PBE) desenvolvido no município de Nova Iguaçu, assim como o escopo do Programa Mais Educação (PMED) contribuíram para o GEC agregar também em seu desenho o aproveitamento de espaços além da escola em uma perspectiva de uma cidade educadora. Políticas influenciam políticas e retomam ideias e ações que em outro momento eram recorrentes (MAINARDES; STREMEL, 2010).

A ideia de educação pela cidade permeia o formato do PBE que trazia como questão central a descentralização da escola como único lugar em que a educação poderia ocorrer e validava outros espaços da cidade como também educativos. As fronteiras que limitavam os espaços do sistema educacional foram transpostas e a visão do espaço que educa foi ampliada (MOEHLECKE, 2015). A autora descreve também o PMED e compara sua amplitude com o PBE que definiu o horário integral do aluno como o tempo em que ele permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (BRASIL, 2010), caracterizando o que Cavaliere (2009) descreve como aluno em tempo integral.

Contudo, as diretrizes em vigor hoje nos GC e nas Emac não contempla a utilização de espaços exteriores aos escolares, utilizando-se do modelo de escola em tempo integral (CAVALIERE, 2009) no qual o espaço escolar é preparado para o recebimento de alunos, funcionários docentes e não-docentes no período mínimo de 7 horas diárias. Além disso, o decreto que estabelece os GEC traz também as descrições dos docentes que atuarão nessas escolas:

Art. 10. Os professores lotados no Ginásio Experimental Carioca atuarão com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, sendo 8 (oito) horas diárias, distribuídas nos 5 (cinco) dias da semana, nos limites do horário de funcionamento das referidas unidades escolares (RIO DE JANEIRO, 2010).

Para os professores que não possuíssem jornada de 40 horas semanais havia a possibilidade de complementação da jornada semanal e dos vencimentos através de dupla regência<sup>21</sup>. Além disso, parte da carga horária docente deveria ser dedicada à disseminação da experiência dos Ginásios Cariocas em outras escolas da rede.

Na escola A da pesquisa de campo, há 3 professores no cargo de PI com carga horária oficial de 16 horas semanais. Entretanto, por atuarem em uma escola de turno único, esses professores cumprem 40 horas semanais em regime de dupla regência. Dos 10 participantes da escola B, apenas 3 professores também estão nessa situação.

---

<sup>21</sup> A dupla regência é como se chama o regime de aulas extras paga ao professor quando o mesmo se dispõe a dar esse atendimento. Esse regime não sofre descontos previdenciários e, por isso, não é contabilizado para fins de aposentadoria.

Sobre a remuneração dos professores atuantes no GEC era prevista uma gratificação pelo exercício de cargos especiais segundo o art. 119, inciso IV, da Lei nº 94 de 14/03/1979 e por dedicação integral ao Programa Experimental, que consistia em 15% do vencimento inicial da categoria do servidor. Para receber esse bônus, o servidor não poderia ter qualquer tipo de afastamento ainda que fosse amparado por legislação. Essa gratificação não consta nas remunerações dos funcionários nas escolas de turno único até a finalização da escrita dessa dissertação

Em relação à matrícula dos estudantes, o decreto indica que a regulamentação estava a cargo da Secretaria Municipal de Educação. No anexo único desse texto, já constava a lista das escolas que receberiam do Programa Ginásio Experimental Carioca com o tempo ampliado de nove horas e meia num primeiro momento.

Com base numa avaliação de aspectos como estrutura física, perfil da equipe gestora, número de alunos, cada CRE - Coordenadoria Regional de Educação indicava uma escola que estava em seu domínio. Assim, para cada CRE da época, que se totalizavam em 10, havia uma escola citada no decreto: Escola Municipal Rivadávia Corrêa, no Centro, 1ª CRE; E.M. Orsina da Fonseca, na Tijuca, 2ª CRE; E.M. Bolívar, no Engenho de Dentro, 3ª CRE; E.M. Anísio Teixeira, na Ilha do Governador, 4ª CRE; E.M. Mário Paulo de Brito, em Irajá, 5ª CRE; E.M. Coelho Neto, em Ricardo de Albuquerque, 6ª CRE; E.M. Governador Carlos Lacerda, na Taquara, 7ª CRE; E. M. Nicarágua, em Realengo, 8ª CRE; E.M. Von Martius, em Campo Grande, 9ª CRE; e E.M. Princesa Isabel em Santa Cruz, 10ª CRE.



Figura 2: Limite das CREs. Localização dos GEC.

Fonte: SME, 2011. Disponível em: [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20530/20530\\_7.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20530/20530_7.PDF).

Acesso em: 17 de jun. de 2019

A lei municipal nº 5.225, de autoria do vereador Jorge Felipe (PMDB) estabeleceu o turno único (TU) de sete horas na rede municipal do Rio de Janeiro com prazo de 10 anos para sua concretude com a razão de 10% ao ano. A prioridade para a atuação desse modelo, segundo a lei, seriam as regiões com o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), assim como também era apontado no Plano Nacional<sup>22</sup> vigente à época. Entretanto, observamos que o IDH das áreas das escolas pioneiras não foi considerado segundo o que consta na lei, uma vez que as unidades selecionadas para abrigarem o novo modelo situavam-se em áreas diversificadas da cidade. Dessa forma, o texto político foi recontextualizado na prática, pois as prescrições por ele expressas foram reconfiguradas a partir das demandas desenhadas pelo contexto da prática e pelas necessidades identificadas pelos atores da cena política.

A seleção das escolas que seriam remodeladas pelo GEC ocorreu com base na estrutura física, número de alunos, e perfil da equipe gestora. Sendo assim, o IDH não foi

<sup>22</sup> Objetivos e prioridades: 1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas.

o fator primordial para a escolha dessas unidades, embora esteja presente como um direcionamento na lei. Essa é a perspectiva do ciclo de políticas: o texto político prescreve ações que são reinterpretadas mediante diversas questões incidentes do contexto da prática e da mente dos atores da cena política.

Ball, Maguire e Braun (2016) afirmam que “a política cria o contexto, mas o contexto também precede a política” (p. 36). Quando as políticas são colocadas em ação encontram um contexto já predefinido por suas condições materiais e recursos variados que podem remodelá-la segundo suas adequações necessárias. Os formuladores das políticas não possuem o poder de monitorá-las, porém uma vez que as formulam, as políticas estão propensas à novas decodificações.

Dessa forma, em 2011, o turno único foi implantado nas 10 escolas no modelo do Ginásio Experimental Carioca, porém não mais com o desenho de nove horas e meia para a presença do estudante nesses espaços, uma vez que a lei do turno único estabeleceu jornada diária de sete horas para a rede.

### **3.1.2 Seleção docente para os GEC**

Ainda no ano da criação do GEC, a SME promoveu um processo de seleção e remoção *ex-officio* de professores para compor o quadro docente dos Ginásios Experimentais Cariocas através do Edital SME nº 04 de 23 de setembro de 2010. Esse edital não estava voltado para os professores que já estavam lotados nas escolas selecionadas para a implementação do programa uma vez que esses deveriam apenas assinar um termo<sup>23</sup> de compromisso que constava em anexo no edital.

Os professores de outras unidades escolares que estivessem interessados em atuar em um GEC deveriam se inscrever e, também, preencher um anexo em que constava um termo de concordância com a remoção para a unidade. No edital, também constavam as etapas de análise do currículo e entrevista que seriam realizados por banca examinadora instituída pela Secretaria Municipal de Educação exclusivamente para este fim. Essa banca era composta por dois representantes da CRE e pela direção da escola (Diretor, Diretor Adjunto e Coordenador Pedagógico).

---

<sup>23</sup> Esse anexo tratava-se de um termo de compromisso, responsabilidade e concordância do professor em permanecer na unidade escolar no regime proposto para o GEC e com a política de formação continuada que seria desenvolvida pela SME.

O candidato deveria submeter-se à entrevista que tinha como objetivo a identificação de elementos de convergência entre a prática pedagógica dos candidatos e o perfil desejado para atuação no âmbito do Ginásio Experimental Carioca. Eram removidos os professores que, nas respectivas áreas de ensino, obtinham a maior pontuação, considerando os critérios e resultados obtidos por intermédio da análise do currículo e do processo de entrevista. A pontuação máxima de 100 pontos, sendo 50 pontos para o currículo e 50 pontos para a entrevista. Para a análise do currículo era considerada a tabela constante do Anexo III que acompanhava o edital conforme a figura 3.

**ANEXO III  
TABELA DE PONTUAÇÃO**

<b>A. FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>Em Pedagogia/Educação</b>	<b>Em área Específica</b>	<b>Pontuação Máxima</b>
Curso de Especialização ( <i>Lato Sensu</i> )	2	4	8
Curso de Mestrado	5	10	10
Curso de Doutorado	6	12	12
<b>Total da Formação e Qualificação Profissional</b>			<b>30</b>
<b>B. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO</b>			<b>Pontuação</b>
Experiência docente em regência a partir de 05 anos (esfera pública e/ou privada)			15
Experiência como Capacitador/Formador			5
<b>Total da Experiência Profissional</b>			<b>20</b>
<b>TOTAL GERAL</b>			<b>50</b>

Figura 3: Tabela de pontuação da seleção docente para o GC  
Fonte: Diário Oficial da PCRJ (p.71)

Além do perfil docente traçado pela etapa da entrevista, nota-se a consideração da formação acadêmica do professor e de sua experiência profissional para a concessão da remoção para uma unidade do GEC conforme os quesitos pontuados.

Na construção dos dados da pesquisa, concluímos que nenhum professor passou por uma seleção específica na época na escola A. Alguns respondentes sinalizaram que já estavam na escola quando a política iniciou e outros indicaram apenas o concurso público pelo qual passaram para a atuação na rede.

Já na escola B, seis professores afirmaram ter passado por seleção composta por avaliação curricular e entrevista conforme descrito neste capítulo. Os professores que já estavam na escola quando a mesma era parcial fizeram a opção de continuar na unidade, ampliando a sua jornada semanal.

Com base no estudo de Côrtes (2017), o GEC foi criado para o atendimento dos jovens do município do Rio de Janeiro, com vistas à diminuição da evasão escolar e a fim de contemplar as especificidades demandadas pela sociedade do século XXI através de uma ação política de educação em tempo integral. A consolidação do programa aconteceu com o Decreto nº 33.649 de 11 de abril de 2011.

Esse decreto apresenta algumas diretrizes dos GEC, porém de maneira mais geral com menos especificidades. Não há mais a determinação sobre os horários, professores polivalentes e sistema de apostilamento. Podemos concluir que a partir desse decreto, há uma autonomia dirigida a essas escolas em relação a algumas decisões sobre o funcionamento.

Além disso, o texto acrescenta uma gratificação dirigida aos componentes da gestão pelo desempenho de funções inerentes ao novo modelo de gestão implementado que abarca competências gerenciais em relação à multiplicação de experiências em educação, com foco na excelência acadêmica e no Projeto de Vida do aluno. Há também algumas definições a respeito da gratificação que era recebida pelos profissionais do magistério que atuavam nessas escolas devido a sua dedicação integral ao programa: os efeitos financeiros contariam a partir de 2 de fevereiro daquele ano e a gratificação não poderia ser incorporada para fins de aposentadoria.

Nessa perspectiva, o GEC teve sua atuação iniciada em 2011 pela SME e possui suas raízes no modelo de educação integral do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP). O Projeto do Ginásio Pernambucano se trata de uma proposta inovadora de educação integral para o Ensino Médio e teve seu início em 2004 com o decreto nº 25.596, de 1º de junho de 2003. A partir dessa proposta, houve a reestruturação do Ensino Médio Pernambucano e a criação do Programa de Educação Integral proposto na Lei Complementar nº125, de 10 de julho de 2008 (CÔRTEZ, 2017, p. 90).

Nesse contexto, o CEEGP foi uma inspiração para o Ginásio Carioca com adaptações devidas uma vez que na PCRJ o programa é voltado para outra etapa da Educação Básica, o Ensino Fundamental. Mais uma vez percebemos o processo de recontextualização de Bernstein articulado por Mainardes e Stremel (2010). Os autores indicam que um discurso pode ser recontextualizado de diferentes maneiras a depender dos campos e contextos envolvidos. O discurso que era desenvolvido na política do GEC estava sujeito às características do contexto municipal carioca, pelas relações de poder que aqui imperam entre as escolas que seriam as pioneiras e o contexto primário do aluno formado por sua família e comunidade.

Assim, compreendemos como as políticas educacionais podem ser recebidas ou emprestadas de outros contextos e recontextualizadas de acordo com as particularidades de quem as recebe. No caso dessa pesquisa, a política do CEEGP foi recontextualizada ao ambiente municipal carioca a fim de atender a um público de diferente faixa etária, relações familiares e comunitárias, e ainda, aspectos culturais e sociais.

O GEC foi pensado para o atendimento mais direcionado às aspirações e demandas dos alunos do 2º segmento do Ensino Fundamental e contou com uma parceria firmada entre a SME-RJ, o Instituto Trevo<sup>24</sup> e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação<sup>25</sup>(ICE). Desde o início da atuação da política, esse novo modelo escolar passou por adaptações e adequações a fim de atender às particularidades da realidade das escolas da PCRJ. Todo esse percurso culminou no modelo do Ginásio Carioca.

A parceria entre o governo do estado de Pernambuco, o ICE e a equipe da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro promoveu o acompanhamento e formação dos gestores e da equipe pedagógica das 10 primeiras unidades que receberam o projeto (CORTES, 2017).

### 3.2 DESDOBRAMENTOS DO GINÁSIO CARIOCA

Os alunos que estudavam no GEC faziam uma pré-matrícula pela internet, porém a matrícula de alunos com distorção idade-série não era permitida pelo sistema, o que foi alterado até a conclusão desta pesquisa. Contudo, o acesso à internet e às plataformas de

---

<sup>24</sup> O Instituto Trevo é uma organização sem fins lucrativos que visa dar suporte e desenvolver projetos e atividades nas áreas da educação e do esporte através de parcerias com os setores públicos e organizações da sociedade civil para criar fortalecer as políticas públicas.

<sup>25</sup> O ICE é o instituto desenvolvedor da proposta do Ginásio Pernambucano em 2004. Esse modelo alcançou vários estados do Brasil no ano de 2016: Espírito Santo, Ceará, Goiás, Maranhão, Paraíba, Piauí, São Paulo e Sergipe.

matrícula ainda são aspectos excludentes para famílias que não possuem esse recurso ou não tem as instruções necessárias operá-lo.

As mudanças também chegaram à lotação dos professores do GEC. Anteriormente, os docentes eram lotados nas unidades pertencentes ao programa por meio de requisição, após passarem por uma banca e por uma apresentação do modelo do Ginásio; até o final desse estudo, o processo de lotação já não seguia essa orientação. O encaminhamento do professor se dá mediante a disponibilidade de vagas na escola e interesse do docente por aquela determinada unidade no momento de sua lotação.

Nos desdobramentos da política, o programa perde o caráter experimental em 2014 e passa a ser denominado Ginásio Carioca (GC), fazendo parte, de fato, das ações políticas de educação em tempo integral da prefeitura do Rio de Janeiro, como é possível observar no decreto nº 38.954 de 17 de julho de 2014<sup>26</sup>.

No ano de 2016, o número de GC totalizava 38 unidades, com a pretensão de aumento para 101 unidades em 2017, funcionando dentro de uma matriz curricular específica e com o tempo organizado de acordo com a sua proposta, sendo deste quantitativo, sete vocacionados - quatro Ginásios Olímpicos (GEO), um Ginásio de Artes (GEA), um Ginásio de Novas Tecnologias (GENTE) e um Ginásio do Samba (GES) segundo Côrtes (2017). Vale destacar que essas 38 unidades adotam como eixo o Protagonismo Juvenil, com o tripé Excelência Acadêmica, Projeto de Vida e Educação para Valores.

O GEO é o ginásio vocacionado para o esporte e tem sua proposta baseada na formação acadêmica e esportiva no intuito de formar o aluno como atleta e cidadão. A proximidade ao Museu de Arte do Rio foi a grande impulsionadora para a criação do GEA, que tem como seu principal objetivo entrelaçar as novas concepções curriculares da modernidade em sua prática pedagógica. O GES privilegia um dos ritmos e práticas mais representativas da cultura carioca e baseia sua proposta na música. Finalmente, o GENTE prioriza as novas tecnologias educacionais para tornar o aluno agente de sua aprendizagem, a partir da transdisciplinaridade e o rompimento da lógica fracionada do currículo.

---

<sup>26</sup> Considerando a evolução dos resultados do IDEB a partir de 2009, nas unidades experimentais; Considerando a necessidade de assegurar a igualdade de oportunidades educacionais aos alunos da rede municipal de ensino, respeitando suas diferenças. Decreta: Art.1º- As unidades escolares que vinham sendo assistidas pelos Programas Ginásio Experimental Carioca e Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico passam a seguir o mesmo funcionamento das demais escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, respeitadas, entretanto, suas características (RIO DE JANEIRO, 2014)

O GC nasce com a proposta da escola em tempo integral (CAVALIERE, 2009) na intenção de modelar esse espaço a fim de receber discentes e funcionários de maneira produtiva durante todo o turno único. Por isso, o GC, como uma proposta inovadora de escola, tem a intenção de assegurar a formação integral dos alunos e atender as demandas dos jovens desse século.

Quatro pilares fazem parte da fundamentação das diretrizes dessas escolas: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Partindo dos princípios definidos no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI coordenado por Jacques Delors<sup>27</sup> e publicado no Brasil em 1998 com o título Educação: um tesouro a descobrir, a prática pedagógica deve ser baseada nessas quatro aprendizagens, denominadas como pilares do conhecimento. Aprender **a conhecer** envolve o contato com o conhecimento a partir do interesse próprio; **aprender a fazer** demonstra a iniciativa de pôr em prática o que se aprendeu; **aprender a conviver** é o grande desafio do exercício de respeitar o outro em todas as instâncias; e, finalmente, **aprender a ser** traz a conscientização de seu papel como cidadão e seus o propósitos no caminho da vida.

Dessa forma, a proposta possui matriz própria referindo-se a uma formação humana e contrapondo-se a uma posição unilateral no ensino. Baseia-se também por princípios educativos que compõem as diretrizes do programa. O conteúdo das diretrizes foi elaborado junto aos gestores das unidades escolares do Ginásio Carioca, em um trabalho coletivo, nos encontros de formação continuada que aconteceram nos anos de 2015 e 2016. Ademais, são classificadas em quatro categorias: gestão, estrutura acadêmica, parte diversificada e práticas complementares de aprendizagem.

No intuito da formação de um cidadão competente, autônomo e solidário, o modelo de gestão elaborado para o Ginásio Carioca era específico com vistas ao alcance das metas traçadas para a escola.

---

<sup>27</sup> Jacques Delors presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI e enviou a UNESCO um relatório intitulado “Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century” em 1996. Esse relatório foi publicado em língua portuguesa no ano de 2010 e defende uma aprendizagem ao longo da vida pautada nos quatro pilares os quais são a base da prática pedagógica do GC.

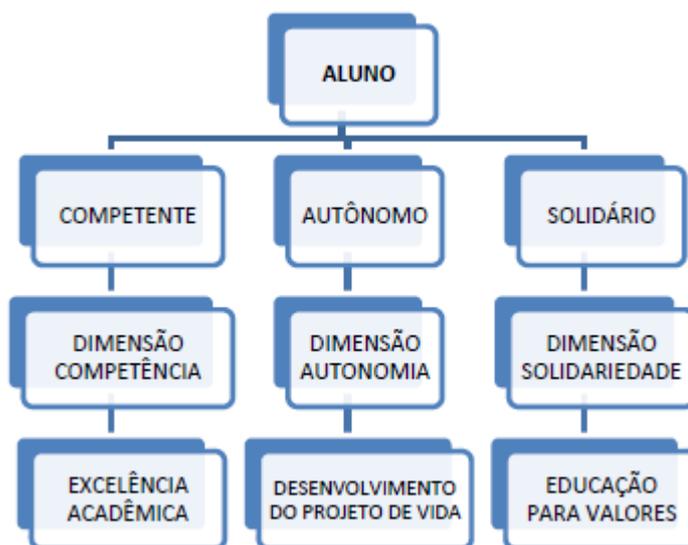


Figura 4: As três dimensões da formação do aluno do GC  
 Fonte: RIO DE JANEIRO, 2016 - Material Sistematizado Ginásio Carioca

Sobre a estrutura acadêmica, a partir da concepção de horário integral, as atividades compreendiam das 08h às 16h para alunos e professores em 2014 e, desde 2015, das 7h30min às 14h30min, somando 35 horas semanais para alunos e das 7h30min às 15h30min, somando 40 horas semanais para professores (CÔRTEZ, 2017). Essa disposição do tempo, segundo a proposta, é importante uma vez que, com a permanência alongada do discente na unidade escolar, ele passa a assumir maiores oportunidades de aprendizagem que poderão influenciar no seu desempenho acadêmico e na sua formação

A figura 5 traz as diretrizes do GC presentes no Caderno Ginásio Carioca disponibilizado pela SME em 2016 a fim de descrever toda a proposta de educação integral que compõem esse modelo (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2016).

<p><b>1. Gestão</b></p> <p>1.1. Modelo de Gestão do Ginásio Carioca</p> <p>1.2. Indicadores do Ginásio Carioca</p> <p><b>2. Estrutura Acadêmica</b></p> <p>2.1. Horário Integral</p> <p>2.2. Matriz Curricular Integrada com a parte diversificada</p> <p>2.3. Protagonismo como Eixo do Projeto Político Pedagógico</p> <p>2.4. Equipe Gestora atualizada no Modelo Pedagógico do Ginásio Carioca</p> <p>2.5. Professores atualizados no Modelo Pedagógico do Ginásio Carioca</p> <p>2.6. Encontros Diários para Centro de Estudos/Planejamento</p> <p>2.7. Professores em tempo integral</p> <p>2.8. Pedagogia da Presença</p> <p>2.9. Turmas do 7º ao 9º Ano</p> <p>2.10. Língua Portuguesa e Matemática: seis tempos semanais</p> <p>2.11. Ciências: quatro tempos semanais</p> <p>2.12. Educação Física: três tempos semanais</p> <p>2.13. Três refeições diárias</p> <p>2.14. Acolhimento</p> <p>2.15. Prova Diagnóstica e Estratégias de Aprendizagem</p> <p>2.16. Práticas de acompanhamento e avaliações de aprendizagem</p> <p>2.17. Práticas de leitura</p> <p>2.18. Guia de Aprendizagem</p> <p>2.19. Relação com a Família/Comunidade</p> <p><b>3. Parte Diversificada com foco no Projeto de Vida</b></p> <p>3.1. Projeto de Vida</p> <p>3.2. Eletivas</p> <p>3.3. Estudo Dirigido</p> <p>3.4. Protagonismo Juvenil (Práticas e Vivências)</p> <p><b>4. Práticas Complementares</b></p> <p>4.1. Tutoria/Monitoria</p> <p>4.2. Salas Ambientes</p> <p>4.3. Polivalência nas Áreas de Exatas e Humanas</p> <p>4.4. Tertúlias Pedagógicas</p>
--

Figura 5: Diretrizes do Ginásio Carioca.

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2016 - Material Sistematizado Ginásio Carioca.

A proposta do Ginásio Carioca tem como objetivo transcender a divisão de turno e contraturno para que um currículo integrado seja possível, e assim, construído. Nesse sentido, as disciplinas do núcleo comum e da parte diversificada estão relacionadas à matriz curricular na intenção de compreender que todas as disciplinas do currículo formam um todo e se alternam no escopo da jornada escolar para um maior desenvolvimento do potencial e das habilidades discentes. A Matriz Curricular específica para escolas de Turno Único é mencionada nas resoluções nº 1178 de 2 de fevereiro de 2012 e nº 1317 de 28 de outubro de 2014 como apresentada no quadro 9.

GINÁSIO CARIOCA				
MATRIZ INTEGRADA	DISCIPLINAS	7º	8º	9º
	Língua Portuguesa	6	6	6
	Matemática	6	6	6
	Ciências	4	4	4
	Geografia	3	3	3
	História	3	3	3
	Artes	2	2	2
	Educação Física	3	3	3
	Língua Estrangeira	2	2	2
	Estudo Dirigido	2	2	2
	Eletivas	2	2	2
	Projeto de Vida	2	2	2
<b>TOTAL DE TEMPOS SEMANAIS</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	

Quadro 9: Matriz Curricular das escolas de TU

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro - Rioeduca

As Matrizes Curriculares de 2012 e 2014 orientaram o trabalho pedagógico referente ao planejamento, metodologia e avaliação com a finalidade de assegurar uma aprendizagem significativa e integradora a partir de aspectos diferenciados como o Estudo Dirigido, Projeto de Vida e as atividades eletivas. Observamos a ausência do Ensino Religioso nas matrizes para o GC, apesar de estar regulamentada pela Lei 5.303 de 19 de outubro de 2011 a categoria funcional de Professor de Ensino Religioso, sua oferta de caráter plural e matrícula facultativa em escolas de turno único prioritariamente.

Contudo, a disciplina está presente na Matriz Curricular do Primário Carioca no 4º e 5º anos e, também, nas escolas com primário em turno parcial nas mesmas resoluções que tratam das primeiras matrizes do GC como podemos observar no quadro 10.

PRIMÁRIO CARIOCA								
	DISCIPLINAS	1º	2º	3º	4º	5º	6º	6º
							(Exp)	(Reg)
<b>BASE NACIONAL</b>	Língua Portuguesa							6
	Matemática							6
	Ciências	28	28	28	28	28	28	4
	Geografia							3
	História							3
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>	Educação Física	3	3	3	3	3	3	3
	Artes	2	2	2	2	2	2	2
	Língua Estrangeira	1	1	1	2	2	2	2
	Sala de leitura	1	1	1	1	1	+	
	Estudo Dirigido	+	+	+	+	+	+	2
	Eletivas							2
	Projeto de Vida						+	2
	Ensino Religioso				1	1		
<b>TOTAL DE TEMPOS SEMANAIS</b>		<b>35</b>						
<b>CONTRA-TURNO</b>	Reforço Escolar	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
	Outros componentes	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)

Quadro 10: Matriz Curricular das escolas de TU

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2014; Resolução SME N.º 1317, de 28 de outubro de 2014. Legenda: + = incluído nos tempos do professor generalista ou professor regente com a turma; (+) = atividades realizadas por parceiros, estagiários ou voluntários.

Na proposta do GC, docentes e discentes estão em tempo integral no espaço escolar e o currículo tem um enfoque nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Essas disciplinas são avaliadas com provas externas pela própria SME, pela Prova Brasil e pelo Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). Gatti (2012) explica que esse modelo de gestão de políticas educacionais que objetiva os resultados não demonstra preocupação com os processos. O IDEB se transformou no

símbolo da qualidade do ensino e metas internacionais (PISA) baseadas em países desenvolvidos foram incorporadas à realidade brasileira.

Estados e municípios, que são os responsáveis diretos pelas redes escolares da educação básica, passam a ser cobrados incisivamente, induzindo a uma progressão orientada por metas quantitativas com vistas ao alcance deste “padrão de qualidade.” O grande desafio da educação no país, a melhoria da qualidade do ensino, tende, portanto, a se traduzir fundamentalmente no seu equacionamento em termos da capacidade de alcançar um bom resultado na pontuação do IDEB. Se de um lado, os dados desse indicador, mesmo com as restrições quanto à sua composição, poderiam servir de informação e estímulo aos gestores, de outro, o que se observa é que vêm propiciando comparações problemáticas e um reducionismo na gestão do currículo escolar. (GATTI, 2012, p. 32)

Compreende-se que esse efeito dominó de avaliações externas inicia-se com o PISA e, então, cria-se uma rede de provas, currículos e preparações para essas provas com o objetivo de obter sucesso nos rankings.

Afonso (1999) constrói o cenário de nascimento das políticas de uma nova direita nas décadas de 80 e 90 que combinava a defesa da livre economia com a presença da autoridade do estado, formando uma fase política bipolar. Nessa perspectiva, o autor cita o pensamento de Apple (1993) ao afirmar que o estabelecimento de currículos e avaliações nacionais caracterizam a preocupação com os consumidores e com a elevação dos níveis educacionais como preocupação do mercado. Esse cenário constitui-se uma condição de preparação para a implementação da privatização e mercadorização da educação.

Assim, as avaliações nacionais e internacionais são introduzidas como forma de responsabilização ou prestação de contas que possuem relação com resultados educacionais e acadêmicos, passando a ter prioridade em relação aos processos pedagógicos (Afonso, 1999). Um Estado avaliador é configurado juntamente com políticas avaliativas permeadas de mecanismos do mercado e as diretrizes do GC não fogem dessa lógica, porém a reproduz em seu currículo que privilegia as disciplinas avaliadas internacionalmente e nacionalmente, no sistema de apostilamento que contempla as disciplinas em questão e em suas avaliações unificadas que se baseiam também especificamente nas disciplinas importantes para os organismos internacionais: Português, Matemática e Ciências.

Dentro do desenho de disciplinas do GC, o Projeto de Vida tem por objetivo iniciar um projeto de trabalho que coopere com a formação dos alunos nas dimensões de competência, autonomia, solidariedade e criticidade. Nesse sentido, a disciplina prioriza

levar os alunos à reflexão sobre o desenvolvimento de suas habilidades pessoais, relacionais e de planejamento.

O Estudo Dirigido é uma disciplina que leva a reflexão de como se aprende, assim como a explicitação de técnicas e estratégias para o estudo a fim de que os alunos desenvolvam sua autonomia e tracem o caminho do próprio aprendizado.

A parte diversificada do currículo escolar do GC é composta pelas disciplinas eletivas que podem ser escolhidas pelos alunos semestralmente e, assim, dar a eles a oportunidade de participação no próprio currículo. As atividades desenvolvidas nas aulas devem ter o objetivo de uma culminância a fim de que se exponha à comunidade escolar o trabalho realizado.

O respondente 9 da escola B na questão sobre diferenças e semelhanças entre escolas de turno único e escolas de turno parcial sinalizou a importância da parte diversificada do currículo: “Acredito que o sentimento de pertencimento na 2ª (turno único) é muito maior. O ensino também é mais coeso e as aulas eletivas e projeto de vida ratificam o acolhimento, a afetividade e reflexão” (Respondente 9 – Escola B)

O Protagonismo Juvenil, centro da proposta do GC, propicia aos alunos experiências que refletem no crescimento dos resultados dos indicadores de aprendizagem e a escola passa a ter um novo sentido para a vida do aluno que passa a vê-la como um espaço de desenvolvimento e planejamento do seu Projeto de Vida.

Respeitando a autonomia de cada escola, o GC propunha a articulação de alguns espaços para oportunizar a participação da comunidade escolar: assembleias de alunos; Conselho Escola Comunidade - CEC (formado por representantes de todos os segmentos – pais, alunos, funcionários, gestores e professores) para análise e propostas de ação de gestão; reuniões bimestrais com responsáveis; e Projetos de Tutoria (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2016).

Nessa perspectiva da proposta, a comunidade se sentirá parte integrante do processo e da realidade escolar e colaborará com a construção e consolidação do projeto de vida dos estudantes. A relação família/comunidade acontece a partir do envolvimento de novas oportunidades de convívio entre a escola e os responsáveis pelos alunos, além de contribuir para o desempenho e fortalecer o apoio e respeito ao trabalho desenvolvido na escola.

Assim, como podemos observar, o texto da política do GC pressupõe um espaço escolar mais democrático e participativo. A atribuição do Conselho Escolar, por exemplo, é “deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito

da escola. Cabe aos Conselhos, também, analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola” (BRASIL, 2004, p. 34).

Nesse mesmo documento, encontramos alguns critérios de escolha de seus participantes. A efetiva participação é destacada uma vez que os conselheiros devem ser participantes ativos para que a representatividade ocorra de fato. A disponibilidade, o compromisso, o diálogo e o respeito à democracia são características que os conselheiros devem possuir (BRASIL, 2004). Entretanto, a precariedade nas questões financeiras, na formação dos conselheiros, no envolvimento político da sociedade, e alguns vícios presentes em nossa cultura são alguns limites dos conselhos desde que foram criados (FOUYER; AMARAL, 2017).

Os conselheiros são os representantes dos diversos segmentos que compõem a escola: diretor, professores, responsáveis, funcionários, alunos, e a comunidade local (BORDE; BERNADO, 2017). As autoras também destacam a importância das reuniões por segmento para que o representante eleito por seus membros conheça as demandas do grupo e possa levá-las para as reuniões do conselho.

Oliveira (2012) vê a gestão democrática como uma conquista para o espaço escolar, no entanto, ser parte na gestão, escolher diretamente a direção, ser representado nos conselhos escolares, opinar e estar presente nos espaços de planejamento que pressupõe os mecanismos utilizados pela gestão democrática representam mais compromissos do corpo docente além de sua principal tarefa: ensinar. A autora argumenta:

Podemos considerar que houve uma dilatação, no plano legal, do que seja o pleno exercício das atividades docentes. Agora, o trabalho docente deve contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, dentre outras atividades. Esse quadro tem resultado em significativa intensificação do trabalho e precarização das relações de emprego, em mudanças que repercutem sobre a identidade e profissão docente. (OLIVEIRA, 2012, p. 30)

A autora chama a atenção para uma ambivalência vivida pelo professorado uma vez que os movimentos da escola que trazem autonomia para o seu trabalho são os mesmos que também atribuem autonomia a outros indivíduos que compõem o espaço escolar e exigem seus direitos de participação e satisfação sobre os caminhos da escola.

Fernandes e Barbosa (2014) explicitam a visão da participação docente na gestão como mais uma de suas tarefas num conjunto de tantas outras que intensificaram seu trabalho nos últimos anos.

Essa visão somada à tendência de centralização de poder historicamente enraizada em nosso país (PAIVA; DAMASCENO, 2017) leva a conclusão do que podemos observar na maioria dos estabelecimentos de ensino, como exposto por Najjar, Morgan e Mattedi (2017), conselhos escolares pouco participativos e sem grande envolvimento nas questões da escola com exceção dos aspectos administrativos e burocráticos.

Dessa forma, os conselhos deixam de cumprir mais uma de suas inúmeras atribuições. Esse órgão não apenas delibera, fiscaliza, mobiliza e se propõe a consultas, mas também emancipa e tem “muito a ensinar a escola e a sociedade brasileira sobre educar para a participação, autonomia e democracia” (PAIVA; DAMASCENO, 2017, p. 89).

Sobre a existência de um Conselho Escolar atuante, temos um grande número de respondentes na pesquisa de campo afirmando a existência do CEC (Conselho Escola-comunidade) e também de reuniões bimestrais. Um respondente da escola A completou afirmando que poderia ser mais atuante, um professor escreveu que não sabe informar sobre as reuniões do conselho e um outro respondente apontou que não há reuniões com os representantes do conselho. Na escola B, os professores completam escrevendo que a coordenação da escola organiza os assuntos pendentes, os professores são consultados sobre dúvidas e essas são enviadas pela representante do conselho escolar à SME. O respondente 5 afirma que o conselho é deliberativo, entretanto, o participante 9 indica que sua atuação é consultiva e o 10 escreveu que é deliberativa quando possível.

A presença do docente na escola, ou seja, sua carga-horária de trabalho pode ser um fator de influência na sua participação nos conselhos escolares e, também, na gestão da escola. No ensino fundamental da PCRJ, os professores dos anos iniciais são responsáveis pelo núcleo comum (as disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história) e, por isso, historicamente, possuem uma carga-horária semanal na rede de 22,5 horas.

Já os professores especialistas atuantes nos anos finais do ensino fundamental têm 16 horas semanais de trabalho e uma dinâmica diferente em sua atuação e participação nas questões concernentes à gestão escolar. Esses docentes não estão presentes constantemente na escola, pois, em sua maioria, atuam em outras escolas e, ainda, em outras redes de ensino de modo a integralizar sua carga horária semanal e essa particularidade pode ser um fator importante em relação ao seu desempenho e sua participação na unidade escolar.

A fim de modificar essa relação, a política do GC demanda uma carga horária de 40 horas para os docentes que lecionam nesse modelo. Nesse raciocínio, espera-se um maior envolvimento dos professores não só com a gestão da escola, mas também com os alunos e com as novas diretrizes estabelecidas que serão abordadas no próximo capítulo.

Em relação ao desempenho do GC os gráficos de 1 a 4 representam os resultados acadêmicos dos últimos anos e apontam o rendimento do GC acima da média em relação às demais escolas de anos finais do Ensino Fundamental da rede. Observa-se nos gráficos resultados positivos em diversos aspectos nos anos posteriores da atuação da política do Ginásio Carioca nas escolas atendidas. Dessa forma, como reflexão inicial, vemos a ampliação do tempo escolar do aluno, do professor, e as outras mudanças do currículo e diretrizes do modelo já explanadas nesse estudo como questões que aparentemente refletiram positivamente nos indicadores dos gráficos, apesar dessas hipóteses não se esgotarem nessa dissertação, já que o NSE dos alunos assim como a escolaridade dos pais não foram pesquisados, logo não sabemos quais os perfis desses alunos e de suas famílias – variável de extrema relevância no desempenho dos estudantes.

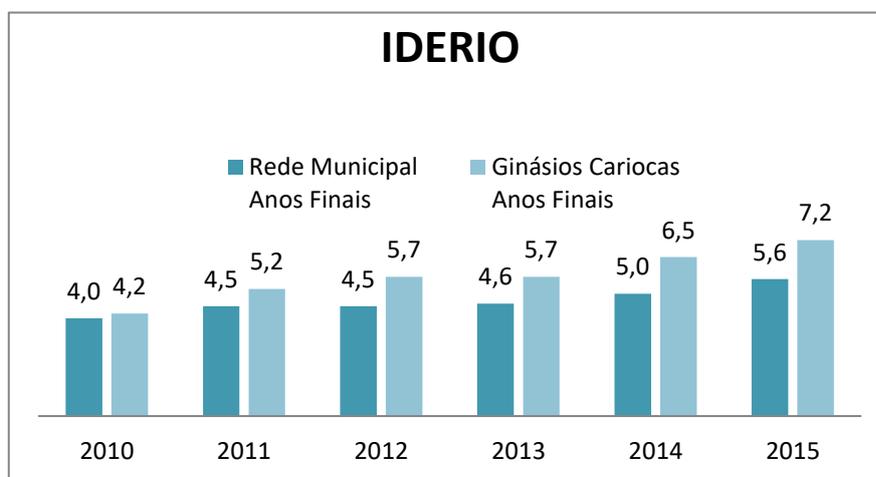


Gráfico 6: IDERIO (média das notas)  
Fonte: Côrtes (2017)

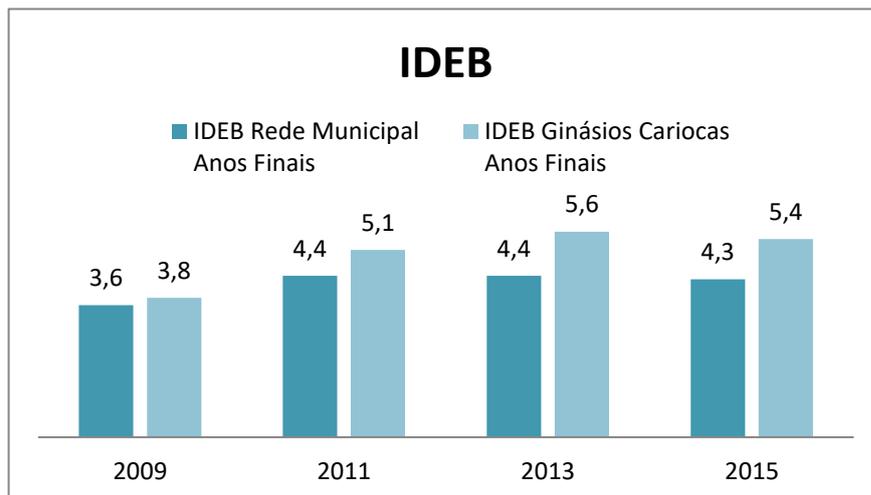


Gráfico 7: IDEB (média das notas)  
Fonte: Côrtes (2017)

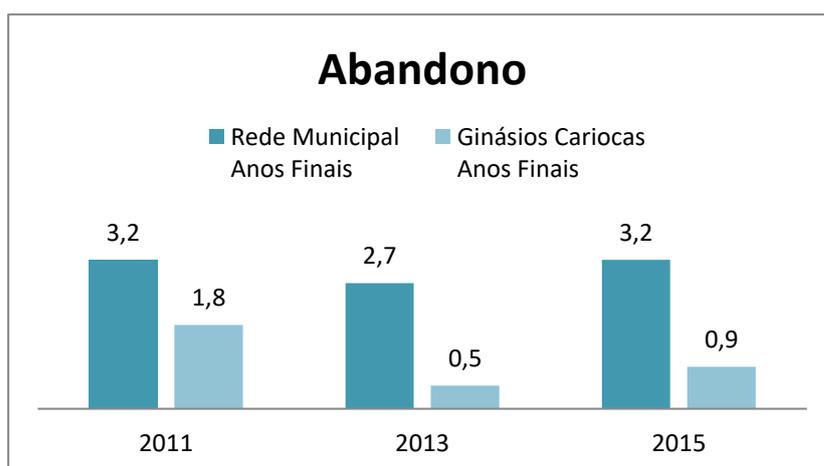


Gráfico 8: Abandono (percentual de abandono)  
Fonte: Côrtes (2017)



Gráfico 9: Reprovação (percentual de abandono)

Fonte: Côrtes (2017)

No entanto, a política do GC ainda reforça a questão da desigualdade por privilegiar um pequeno número de estudantes dentro de uma mesma rede, apesar do acesso se configurar, como nas outras unidades escolares, através de matrículas *on line* (durante um período de tempo) ou presencialmente a depender da disponibilidade de vagas.

### 3.3. O PERFIL DOCENTE DO GINÁSIO CARIOCA

O professor em tempo integral é uma das diretrizes do GC, visando a ampliação do tempo de maneira qualitativa. Segundo um dos cadernos do GC (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2016) esse perfil docente coopera “para excelência acadêmica dos alunos, para construção de forma colaborativa do projeto político pedagógico e das ações estratégicas para alcance das metas estabelecidas pelo grupo” (p. 23).

O aumento da jornada docente é fundamental para esse modelo, pois o programa se baseia na Pedagogia da Presença como estratégia para o fortalecimento das relações entre docentes e discentes, além das consequências benéficas à aprendizagem e às condições de trabalho.

A Pedagogia da Presença pressupõe que, para além da presença física dos educadores e alunos, haja entre eles uma relação de reciprocidade, troca e construção contínua. Dessa forma, fazer-se presente na vida do educando é essencial na ação educativa e a presença é o conceito central, o instrumento-chave e o objetivo maior desta pedagogia (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2016).

Os professores do 2º segmento do Ensino Fundamental na rede municipal do Rio de Janeiro, em sua maioria, são professores com carga horária semanal de 16 horas como destacamos no quadro 11 a seguir. Dessa forma, uma característica desse docente é um menor contato com a escola e suas atividades, com os alunos e com os seus pares devido às diferenças de horário e dias de trabalho na instituição.

<b>Cargo</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Quantitativo de professores</b>
<b>Professor de Educação Infantil</b>	22,5h	2.399
	40 h	3.203
<b>Professor de Ensino Fundamental – Anos Finais</b>	40 h	3.147
<b>Professor de Ensino Fundamental – Anos Iniciais</b>	40 h	3.463
<b>Professor I</b>	16 h	12.149
	30 h	262
<b>Professor II</b>	22,5	12.289
	40h	1.673
<b>Total da rede</b>		<b>38.585</b>

Quadro 11: Quantitativo de professores.  
Elaborado pela autora. Fonte: Secretaria Municipal de Educação

De acordo com o quadro 11, o Professor II é o docente que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, possui carga horária de 22,5 semanais e que, durante muito tempo, teve sua formação mínima aceita nos editais de concurso o nível médio na modalidade de Formação de Professores (curso Normal). Não houve mais certames para esse cargo devido à criação do Professor do Ensino Fundamental (anos iniciais) com a carga- horária de 40 horas que tem estabelecido em edital para o concurso, até a escrita desse estudo, a formação de Nível Superior em Pedagogia ou em Licenciaturas combinadas com a formação de nível médio Normal.

O Professor I (PI) é o professor especialista formado nas diversas licenciaturas que abrangem o currículo na PCRJ. A carga-horária desse docente é de 16 horas semanais, sendo 12 tempos em sala de aula e 4 tempos destinados ao horário complementar formados por planejamentos e formação continuada. Há uma crescente diminuição do quantitativo de PI devido às aposentadorias, à inexistência de concursos para esse cargo,

e a um número de docentes que prestam concurso para PEF de anos finais na intenção de exonerar a matrícula de PI.

Manter uma matrícula de PI e outra de PEF (anos finais) é possível, porém o docente precisaria alocar sua matrícula de PI no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Na atuação com a EJA na rede, o professor deve disponibilizar todas as noites da semana e, para isso, ganha uma remuneração extra no regime de dupla regência da rede. Outra possibilidade é a lotação desse professor em alguma CRE do município, entretanto, sua carga-horária aumenta para 25 horas semanais de trabalhos administrativos em setores diversos.

Muitos docentes aguardam também pela possibilidade de migração para a carga-horária de 40 horas. A política de migração foi iniciada no governo de Eduardo Paes e consiste na ampliação da carga horária do PI ou PII que tiverem interesse. Houve um período de inscrições em 2014 e em 2018, muitos professores foram chamados e tiveram sua jornada ampliada sem a necessidade de serem aprovados em um novo concurso.

O que podemos perceber nesse contexto é um esforço da parte de alguns docentes em ampliarem suas jornadas de trabalho. Esse desejo pode advir de muitos motivos: a garantia de horas ampliadas de trabalho aqueles que sempre procuraram fazer dupla regência que não transmite segurança financeira; o encaminhamento da nova jornada e sua remuneração para fins de aposentadoria; e a possibilidade de concentrar sua atuação em uma única escola e não mais passar a semana atuando em lugares diversos.

A proposta do professor em tempo integral no GC rompe com a relação distanciada pelas especificidades dos professores especialistas de menor carga horária e dos alunos, oportunizando a construção de novas relações entre esses grupos, além de outras possibilidades enumeradas pela SME-RJ (2016, p. 24):

Possibilidade de compreender o estudante de maneira integral, potencializando, assim, o desenvolvimento múltiplo do mesmo; possibilidade de conhecer os estudantes e seus sonhos; construção de relações, empatia, cumplicidade e parceria; trocas pedagógicas e promoção e projetos coletivos; corresponsabilidade de todos no processo de construção da aprendizagem; possibilidade de um trabalho mais colaborativo entre professores, estudantes e comunidade escolar; maior contato e conhecimento da realidade do aluno.

Até o ano de 2018, o Ensino Fundamental dividiu-se em Primário Carioca e Ginásio Carioca na PCRJ, entendendo-se como Primário Carioca a denominação ao atendimento dos primeiros seis anos do Ensino Fundamental (1º ao 6º ano), em carga horária parcial (4 quatro horas e 30 trinta minutos de jornada escolar) ou turno único,

compreendendo 7 horas de trabalho escolar. Dessa forma, o Ginásio Carioca compreendia os três últimos anos do Ensino Fundamental também em horário parcial ou turno único.

Em janeiro de 2019, a Secretária Municipal de Educação Talma Suane aprovou a resolução SME n.º 115, de 25 de janeiro de 2019 com a descrição da matriz da jornada escolar de todas as etapas e modalidades ministradas pelo município: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. A resolução não traz grandes novidades para a matriz curricular do Ginásio Carioca, porém não há mais menção do nome dessas escolas como Ginásios, sendo substituído, então, para Ensino Fundamental II/ turno único.

Entretanto, no *site* do Rioeduca, há um novo termo para as escolas que foram denominadas Ginásios Cariocas até o ano de 2013: “Os Ginásios Cariocas do período de 2011 a 2013, em janeiro de 2019, passam a atuar como Escolas Municipais de Aplicação Carioca (Emac) no total de 24 unidades” (RIOEDUCA, 2019). Ademais, a página do *site* traz também os objetivos da Emac:

Os objetivos são: reestruturar e fortalecer as EMAC, valorizando e estimulando práticas exitosas existentes, com objetivo de promover a sustentabilidade e excelência; promover ações colaborativas de formação dos pares, desenvolvendo através de novas metodologias ações inovadoras, gerando assim, maior engajamento e autonomia de toda comunidade escolar; fomentar a troca de práticas e saberes entre a universidade e escola; estimular a interação/colaboração entre as escolas da Rede Municipal de Educação (RIOEDUCA, 2019).

A intenção é que a equipe gestora e docente das EMAC participem da formação continuada das unidades que se tornaram turno único com Ensino Fundamental II (os Ginásios Cariocas) a partir do compartilhamento de práticas exitosas e experiências produtivas. A PCRJ reproduziu o termo “aplicação” já superado no campo, uma vez que a escola não é o lugar em que teorias ou estudos serão aplicados, mas também é produtora de conhecimento.

Oliveira (2019) propõe que a interlocução universidade-escola precisa ser revista, pois as pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação têm como principal objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da escola pública. Os estudos produzidos nas universidades não devem direcionar qualquer aplicação nos ambientes escolares. O papel da pesquisa é reconhecer o espaço escolar como um lugar permeado de conhecimento capaz de contribuir diretamente com os estudos também realizados nas pós-graduações. Além disso, quando a universidade contribui com a escola partilhando os resultados de seus trabalhos, há um espaço para o fomento de novas questões, inquietações e novas pesquisas nascerão dessa troca.

Analisando os números da SME com base na última atualização em abril de 2019, constatamos 28 Escolas Municipais de Aplicação Carioca de Ensino Fundamental II. Os alunos estavam distribuídos nas unidades conforme a figura 5 com total de matrículas em tempo integral de 201.446 alunos que totalizam 34,13% das matrículas.

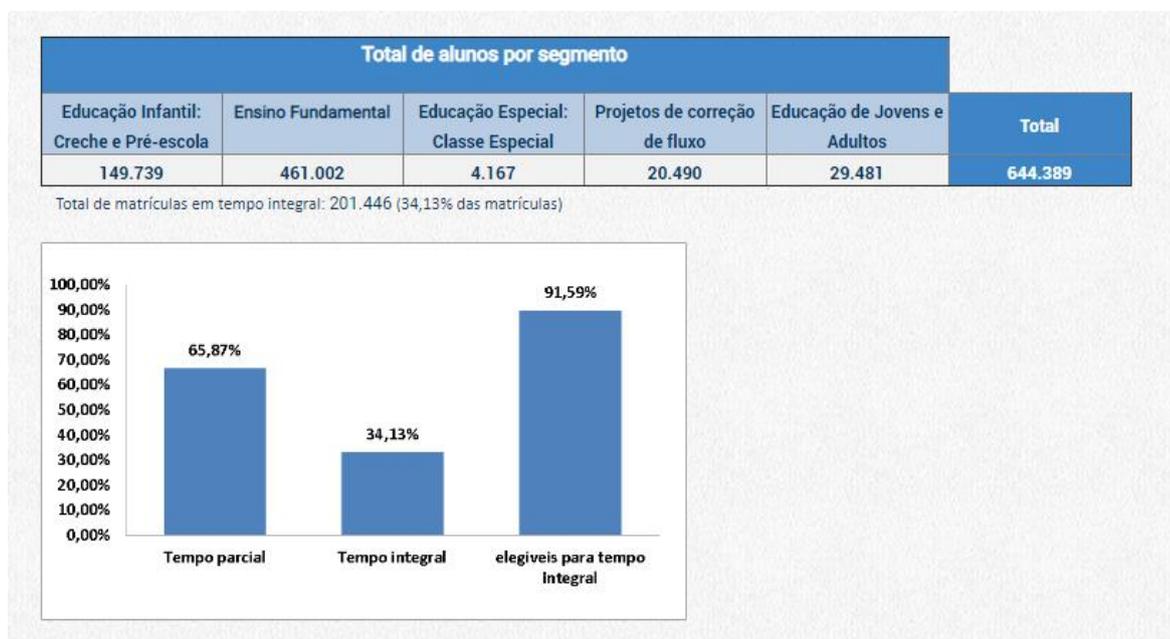


Figura 6: Total de alunos por segmento – abril/2019  
Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro - Rioeduca

Mainardes (2013) descontrói a ideia da efetivação da política acontecer obrigatoriamente no contexto da prática. O autor aponta a superação da questão de que as reinterpretações apenas acontecem quando a política chega ao ambiente escolar, defendendo que a presença das rearticulações, reinterpretações e reorganizações da política podem ocorrer em cada um dos contextos. Nesse caso, a reestruturação da política do GC com uma nova caracterização de escolas - as EMAC - ocorre também no contexto dos resultados, observando os efeitos da política em cena durante esses anos e ajustando novas possibilidades para a reconfiguração do modelo no contexto da prática.

Nessa esteira, expusemos o objeto de estudo no qual iremos nos debruçar para atingirmos os objetivos traçados e investigarmos o problema dessa pesquisa. As Emac ainda apresentam questões relevantes a serem analisadas e questionadas como política de expansão da jornada escolar e, por isso, merece um olhar investigativo sobre suas diretrizes e práticas e, no caso da presente dissertação, a atuação dos professores especialistas e sua relação com a jornada ampliada e uma nova cultura escolar.

## CAPÍTULO IV

### A ESCOLA MUNICIPAL DE APLICAÇÃO CARIOCA: O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO E A POLÍTICA EM CENA NAS ESCOLAS

A construção dos dados do campo através dos questionários destinados aos professores das escolas A e B teve a intenção de investigar como os docentes percebem sua atuação mediante a ampliação de sua jornada de trabalho nas respectivas Emac. Nessa atuação, o objetivo era que os questionários captassem a maneira como os professores veem suas relações com os alunos, com as famílias, com o espaço escolar, com seus pares, com a equipe diretiva e com a gestão democrática na escola. Assim, dividimos as respostas em quatro eixos: perfil dos docentes; a transição para o TU; as percepções sobre a comunidade escolar; e o trabalho pedagógico no TU.

#### 4.1 PERFIL DOCENTE DAS ESCOLAS DE TU

Numa primeira seção do questionário, os docentes foram convidados a responder a algumas perguntas pessoais para que um perfil dos professores das escolas de turno único investigadas fosse formado. Assim, dentre os 15 respondentes da escola A, podemos observar 11 docentes do sexo feminino e 4 docentes do sexo masculino. Na escola B, essa diferença ficou ainda mais evidente. Dentre os 10 professores que se propuseram a participar da pesquisa, há 1 do sexo masculino e todos os outros 9 do sexo feminino.

Nesse sentido, nas escolas A e B identificamos características da feminização do trabalho docente. Almeida (1991) desenvolve reflexões acerca desse fenômeno e justifica a participação gradual da mulher no magistério a partir da identidade da professora caracterizada como um ser maternal e da escola como uma segunda casa.

Além disso, a autora explana outros estudos que reconhecem a saída dos homens da sala de aula no século XIX, mas não da área educacional de um modo geral; isto é, os homens deixam o ofício de ensinar – o que facilita a entrada das mulheres – porque encontram oportunidades de aperfeiçoamento e também porque a perda da autonomia docente já era crescente com a conseqüente desvalorização do magistério. Segundo Almeida (1991), o magistério era um dos poucos caminhos profissionais abertos para

mulheres na época e os baixos salários para o público feminino garantia baixos custos com a educação.

Dessa forma, concluímos que o reflexo desse movimento ainda no século XIX predomina no século XXI, e Alves e Pinto (2011) trazem em seu estudo o quantitativo de mulheres e homens no magistério segundo os dados da PNAD e do Censo Escolar de 2009. Assim, os autores concluem:

Neste quesito, verificou-se que as professoras são maioria entre os docentes da educação básica (81,6%). Contudo, há variações expressivas dessa proporção entre as etapas de ensino. A proporção de mulheres é de 96,8% na educação infantil e no ensino médio, em que a presença do sexo masculino entre os docentes é maior, o percentual feminino cai para 64,2% (ALVES; PINTO, 2011, p.612)

Os percentuais trazidos pelos autores reforçam a ideia maternal que permeia o magistério com ênfase no atendimento as crianças menores da educação infantil, por exemplo. Conforme o estudante ganha idade, a tendência é que o perfil docente perca o caráter maternal com a entrada de mais homens como professores especialistas.

Em relação à idade, na escola A, os participantes têm de 38 a 63 anos, com a exceção de dois professores que não informaram suas respectivas idades. As idades dos docentes na escola B variam de 36 a 70 anos.

Como já foi citado nesse estudo, na escola A, há 3 docentes no cargo de PI, desse modo, com carga horária oficial de 16 horas semanais. Entretanto, por atuarem em uma Emac, esses professores possuem carga-horária ampliada em regime de dupla regência que, nesse caso, equivale a um salário e meio. Todos os docentes enquadrados nesse caso sinalizam nos questionários o interesse de participarem da migração.

Dos 10 participantes da escola B, apenas 3 professores não migraram para as 40 horas. Porém manifestaram o interesse em migrar: “Pretendo migrar desde que o prefeito permita” (Respondente 8 – Escola B); “Pretendo migrar ainda. Tenho muitas esperanças em conseguir as 40 horas” (Respondente 9 – Escola B). Vale salientar que os professores que possuem carga-horária oficial de 16 horas e atuam em regime de dupla regência por estarem em uma escola de TU não contabilizam essa atuação para suas futuras aposentadorias, além de também não ser levada em consideração no cálculo das férias e não receberem a remuneração extra nos meses de fevereiro com folha referente à janeiro. Acreditamos que essas razões práticas também são incentivadoras para tornar oficial a ampliação da jornada semanal dos professores das escolas de TU.

A política de migração, já citada no presente estudo, ocorreu em 2014 e 2018 com a finalidade de oportunizar aos docentes da rede que possuem carga-horária semanal de 16, 22,5 e 30 horas a ampliação da jornada para 40 horas semanais. Alguns professores da escola A afirmaram ter participado desse movimento em 2014, entretanto, os 3 mencionados anteriormente não se inscreveram ou não foram convocados por motivos desconhecidos.

O decreto 38.302 de 14 fevereiro de 2014 institui o plano de ampliação da jornada de trabalho para 40 horas semanais para os professores da rede municipal de ensino. As justificativas para o decreto confirmam as intenções da política do Turno Único na rede:

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições legais e, CONSIDERANDO a estruturação da Rede de Ensino em direção à formação de um Plano de Carreira com ênfase na Valorização do Professor; CONSIDERANDO que é interesse da Administração que o Professor estabeleça um maior vínculo com seus alunos, proporcionando significativa melhora no aprendizado, o que se dará a partir da permanência do Professor em apenas uma escola, CONSIDERANDO o Projeto Estratégico para a transformação da Educação Municipal através da implantação do Turno Único (RIO DE JANEIRO, 2014)

Segundo o decreto, para efetuar a inscrição na migração, o professor deveria estar em efetivo exercício; não poderia estar respondendo a inquérito administrativo; não poderia ter carga horária reduzida; não poderia ser readaptado ou licenciado; não poderia ter falta não justificada ou atestado médico por mais de 20 dias durante os dois anos anteriores ao decreto. Podemos concluir que a migração foi encarada também como um prêmio para os docentes que tivessem o mérito para ampliar a carga-horária.

Conforme Barbosa (2003), a meritocracia pode ser definida, no nível ideológico, “como um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais” (BARBOSA, 2003, p. 22). Como destacado pela autora (2003, p. 71), “o mérito, resultado do desempenho e das diferenças substantivas individuais, depende do indivíduo e de suas especificidades – nem todos o possuem ou podem alcançá-lo”.

Como efeito da política de migração, tivemos o atraso nas convocações de candidatos aprovados em concurso público para a PCRJ. Professores que aguardavam as chamadas dos concursos de 2013 e 2014 foram obrigados a aguardar um pouco mais, uma vez que um total de 728 docentes foram convocados para ampliar a jornada de trabalho através da resolução SME 1.312 de 14 de outubro de 2014. A data da resolução pode

caracterizar também uma premiação para os docentes da rede por sua publicação ter ocorrido um dia anterior ao dia do mestre.

Ainda que nos dados do campo da escola A identifiquemos uma confusão por parte dos respondentes acerca de seus respectivos cargos sendo os possíveis PI ou PEF, os participantes da pesquisa na escola A sinalizam o número de 7 professores que participaram da migração e ampliaram sua carga-horária na rede de 16 horas para 40 horas semanais. Os demais, que totalizam 5 docentes, entraram na rede municipal do RJ através dos concursos para PEF de anos finais com carga-horária de 40 horas semanais. Na escola B, quatro professores indicaram que seus cargos são de PEF e os outros seis são PI.

Os respondentes da escola A apresentam a atuação na rede de 6 meses a 29 anos e, especificamente, na unidade escolar, de 3 meses a 24 anos. Sendo assim, observamos professores novos nas escolas ao mesmo tempo que também temos docentes que já atuam nas unidades há bastante tempo. Do grupo de participantes, 5 professores atuam em outras redes de ensino como no estado do RJ, municípios de Nova Iguaçu e Duque de Caxias, além de um respondente ser aposentado no município de Mesquita. Essas informações ilustram a necessidade de complementação de renda dos professores da escola A, pois quase metade dos docentes atua também em outras redes. Apenas 2 professores sinalizaram a atuação em outras funções na escola durante sua trajetória na PCRJ.

Na escola B, os professores atuam na rede num período de 7 a 40 anos e nessa escola, especificamente, de 5 a 28 anos. Nessa unidade, já não observamos professores há pouco tempo atuando. Dos dez participantes, metade dos professores lecionam também na rede estadual. Apenas dois professores já ocuparam as funções de especialista da educação e de coordenador pedagógico durante suas atuações na PCRJ.

#### 4.2 A TRANSIÇÃO DAS ESCOLAS A E B PARA O TURNO ÚNICO

Em relação à transformação da escola de turno parcial para turno único, cinco professores da escola A sinalizam que participaram dessa transição nas respostas sobre como chegaram na respectiva unidade. Contudo, em pergunta específica, oito docentes responderam que acompanharam as mudanças na escola quando a mesma se tornou uma escola de turno único para o 2º segmento do ensino fundamental, mais especificamente Ginásio Experimental Carioca (GEC) em 2011.

Cinco professores da escola B não participaram da transição da escola parcial para escola de turno único, ou seja, metade dos professores participantes. Entretanto, a

respondente 9 participou da transição e afirmou que frequentou muitos cursos de capacitação dentro e fora da escola.

Um docente da escola A citou que chegou à unidade escolar através de requisição para a sala de recursos<sup>28</sup> e os outros respondentes escreveram que começaram a atuar na escola mediante convocação em concurso público e posterior lotação na respectiva CRE.

Os participantes, em sua maioria, indicaram a presença de reuniões, encontros e debates antes da implementação do antigo GEC na rede, porém, alguns respondentes da escola A enfatizam que não houve nenhuma dessas dinâmicas quando a escola se transformou em Emac em janeiro de 2019.

Ao tecer reflexões a respeito da ampliação para menos nas escolas públicas brasileiras, Algebaile (2009) reconhece que a escola que chega à camada mais pobre da população não é o resultado direto de um projeto especificamente com esse objetivo. Assim como na perspectiva do ciclo de políticas, no qual as políticas não são meramente implementadas ou colocadas em práticas, a autora discorre:

As formas históricas assumidas pelas instituições sociais são irredutíveis aos projetos a elas dirigidos. Elas são sempre expressão do encontro e do choque entre múltiplos projetos e ações, que nem sempre se dirigem à sua organização, mas que ainda assim participam da sua produção. Essa não subordinação absoluta das instituições aos projetos é o que abre a possibilidade de disputa de seus sentidos. Daí a necessidade de afirmar essa perspectiva na investigação e na análise da escola (ALGEBAILLE, 2009, p. 28)

Desse modo, os docentes da escola A apontam um encaminhamento dado nos anos de 2010 e 2011 ao GEC pela secretaria e gerência responsável diferente dos modelos seguidos para a Emac no ano da escrita dessa dissertação. Ao longo desses oito anos de política do TU, houve a expansão de escolas com ampliação da jornada, ao mesmo tempo que mudanças na atuação dessa política aconteceram a fim de contemplar o aumento de unidades no modelo.

Ball, Maguire e Braun (2016) reiteram:

O processo de política é iterativo e aditivo, feito de interpretações e de traduções, que são um pouco infligidas por valores e interesses existentes (professores têm uma multiplicidade de interesses e valores, pessoais e institucionais), pelo contexto, pela história e pela necessidade (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016)

Os interesses na época de atuação da política do GEC apontavam para a participação dos atores da escola na construção do modelo. Quando a escola se tornou

---

<sup>28</sup> A sala de recursos é um ambiente voltado para o atendimento individualizado de alunos com necessidades especiais.

Emac, os interesses existentes sinalizaram para uma dinâmica diferente na encenação dessa política que não envolvia seus atores em momentos que propiciassem sua participação.

Nas indagações sobre as percepções dos professores acerca da transição da escola do horário parcial para o turno único, aqueles que não acompanharam se abstiveram de responder, com exceção do respondente 2 que expressou suas reflexões ainda que não tenha participado das mudanças na escola: “Acredito que facilite a atuação, pois você conhece melhor as turmas, melhora o vínculo afetivo, evita o deslocamento entre escolas e o stress de trânsito” (Respondente 2 - Escola A).

O aprofundamento dos vínculos afetivos com os estudantes foi mencionado em muitos questionários nas respostas às diferentes perguntas. Isso caracteriza a articulação do texto da política aos efeitos e resultados, já que o GEC era baseado na Pedagogia da Presença como já mencionado nesse estudo. Nos cadernos de diretrizes para os GEC, a Pedagogia da Presença é abordada com referência à Costa (1991; 2001; 2010).

Segundo o autor, a relação humana entre docentes e discentes é a força nucleadora do processo educativo (SANTOS, 2016). Nesse sentido, ele afirma que o desenvolvimento e aprimoramento do ser humano está ligado à relação de compreensão e aceitação pelo outro para que, posteriormente, ele se compreenda e se aceite.

Fazer-se presente na vida do educando é o dado fundamental da ação educativa dirigida ao adolescente em situação de dificuldade pessoal e social. A presença é o conceito central, o instrumento-chave e o objetivo maior desta pedagogia. (COSTA, 1991, p. 16)

Costa (1991) enfatiza que sem esse envolvimento, o “estar-junto-do-educando” será apenas uma ação rotineira, o cumprimento de um protocolo que coexistirá de forma mais ou menos pacífica com as questões e problemas dos estudantes. Assim, o autor defende que a Pedagogia da Presença oportuniza a emancipação a partir de seus pressupostos teóricos articulados às atividades práticas. Na perspectiva de Costa (1991): “A orientação básica desta pedagogia é resgatar o que há de positivo na conduta dos jovens em dificuldade, sem rotulá-los nem classificá-los em categorias baseadas nas suas deficiências” (COSTA, 1991, p. 20).

Com o aumento de ambas jornadas semanais, professores e alunos encontram possibilidades de novas relações, novas vivências e experiências. Isso ocasiona um novo olhar docente e discente com descobertas que refletirão tanto no desenvolvimento cognitivo e pessoal desse aluno quanto no crescimento profissional desse professor. Nesse aspecto, Cavaliere (2016, pp. 975-76) afirma:

pensar sobre o tempo de escola nos faz recuperar o fato, que há muito se tornou evidente, de que a escola, como destino obrigatório e principal da vida das crianças e jovens, não é uma instituição que diz respeito apenas às necessidades de acesso ao conhecimento formal, mas está imbricada com o modelo urbano de vida, a constituição da cidadania e o tipo de organização do trabalho nas sociedades contemporâneas.

O benefício das relações mais próximas entre professores e alunos continuou a ser citado nas respostas dos questionários. A questão sobre a percepção da própria atuação mediante a mudança na jornada de trabalho não foi muito desenvolvida pelos participantes. Dois docentes da escola A mantiveram as questões em branco e a maioria respondeu apenas a primeira pergunta usando “sim” ou “não” e não discorreram sobre suas reflexões acerca da ampliação da carga-horária. Seis docentes responderam que não precisaram ampliar seu tempo de atuação na escola, ou seja, esses professores são aqueles que possuem carga-horária de 40 horas semanais uma vez que seus cargos são de PEF e, por isso, os editais de seus concursos já se referiam a essa carga-horária.

Contudo, um professor da escola A complementa sua resposta, ainda que não tenha ampliado a sua atuação na rede: “Não, já entrei com 40h. Acredito ser produtivo por ter maior contato com os alunos e assim ampliar o vínculo afetivo” (Respondente 2 – Escola A).

Na escola B, os docentes se percebem mais atarefados, mais produtivos, mais próximos dos alunos, mais integrados com os colegas e mais dedicados. A respondente 5 explica:

Ampliei a carga horária naturalmente, pois, para trabalhar no ginásio, esse processo era uma das condições. Essa ampliação, inicialmente, foi ‘estranha’ devido ao fato de trabalhar três dias inteiros e passar a trabalhar cinco dias em regime de 40 horas, mas eu me adaptei ao horário (Respondente 5 – Escola B)

Fernandes (2017) apresenta a proposta de formação ética prevista nas diretrizes do Programa Ensino Integral da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Esse programa, segundo o autor, também é baseado na Pedagogia da Presença (COSTA, 1991) que institui uma presença afirmativa envolvendo todos os profissionais da escola na vida dos alunos. Não se trata apenas de presença física, mas de uma presença deliberada e intencional com a intenção de exercer uma influência construtiva e oferecer apoio aos estudantes.

Entretanto, o autor salienta que os profissionais que atuam na escola precisam receber orientações sobre como construir esses laços para contribuir positivamente para o desenvolvimento discente: “ É necessário que o educador e demais profissionais

aprendam a como construir esses laços de confiança que irão colaborar para um ambiente com relações interpessoais mais saudáveis e propícias ao aprendizado e formação” (FERNANDES, 2017, p. 93). Costa (1991) afirma que se fazer presente na realidade do educando não é um dom, uma característica apenas de algumas pessoas, algo que seja impossível de se aprender e se ensinar. O autor destaca que é possível desenvolver essa aptidão quando realmente se compreender a diferença que essa ligação pode fazer durante o processo educacional.

Sobre o aumento de horas na atuação do turno único, quase a metade dos participantes da escola A, ou seja, oito professores afirmaram essa necessidade. Em suas percepções, os docentes apontaram: a melhora na qualidade das aulas; no acompanhamento discente; na produtividade; no compromisso com a escola; no vínculo com os alunos, colegas, e direção; na participação; além de também aumentar o tempo de planejamento das aulas e contribuir com a manutenção desse modelo de escola em tempo integral. Como afirmam Coelho e Maurício (2016, p. 1096)

um debate que se impõe é o de refletir acerca dos conhecimentos que são trazidos para a escola – científicos, estéticos, éticos, corporais – e de como esses conhecimentos podem ser trabalhados em um tempo alargado que, efetivamente, construa práticas mais emancipadoras, tanto para esses conhecimentos entendidos como duros, quanto para aqueles relacionados a uma cidadania mais partícipe.

O respondente 3 da escola A escreveu que não participou da transição naquela unidade escolar, porém participou ativamente da transição em outra escola, pois estava na gestão e, por isso, à frente dessa mudança. Ele afirmou que o primeiro momento foi muito confuso, pois as pessoas na CRE não conseguiam encaminhar o projeto. No que diz respeito ao corpo de servidores, o respondente afirmou que “muitos professores não continuavam nas UE’s. Os novos professores, muitas vezes, atuavam com desinteresse. Os resultados positivos nos GEC’s só ocorreram em algumas unidades” (Respondente 3 - Escola A). O respondente 8 corrobora com a informação prestada pelo participante 3 e afirmou que alguns professores que não aderiram ao turno único foram para outras escolas.

No início da atuação da política do turno único, mais especificamente com os GEC em 2011, os docentes que não estavam dispostos a ampliar sua carga-horária através de dupla regência não tinham a opção de continuar na unidade escolar com sua jornada oficial de 16 horas. Essa questão gerou um desconforto na rede a partir da obrigatoriedade de lotar em novas unidades professores que eram vinculados às escolas durante anos, com relações construídas com a comunidade escolar e com suas vidas particulares adaptadas

cada um às suas realidades. Esse desdobramento da política modificou o coletivo de docentes de cada escola, criando novos grupos, perfis e identidades escolares. Como Ball, Maguire e Braun discorrem:

O trabalho com as políticas tem seus prazeres, satisfações, e seduções e, para alguns, tem benefícios pessoais. As políticas são repletas de emoções e tensões psicossociais. Elas podem entusiasmar, deprimir ou afligir. Para reiterar um ponto feito anteriormente, há muita agência ou “interpretação” em nossa análise e nossa conceptualização do processo de política, mas há, também, uma dose de discursos e poder (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016: 21)

No caso dos docentes que precisaram deixar suas unidades escolares, a política despertou variadas emoções e forçadamente modificou a rotina pessoal de cada um. Conforme Ball (1994), as políticas não fornecem um manual de instruções para a sua atuação, porém criam as circunstâncias com opções a serem definidas mediante suas metas, objetivos ou interesses.

Mesmo com as mudanças no corpo de servidores, o participante 9 da escola A afirma que o coletivo ficou mais unido, porém com mais responsabilidades. O respondente 13 completou afirmando que há mais empenho dos profissionais nesse modelo de escola. O docente 15 afirma: “Todos tiveram o mesmo sentimento de ter um maior comprometimento e dedicação devido a atenção ser exclusiva e por mais tempo, facilitando e auxiliando nas atividades pedagógicas e extras pois a ampliação expande as possibilidades de ação”. Segundo Bonce (2016, p.1145) a reorganização do tempo escolar não é medida de caráter técnico. Conforme a autora, “implica mudanças culturais e, necessariamente, direção política para além do cronológico (...) o tempo escolar é tempo de construção social, com vistas à justiça curricular, que deve ser a balizadora da qualidade da educação”.

Entretanto, o respondente 12 da escola A apontou que não houve mudanças significativas no corpo de servidores. Isso pode significar um número pequeno de docentes que precisou deixar essa escola especificamente, já que não acompanharia a ampliação da carga-horária.

O respondente 10 da escola B destaca a mudança no corpo de servidores, já que alguns docentes precisaram deixar as escolas. Contudo, os outros participantes indicaram como benefícios trazidos pelo aumento da jornada ao corpo de servidores: a integração da equipe escolar como um todo, a dedicação, a melhoria na organização pedagógica, a comunicação efetiva e o tratamento mais assertivo dos problemas dos estudantes. Os respondentes 5 e 9 da escola B desenvolvem: “Passamos a conviver durante um período

diário maior e eu estranhei um pouco, pois passei a encontrar com todos os colegas, alguns que eu, inclusive, só via em reuniões pelo fato de não trabalharem nos meus dias” (Respondente 5 – Escola B);

Como ficamos mais tempo aqui, ficamos mais próximos, dividimos mais as alegrias e os problemas. Todos cuidamos de todos os alunos, durante os vários momentos da nossa rotina, já que o objetivo é único: acolher, ensinar e formar com amor e disciplina também (Respondente 9 – Escola B)

O respondente 4 da escola A explica que, na época do GEC, havia todo o suporte nas questões de estrutura e nas questões pedagógicas. Havia também maior número de funcionários. Atualmente, o professor afirma que não há suporte nas Emac. O participante 7 expressa que no início foi muito benéfico para a estrutura física e pensa que “o turno único é muito produtivo tanto para professores e funcionários, quanto para o aluno” (Respondente 7 - Escola A). O participante 13 também contribui com a ideia da expansão para menos: “No início, recebíamos material, tinha um acompanhamento exclusivo da SME. Como todo projeto bom, vamos (fomos) abandonados” (Respondente 13 - Escola A).

Como ocorreu na universalização do ensino fundamental no Brasil, a quantidade de escolas para o atendimento a tantos alunos não acompanhou a qualidade. Algebaile (2009) caracteriza a expansão da oferta escolas no Brasil como “um carro que anda na frente dos bois” (ALGEBAILLE, 2009, p. 92). A autora não atribui esse descompasso à incompetência do Estado de gerir essa ampliação, mas à “parte de uma forma de governabilidade definida pela conciliação entre os interesses da fração de classe que conduz a “grande política” e os programas estreitos que conduzem a ação de frações de classe hegemônicas ou grupos locais de poder” (ALGEBAILLE, 2009, p. 92).

Assim, a autora afirma que os caminhos tomados pela educação no Brasil se concretizam de modo difuso, contudo, não deixam de expressar escolhas e decisões tomadas pelo Estado. No raciocínio de Algebaile, o “abandono”, como expressa o respondente 13, é fruto de sucessivas opções que se associam em pontos específicos do processo.

Sobre a estrutura das escolas, o participante 8 da escola A aponta dificuldades da transição porque o espaço físico não estava adequado para tal mudança, porém o respondente 9 também afirma que o espaço físico da escola melhorou com a ativação da sala de leitura, de informática e laboratório de ciências. O respondente 12 corrobora com essa informação e completa afirmando que também houve a construção de vestiários e climatização das salas.

Na escola B, o respondente 1 indica que a escola tinha um espaço físico ideal, mas o respondente 2 afirma que houve melhorias nas instalações, já que as oportunidades dos alunos obterem um ensino de qualidade também foram aumentadas. O respondente 5 afirma que a escola foi ampliada e recebeu algumas obras e o respondente 9 descreve: “Fizeram nova cozinha, um refeitório mais amplo e mais bonito. A escola ficou mais bonita, com mais material, mais aproveitamento nos espaços” (Respondente 9 – Escola B).

Nessa perspectiva, ainda que observemos grandes melhorias para os discentes das escolas A e B, identificamos também uma política que colabora para a desigualdade no atendimento dos alunos dentro de uma mesma rede ensino. Os estudantes da escola A foram presenteados com uma unidade com a estrutura mais completa, já que se tratava de uma escola pioneira na atuação da política do TU. Não deixa de ser contraditório uma política pública que atua junto aos destinatários mecanismos de ampliação e exclusão que operam de forma simultânea.

#### 4.3 PERCEPÇÕES SOBRE A COMUNIDADE ESCOLAR

Considerando a ampliação da permanência na escola, a percepção dos respondentes sobre os vínculos com os alunos foi extremamente positiva. Os professores da escola demonstraram que as relações ficaram mais estreitas e mais profundas. Um respondente da escola A citou que a responsabilidade sobre os alunos também aumenta. A proximidade e o envolvimento com a vida dos alunos foram destacados e dois dos respondentes dessa escola apontaram como consequência a assiduidade discente. O respondente 3 da mesma escola destacou: “Atendemos um nº menor de alunos, por isso os conhecemos melhor e podemos ser mais diretivos no seu atendimento”. O professor 14 anunciou: “Para todos os casos, um tempo maior, por consequência, tivemos um maior contato. Sabemos mais sobre o outro. Os problemas, as soluções, os erros e acertos são mais constantes”.

O respondente 9 da escola B completa: “Eles se apegam demais à escola, aos professores. São mais carinhosos, gostam de conversar conosco. Há um bom vínculo afetivo entre nós”. (Respondente 9 – Escola B)

Gumbrecht e Hamdan (2015) discorrem sobre a educação como um evento de presença num mundo mediado eletronicamente e com essa mediação chegando ao campo educacional. Os autores citam Paulo Freire quando o patrono da educação brasileira afirma que a educação é uma situação limite, uma vez em que é o espaço em que a

opressão deve ser superada. Dessa forma, os autores ilustram a relação e o vínculo do professor e do aluno como uma peça de teatro em que há uma interação que é capaz de superar uma situação de opressão social:

Novamente, a situação de ensino como superação de uma situação limite tem que ser uma situação de co presença física, para ser o palco de uma transformação social. O interessante a se considerar é que, implicitamente, Freire está dizendo que aquela superação, aquela transformação social, somente pode acontecer na co presença física. Assim como Humboldt, ele tem a intuição de que a presença é uma condição necessária para os bons efeitos, as boas condições pedagógicas, ainda que não se detenha a detalhar esse processo (GUMBRECHT; HAMDAN, 2015, p. 828).

A reciprocidade também é destacada na relação educador-educando em Costa (1991). Para o autor, quando as presenças se revelam mutuamente, aceitando-se e interagindo uma com a outra, a reciprocidade se manifesta como um novo conteúdo, como uma nova força. A reciprocidade é, na maioria das vezes, a explicação para os sucessos inesperados e desesperançosos, entretanto, por trás desses resultados é revelada uma pessoa-chave que foi capaz de construir com o jovem uma relação pessoal que devolveu a ele o valor no qual ele mesmo não acreditava (COSTA, 1991, p.31).

Na escola B, o respondente 1 listou características que a comunidade escolar precisa manifestar para contribuir com as escolas de TU: os alunos precisam ter o perfil; as famílias precisam atuar junto aos educadores; os professores precisam ser criativos e dinâmicos; e a gestão escolar precisa ser parceira e competente. O respondente 5 observa que muitos alunos convivem mais com os professores do que com a família e o quanto algumas famílias tornaram-se parceiras da escola, outras porém, não comparecem à escola nem mesmo quando são solicitadas segundo o respondente.

Os participantes da escola A afirmam que o vínculo com as famílias dos alunos da Emac também foi mais aprofundado e que os responsáveis demonstram gostar do horário diferenciado do turno único. Os docentes descrevem os familiares como participativos, presentes, e ressaltam a confiança que é desenvolvida pelos responsáveis dos alunos em relação aos professores, já que sabem que estão sempre na escola. Contudo, três respondentes sinalizam ainda que as famílias poderiam participar mais e que não há vínculos com os responsáveis dos alunos.

A relação entre o próprio corpo docente também se intensifica segundo os respondentes. Na escola A, os docentes indicaram que os laços de amizade ficam mais sólidos, o grupo mais unido, e o maior convívio é apontado como positivo por um dos docentes. Entretanto, um respondente afirma que junto da convivência intensa, conflitos também se tornam mais corriqueiros. Na escola B, o respondente 7 confirma essa

afirmação, escrevendo que o desenvolvimento pessoal de paciência com os colegas que tem opiniões diferentes é constante, uma vez que o respeito é fundamental.

De um modo geral, os respondentes enfatizaram as trocas de experiências diárias que se tornam mais pertinentes e enriquecedoras, contrastando com a dinâmica de professores especialistas com 16 horas semanais que não possuem tantas oportunidades de interação com seus pares.

A gestão escolar também é mais próxima dos familiares dos alunos, do corpo docente e, também, dos estudantes segundo a maioria dos respondentes. O participante 2 da escola A afirmou sobre o vínculo com a gestão: “Ótima! Meus gestores são muito ativos e parceiros”. O respondente 8 completa “Apresenta um bom relacionamento com todos da escola” e o participante 10 escreveu “Passou a conhecer melhor os familiares, o corpo docente e o discente”. Alguns docentes da escola A não desenvolveram esse tópico no questionário e um deles sinalizou a falta de vínculo com os gestores mesmo se tratando de uma escola de turno único.

Na escola B, alguns respondentes foram específicos:

A gestão é bem democrática e próxima a todos. Ressalto a forma humana como trata a comunidade escolar (Respondente 5- Escola B).

Como disse, é ótima, rígida na medida certa, solidária e muito honesta e atenciosa com todos os segmentos da escola (Respondente 9 – Escola B)

Há um melhor entendimento do funcionamento da escola e da gestão escolar, já que há maior observação da rotina escolar (Respondente 7 – Escola B)

No questionamento sobre rotatividade de professores, os docentes sinalizam que há pouca rotatividade, pois os professores que chegam costumam manter sua atuação naquela UE. O respondente 3 da escola A concorda com a maioria e completa escrevendo que no início do GEC havia sim bastante troca de professores. Essa rotatividade inicial pode ser devido às condições que o TU oferecia para os discentes e a adaptação de cada um na nova rotina.

Na escola B, os respondentes destacam a procura pela unidade. O respondente 9 afirma: “Quem trabalha aqui não quer sair, pois é uma escola exemplar. Há muita procura, mas geralmente não há vagas” (Respondente 9 – Escola B)

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), os produtores dos textos políticos direcionam a responsabilidade da encenação das políticas às escolas e aos professores, esperando que esses atores estejam familiarizados com as mais variadas instruções e

regras e que sejam capazes de atuá-las mesmo sendo planejadas para eles, porém por outras pessoas. Contudo, os autores argumentam:

políticas individuais e os elaboradores de políticas não costumam levar em conta a complexidade dos ambientes de atuação da política institucional. Presume-se simplesmente que as escolas podem e irão responder, e responder rapidamente, às múltiplas demandas de políticas e a outras expectativas. A política é fácil, as atuações não (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 22)

Nessa perspectiva, é possível compreender a dificuldade dos elaboradores das políticas em prever todos os seus desdobramentos, sejam de aspecto físico, pessoal ou organizacional. A atuação da política é descrita pelos autores como difícil, pois é em cena que ela indica suas possibilidades, impossibilidades e criações.

Os professores participantes da escola A citam como principais desafios para um docente em uma Emac a superlotação das turmas, a dificuldade em concentrar a atenção dos alunos frente aos atrativos tecnológicos, a permanência durante 8 horas numa mesma unidade escolar, a percepção da diferença entre as Emac e as demais escolas de TU, a falta de investimento tanto de pessoal e apoio quanto de verba, a necessidade de atualização constante, a maior interatividade com os alunos, a falta de informação, o cumprimento das 40 horas na escola, a preservação da qualidade no trabalho com a escassez de recursos, o engessamento do horário e as cobranças que são maiores pelo fato da escola estar em evidência.

Percebe-se que fatores citados previamente em algumas respostas do questionário como positivos aparecem também na lista de desafios das escolas de TU. Concentrar a atuação em apenas uma escola pode significar a valorização do trabalho docente, porém indica também uma maior convivência num mesmo local, com as mesmas pessoas, o que pode gerar conflitos durante o trabalho. Além disso, há a inflexibilidade de horário da qual esse professor especialista experimentava quando cumpria apenas 16 horas semanais.

Da mesma forma, a maior interação com os estudantes, ao mesmo tempo que pode contribuir com o processo educacional, torna-se um desafio na opinião de alguns respondentes. Conviver com centenas de estudantes que apresentam as mais variadas necessidades cognitivas, físicas, psicológicas e emocionais exige um esforço além para lidar com essas questões diariamente. Até mesmo um preparo que muitas vezes não se tem.

Já na escola B, os respondentes evidenciaram outros desafios presentes nas Emac: o envolvimento no processo como um todo, a dificuldade em conciliar as atividades

peçoais das profissionais, o grande número de estudantes nas turmas, a falta de estrutura, a carga de trabalho, a necessidade da criatividade e paciência, os prazos, a maior cobrança ainda que se tenha os mesmos recursos das outras escolas da rede e o sistema de avaliação que não está adaptado a essa realidade.

A maioria dos docentes percebem a atuação da SME na rotina da escola. Onze professores da escola A citam a SME contribuindo com formação continuada, treinamento, reuniões bimestrais, mas a ênfase é dada às ações de supervisão e mais atenção da secretaria quando a escola era um GEC. Três professores definem a influência da SME como ínfima ou não veem a SME com um papel efetivo na escola.

Na escola B, o docente 2 afirma que os professores nem sempre podem participar dos cursos oferecidos pela SME devido a responsabilidade com as turmas. O respondente 7 cita o fornecimento dos cadernos pedagógicos e das avaliações bimestrais como aporte da SME e o participante 8 afirma não vê contribuição e observa que houve bastante atuação no início do GEC.

As equipes de direção contemporâneas a esse estudo foram orientadas a construir seus planos de gestão junto à comunidade escolar conforme já mencionado nessa dissertação. A instrução dada na resolução n. 20 de 29 de setembro de 2017 apontava para a confecção desse plano durante o primeiro ano de atuação da equipe após a última eleição de diretores da rede que ocorreu em 2017 até a escrita dessa pesquisa. Ao questionar os respondentes sobre a participação na confecção desse plano, cinco professores da escola A afirmaram não ter participado e os outros dez respondentes afirmaram ter contribuído no plano de gestão da escola. O respondente 14 escreveu que foi de forma passiva, mas que a participação aconteceu. Na escola B, 7 professores sinalizaram ter participado do plano de gestão.

Ball, Maguire e Braun (2016) atribuem importância “às práticas, as formas rotineiras e banais em que as políticas são colocadas em ação – as reuniões, os eventos, os intercâmbios e as observações que colocam a política nas interações imediatas e íntimas no cotidiano da escola” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 192). Nessa perspectiva, o respondente 14 pode ter percebido a ausência dessas práticas enumeradas pelos autores e que formam a cena da atuação da política.

#### 4.4 O TRABALHO PEDAGÓGICO NO TU

Os antigos Ginásios Cariocas possuíam uma série de cadernos nos quais constavam diretrizes de organização do trabalho pedagógico e da gestão. Nessa seção, a respeito da existência de material didático, equipamentos, ou outros recursos para projetos específicos das Emac, os professores participantes se dividiram nas respostas. Na escola A: sete professores afirmaram não possuírem esses materiais; seis professores afirmaram ter recursos como livro didático, laptops, projetores, mas que estes não contemplam todos os docentes; e um participante explicou que esses recursos não são específicos de Emac, ou seja, são recursos que também estão presentes em outras escolas da rede. Na escola B, além dos professores reiterarem o que foi sinalizado pela escola A, eles complementaram afirmando que o professor precisa investir seu próprio dinheiro por vezes e que há alguns recursos que não estão em boas condições. Os respondentes 5 e 9 expressam:

No início do GEC, havia (materiais específicos). No momento, não há recursos específicos para o Emac. Quanto aos projetos, este ano houve dois sobre metodologias ativas e escolas de diálogos para o Emac (Respondente 5 - Escola B)

Sim, temos datashow, notebooks, porém estes muito antiquados. E a internet nem sempre é eficaz. Há livros didáticos e boa xerox. Mas a cota de impressões às vezes não é suficiente (Respondente 9 – Escola B)

Numa questão sobre a interação entre PI (16 horas) e PEF (40 horas), o grupo de respondentes, de uma maneira geral, afirma não ter diferenças entre os professores que possuem o cargo de PI e os professores que possuem o cargo de PEF. Os participantes da escola A escrevem que existe o trabalho em conjunto com a exceção do respondente 2 que caracteriza como diferença entre esses docentes o tempo para desenvolver projetos e o planejamento. Entretanto, no corpo de participantes, não há professores com a carga horária de 16 horas semanais sem o complemento da dupla regência.

Os respondentes da escola B fazem algumas comparações entre o trabalho docentes com 16 horas e com 40 horas:

O professor 40 horas possui mais tempo para participar das atividades da escola (Respondente 4 – Escola B)

O trabalho de PEF foi aumentado consideravelmente até porque a carga horária permite isso. Saliento que o planejamento para as aulas ficou concentrado na minha carga na escola (Respondente 5 – Escola B)

O respondente 5 da escola B descreve uma característica favorável ao trabalho docente. Com a ampliação de sua carga- horária e com a garantia de um terço do

planejamento previsto por lei, o professor tem a oportunidade de elaborar suas aulas e cumprir suas tarefas docentes na unidade escolar. Vale lembrar que, para isso, a escola precisa também dispor de recursos que auxiliem as atividades extra sala de aula dos seus professores como computadores, conexão de internet eficaz, livros, dentre outros.

Sobre as diferenças entre as escolas de turno parcial da rede e as Emac, alguns professores listaram: a ocorrência de projetos e o oferecimento de disciplinas eletivas; famílias mais participativas; o desempenho pelos professores de parcela do processo educacional que pertencia às famílias; a maior dedicação por parte dos professores/alunos/gestão; o tempo extra na unidade escolar; a proximidade com os alunos; alunos com o comportamento mais tranquilo; aumento da supervisão por parte da SME; e a rotina, de um modo geral, pois se difere muito das escolas de turno parcial da rede.

Outros participantes escreveram sobre questões mais específicas. O respondente 14 indica que a única diferença é o tempo, e que a escola deveria resgatar as propostas do GEC; o respondente 10 escreve: “A diferença é que os alunos têm mais aulas e os conteúdos podem ser passados com mais atenção”. O respondente 9 completa: “Não vejo muita diferença, pois a escola funciona como todas as outras, somente a carga horária é maior”; e o respondente 4 indica que não há diferenças nos dois modelos de escola naquele momento.

Cavaliere (2007) conduz uma reflexão acerca do tempo na escola de tempo integral e afirma que é contraditória a necessidade de mais tempo de aprendizado na escola com a circulação das novas tecnologias de informação. A autora expõe que a ampliação do tempo na escola somente se justifica mediante a intenção de trazer ao educando novas experiências escolares ou “maior consequência a determinados traços da vida escolar” (CAVALIERE, 2007, p.2021). Se alguns participantes não observam diferenças entre as escolas de turno único e de turno parcial na rede, eles concluem que nas Emac ainda há uma predominância do mais do mesmo, ou seja, mais aulas, mais conteúdos, mais matérias, entretanto, sem a preocupação de oferecer aos alunos abordagens, vivências e experiências que ele ainda não puderam conhecer.

Por outro lado, alguns docentes indicam projetos que só foram possíveis devido à ampliação da carga-horária dos alunos no turno único: Projeto de Vida, Estudo Dirigido e aulas de música; as eletivas; os grupos interativos; projeto de valores humanos; oficinas de reforço escolar; e oficinas de línguas.

Cinco docentes da escola A negaram haver atividades somente possíveis com o turno único, porém o participante 7 foi enfático em dizer: “O turno único é muito mais eficiente. A maioria dos nossos projetos se beneficiam por estarmos mais tempo na unidade escolar”. Nesse sentido, Cavaliere (2007) argumenta:

as escolas devem ser pensadas como locais onde se potencializem as atividades co-operativas e conjuntas. São essas atividades que levam efetivamente ao conhecimento, pois a aprendizagem é sempre indireta e se dá através de um meio social. No caso da escola, um meio social intencionalmente preparado, uma micro-sociedade, em permanente mudança, em função da também permanente mudança nos objetivos a serem alcançados; um ambiente favorável ao que o autor chama *de reconstrução social da experiência* (Dewey, 1959) (CAVALIERE, 2007, p. 1022)

Dessa forma, podemos concluir que os respondentes demonstram insatisfação em relação ao que poderia ser feito numa escola de tempo estendido, ao mesmo tempo que não deixam de reconhecer que com todos os percalços, a escola pública luta para oferecer um ensino de qualidade, gratuito e democrático. Como destacam Leite e Carvalho (2016, p.1206), a ampliação da jornada escolar pode se enriquecer de significados no processo de apropriação de novos espaços e territórios se conectada à ideia de que o horário integral leve a uma expansão de oportunidades para os sujeitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a perspectiva do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992), analisamos a política do TU que teve como início o Ginásio Experimental Carioca em 2010 e, 10 anos depois, ao término da escrita desse estudo, envolve as Escolas Municipais de Aplicação Carioca e as demais escolas de TU de 1º e 2º segmento do EF. No contexto de influência, encontram-se as demandas que direcionaram essa política a tomar a forma que assumiu em suas variações como questões de ordem política, mudança de Secretário Municipal de Educação, dentre outras.

No contexto de produção de texto do TU, apresentamos diversas transições, reflexo das ações dos outros contextos que, de forma aleatória, intervêm e transformam a escrita da política em forma de novos decretos, resoluções, portarias e etc. O contexto da prática, foco dessa dissertação, engloba os elementos trazidos do campo da pesquisa, ou seja, das escolas A e B que evidenciaram hipóteses, mas apresentaram também outras questões que não haviam sido observadas tendo em vista que as escolas são espaços produtores de políticas, como evidenciado por Ball e colaboradores (2016).

Na proposta do GEC – programa inicial de TU - a ampliação da jornada escolar dos professores acompanha a dos alunos, o que quer dizer que os docentes desse modelo de escola precisariam ter uma carga-horária de 40 horas semanais. Nessa transição de dinâmica escolar e expansão de horário discente e docente, a presente pesquisa preocupou-se em entender como esses professores enxergam sua nova atuação e como isso pode intervir no seu perfil de participação na gestão da escola.

Antes do decreto do GEC e da lei do TU em 2010, os professores especialistas na rede municipal do Rio de Janeiro tinham uma carga-horária de 16 horas semanais, o que sinalizava para uma atuação mais superficial nas questões concernentes à escola como um todo, já que esse docente estava presente na unidade poucos dias durante a semana. Na perspectiva de ampliar sua renda, o professor também atuava em outras escolas, dividindo-se em diferentes espaços numa mesma semana e tendo que enfrentar planejamentos diversos pertencentes às propostas diversas dentre inúmeros deslocamentos.

Jaén (1991) chama essa degradação das condições de trabalho dos professores como proletarização do trabalho docente na qual o professor dividido em multitarefas é afastado do seu fazer pedagógico e convidado a fazer uso de materiais prontos e a seguir listas estabelecidas de exercícios e atividades (CONTRERAS, 2002). A intensificação do

trabalho docente burocratiza as tarefas pedagógicas a partir da intervenção do Estado ao racionalizar o trabalho do professor.

Observamos nos dados do campo o interesse que professores de carga horária menor tem em ampliar suas respectivas jornadas de trabalho. Essa questão foi posta como uma necessidade do trabalho nas escolas de TU. Os docentes valorizaram a diminuição do tempo de deslocamento e uma maior oportunidade de planejamento na unidade escolar, apesar de termos observado uma grande quantidade de professores que ainda possuem uma segunda matrícula mesmo tendo ampliado sua jornada de trabalho para 40 horas semanais.

Além disso, a construção de vínculos mais próximos com os alunos sobressaiu na maior parte das respostas dos questionários. Isso indica que essa especificidade na relação professor-aluno é um efeito e um resultado da política do TU, desde o GEC, pautada na Pedagogia da Presença e na aposta nessa relação para a diminuição da evasão, abandono e reprovação escolar, pois segundo Costa (1991): “A Pedagogia da Presença é parte de um esforço coletivo na direção de um conceito e de uma prática menos irreal e mais humanos de educação de adolescentes em dificuldades”.

Para Costa (1991) educar é muito mais acolher do que apontar, conhecer ao invés de julgar. Trazer o aluno para si não é tarefa fácil, segundo o autor, mas também não é uma qualidade que alguns educadores possuem e outros não. É um exercício que pode ser cultivado por todos e o horário expandido oportuniza essa prática como pudemos observar nas respostas dos participantes da pesquisa.

Outro dado importante foi a sinalização por parte de alguns respondentes sobre o sucateamento da política, uma vez que houve um suporte maior para as 10 primeiras escolas a se tornarem TU na rede. Conforme a política se expandiu, alguns incentivos tiveram que ser suspensos, assim como a rotina de cursos e treinamentos. Os docentes expressaram sentir falta dessa atenção por parte da SME. Algebaile (2009) afirma que essas diversidades e disparidades não são um “privilégio” dos serviços educacionais e expressam a persistência e a atualização de desigualdades profundas na organização da sociedade e da vida econômica e. Conforme a autora, é nesse sentido que a expansão da oferta educacional acaba por se antecipar à ação planejadora do Estado. A dualidade quantidade *versus* qualidade não é nova na história da educação brasileira e a autora indica que é o reflexo de outras escolhas, interesses e caminhos políticos tomados em nosso país.

No entanto, muitas características positivas foram citadas no remodelamento da escola de turno parcial para turno único. O corpo docente foi descrito como mais unido e mais comprometido por conviverem por mais tempo juntos e assim, apresentarem possibilidades de trocas, cooperação, e trabalho conjunto. O acompanhamento do desenvolvimento dos alunos é maior no TU devido a ampliação do tempo na escola, dessa forma, os alunos se aproximam dos professores, estabelecem confiança e essa relação traz benefícios para a aprendizagem.

Concentrando a sua atuação – ou maior parte dela – numa única escola, os professores acabam por concentrar também seu tempo de planejamento e atenção. Isso refletirá na qualidade das aulas que serão direcionadas ao alunado, como foi citado por alguns participantes, apesar da estrutura de planejamento para o professor ainda não ser o desejável.

Em relação à participação docente nessas escolas, podemos concluir que varia mediante aos estímulos recebidos por parte da gestão. Quando os professores foram convocados a participar dos planos de gestão das escolas, eles sinalizaram ter participado ainda que de forma sistemática. Eles sinalizaram também que levam ao professor representante do CEC seus anseios para serem discutidos nas reuniões do conselho escolar que afirmam ocorrer periodicamente.

Apesar da organização da escola para a participação de seus atores, o campo da pesquisa não revelou em que medida a exploração dos mecanismos diversos existentes no espaço escolar ocorre. Os participantes da pesquisa informaram que fazem parte dos colegiados quando são convocados, porém não demonstraram ser parte da gestão da escola através dos espaços existentes para tal, ainda que tenham uma carga horária ampliada dentro da escola.

Nesse sentido, fica evidente a relevância da política do TU para a dinâmica de ampliação da jornada escolar na rede municipal do Rio de Janeiro, oportunizando o alcance da meta nacional e municipal que trata da expansão do atendimento em tempo integral aos alunos dessa rede – a maior da América Latina – e responsável por 679.763 pessoas entre alunos, funcionários docentes e não docentes. Acreditamos que este estudo trouxe contribuições para a compreensão da política de expansão da jornada escolar no município do Rio de Janeiro e recomendamos o aprofundamento das pesquisas sobre o contexto da prática nas escolas em uma perspectiva de gestão democrática a partir de diferentes visões incorporando alunos, famílias, profissionais não docentes, gestores e demais membros da comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, Dezembro/1999.

ALGEBAILLE, Eveline. Escola pública e pobreza no Brasil. A ampliação para menos. Rio de Janeiro: **FAPERJ**; Lamparina, 2009.

ALMEIDA, Cybele Crossetti de. O magistério feminino laico no século XIX. **Teoria e Educação**, v.4, p.159-171,1991.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, p. 606-639, 2011.

AMARAL, Daniela Patti do. A regulamentação da gestão democrática e a ação do ministério público: desdobramentos no estado do Rio de Janeiro. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp.1, p. 9-30, mar., 2018.

\_\_\_\_\_, Daniela Patti do. Seleção de diretores de escolas públicas e avaliação do desempenho do candidato. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 43-55, jan/jun. 2018b.

\_\_\_\_\_, Daniela Patti do. Seleção de diretores de escolas públicas: argumentos sobre o mérito do candidato. **Revista Educação (PUC-RS. online)**, v. 42, p. 308-317, 2019.

\_\_\_\_\_, Daniela Patti do. Critérios técnicos e participação da comunidade na seleção de diretores de escolas públicas no Rio de Janeiro: qual gestão democrática em cena?. In: Jorge Nassim Vieira Najjar; Alba Valéria Baensi;Débora da Silva Vicente. (Org.). **Conselhos Escolares e Gestão Democrática: Alguns temas em debate**. 1ed.Rio de Janeiro: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, 2019, v. 1, p. 30-43.

AMARAL, Daniela Patti; CASTRO, Marcela Moraes de. Juventude e participação: PEE/RJ como efeito da prática da política democrática. **Textura - ULBRA**, v. 21, p. 174-196, 2019.

APPLE, Michael W. “The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense?” **Teachers College Record** v. 95, no2, 1993, pp. 222-241.

BALL, Stephen. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARBOSA, Livia. **Igualdade e Meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

BARBOSA, Marcelo Ponte; COSTA, Leandro Oliveira. Requirements to be a teacher in Brazil: effective or not?. **Policy Research working paper**; no. WPS 9006. Washington, D.C.: World Bank Group.

<http://documents.worldbank.org/curated/en/599651568226593260/Requirements-to-Become-a-Teacher-in-Brazil-Effective-or-Not>

BONCE, Branca Jurema. O Tempo no Mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, out./dez. 2016.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em ago.2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 09 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 001/2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 18 nov 2010

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania**. MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial n.17**, de 24 de abril de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007a.

\_\_\_\_\_. Decreto 6.253, de 13/11/2007. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB**, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 de nov. 2007b.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei 12796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em 2 de set 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13005 de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024)**. Diário da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **O PNE 2001-2010: metas e estratégias**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

BITTENCOURT, Bethânia. **A orientação pedagógica nas escolas públicas em queimados (rj): implicações e ações da gestão democrática**. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

BORDE, Amanda Moreira; BERNADO, Elisangela da Silva. Gestão democrática e conselhos escolares: autonomia e descentralização em discussão. In: OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; LINO, Lucília Augusta; CAVALCANTI JUNIOR, Jose Airton Chaves. **Conselhos escolares: desafios cotidianos da gestão democrática**. Seropédica: UFRRJ, 2017.

BOWE, R. e BALL, S. **Reforming education and changing schools**. London: Routledge, 1992.

CAMPOS, Leonardo Souza. **Análise dos principais impactos que afetam a qualidade de vida dos professores da rede pública de ensino no município de Osório-RS**. Revista Perspectiva: Ciência e Saúde. Osório, V. 4 (2): 01-17, Dez 2019.

CANO, I. Nas trincheiras do método: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil. **Sociologias** [online]. 2012, vol.14, n.31, pp. 94-119. ISSN 1517-4522.

CASTRO, Marcela Moraes de. O silenciamento da participação da juventude na seleção de diretores no PEE/RJ. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, p. 143, 2019.

CASTRO, Marcela Moraes de; AMARAL, Daniela Patti do. Seleção de diretores de escola como demanda do movimento estudantil: a agenda dissonante da política no Rio de Janeiro. **Jornal de Políticas Públicas. Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n. 2. Janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Estudantes em cena: a ocupação como estratégia política pela gestão democrática no Rio de Janeiro. **e-Mosaicos**, v. 8, p. 3-18, 2019.

\_\_\_\_\_. n. 2 - Seleção de diretores de escola como demanda do movimento estudantil: a agenda dissonante da política no Rio de Janeiro. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, p. 01-17, 2019.

CASTRO, Marcela Moraes de; BITTENCOURT, Bethania; ASSIS, Caroline. D. S. T. ; GOULART, Janaína. M. O. **Participação e colegialidade na política democrática: o caso do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ)**. Retratos da Escola, v. 13, p. 817, 2019.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral *versus* aluno em tempo integral. **Em Aberto**, v.22, n.80, p. 51-63, abr. 2009.

\_\_\_\_\_. A. Tempo de escola e qualidade na educação pública. Campinas: **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

\_\_\_\_\_. Ana Maria Villela. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil; filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade** (Impresso), v.35, p. 1205-1222, 2014.

\_\_\_\_\_, Ana Maria. Apresentação da Seção Temática Tempo de Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 975-984, out./dez. 2016

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Tempo integral no estado do Rio de Janeiro: organização curricular em direção a qual educação integral?** Relatório final de pesquisa. Rio de Janeiro: Unirio, 2015.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016.

CONCEIÇÃO, Jefferson William Silva da. **Gestão democrática da educação em Mesquita(RJ): os percursos para a aprovação do Plano Municipal de Educação (2015)**. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. Rio de Janeiro, 2018.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Cortez, 2002.

CORTES, Luciana. **Ginásios Cariocas: um olhar para a educação em tempo integral no município do Rio de Janeiro**. 2017. Dissertação (mestrado) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro**. Belo Horizonte: Editora ModusFaciendi, 2010.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Por uma Pedagogia da Presença**. Brasília: Editora Ministério da Ação Social, 1991.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **O Professor como Educador**. Salvador: Editora Fundação Luis Eduardo Magalhães, 2001.

COSTIN, Cláudia. Os caminhos para a educação integral. **Estadão**, São Paulo, 31 jan 2013. Disponível em: <https://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,os-caminhos-para-a-educacao-integral-imp-,991186>. Acesso em: 05 dec 2018.

DELORS, Jacques. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**, Rio de Janeiro: Editora Cortez, 1999.

FERNANDES, Maria José da Silva; BARBOSA, Andreza. O trabalho docente na rede pública do estado de São Paulo: apontamentos iniciais para a discussão da jornada de trabalho. **Práxis Educacional**, v. 10, n. 17, p. 117-142, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/125053>>.

FERNÁNDEZ, Silvina. Projeto Político Pedagógico e cotidiano escolar: retrospectivas, deslocamentos e possibilidades. In: AMARAL, Daniela Patti do. **Gestão Escolar pública: desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Fundação Vale, UNESCO, 2015.

FERNANDES, Vladimir. A formação ética prevista nas diretrizes do programa ensino integral da secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Revista @mbienteeducação** eISSN: 1982-8632, v. 10, n. 1: Jan. / Jun. 2017.

FONSECA, Aline Miranda. **Agenda da política e gestão das escolas experimentais bilíngues português-inglês da Prefeitura do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

FOUYER, Mona Lisa. **O papel dos Conselhos Escolares na consolidação da Gestão Democrática: um estudo no município de Mangaratiba (RJ)**. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. Rio de Janeiro, 2017a.

FOUYER, Mona Lisa; AMARAL, Daniela P. O papel dos conselhos escolares na consolidação da gestão democrática: um estudo no município do Mangaratiba (RJ). In: OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; LINO, Lucília Augusta; CAVALCANTI JUNIOR, Jose Airton Chaves. **Conselhos escolares: desafios cotidianos da gestão democrática**. Seropédica: UFRRJ, 2017 b.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

GATTI, B. A. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 33, p. 29-37, 2012.

GOULART, Janaina; AMARAL, Daniela Patti do. Conselhos Escolares na Rede Estadual do Rio de Janeiro: participação ou participacionismo? **Educação (Santa Maria. online)**, v. 44, p. 53, 2019.

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

GUMBRECHT, H. U.; HAMDAN, J. C. Desafiando a história: por uma pedagogia da presença. **Cadernos de História da Educação**, v. 14, p. 825-839, 2015.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 97, p. 517-534, 2015.

JÁEN, Marta Jiménez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. **Revista Teoria & Educação**, n. 4, 1991.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. Educação (de Tempo) Integral e a Constituição de Territórios Educativos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1205-1226, out./dez. 2016.

LIBANEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educ. Real. [online]**. 2015, vol.40, n.2, pp.629-650. Epub Mar 20, 2015. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623646132>.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista teias**, v. 11, n.22, p.31-54, maio/agosto 2010.

MAINARDES, Jefferson; GANDIN, Luís Armando. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, César e ALMEIRDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

MELO, Geovana Ferreira; DOMINGUES, Maria Hermínia. M. S. Formar Professores: Para quê? Para quem?. In: **27ª ANPED, 2004**, Caxambu. Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?. Caxambu, 2004. p. 1-5.

MOEHLECKE, Sabrina. Programa Bairro Escola/ Mais Educação: uma análise do processo de implementação no Município de Nova Iguaçu – RJ. In: Ana Maria Cavaliere; Antonio Jorge Gonçalves Soares. (Org.). **Educação Pública no Rio de Janeiro: novas questões à vista**. 1ed.Rio de Janeiro: Mauad X - FAPERJ, 2015, v., p. 237-250.

MOTTA, Vania; LEHER, Roberto. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 2, n.3, 2017.

NAJJAR, Jorge; MORGAN, Karine; MATTEDI, Verônica. Conselhos escolares: legitimação ou socialização de poder. In: OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; LINO, Lucília Augusta; CAVALCANTI JUNIOR, Jose Airton Chaves. **Conselhos escolares: desafios cotidianos da gestão democrática**. Seropédica: UFRRJ, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da escola**, v. 2, n. 2/3, 2012.

OLIVEIRA, Vanessa Elias de; ABRUCIO, Fernando Luis. Burocracia de médio escalão e diretores de escola: um novo olhar sobre o conceito. In: PIRES, Roberto; LOTTA, Gabriela; OLIVEIRA, Vanessa Elias de. **Burocracia e políticas públicas no Brasil: interseções analíticas**. Brasília: Ipea: Enap, 2018.

PAIVA, F. R. S.; AZEVEDO, D. S.; COELHO, L. M. C. C. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. Instrumento – **Revista em estudo e pesquisa em educação**, v. 1, p. 45-60, 2015.

PAIVA, Maria José; DAMASCENO, Allan R. Reflexões sobre os desafios à implementação da gestão democrática no município de Mesquita (RJ): Tensões e perspectivas do/no Conselho Escolar. In: OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; LINO, Lucília Augusta; CAVALCANTI JUNIOR, Jose Airton Chaves. **Conselhos escolares: desafios cotidianos da gestão democrática**. Seropédica: UFRRJ, 2017.

PAVÃO, Gislaíne Cristina; CARBELLO, Sandra Regina Cassol. Grêmios Estudantis: uma instância colegiada em debate. Grupo de Trabalho - Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação. In: XI Congresso Nacional de Educação Educere, 2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. Disponível em [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10217\\_6140.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10217_6140.pdf). Acesso em 5 out 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo and PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.** [online]. 2017, vol.43, n.1, pp.15-30. ISSN 1517-9702. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701152815>.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 32672 de 18 de agosto de 2010. **Cria o Programa Ginásio Carioca no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências**. Disponível em: [http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis\\_consulta/34691Dec%2032672\\_2010.pdf](http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/34691Dec%2032672_2010.pdf). Acesso em 31 de mar de 2019.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 5.225, de 5 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a implantação de turno único no ensino público nas escolas da rede pública municipal**. Rio de Janeiro, RJ. Nov, 2010. Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/bff0b82192929c2303256bc30052cb1c/5bc8a6fa147caf4a832577d500523d68?OpenDocument>. Acesso em: 29 nov de 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 33.649 de 11 de abril de 2011. **Consolida a legislação que dispõe sobre o Programa Ginásio Carioca e dá outras providências**. Disponível em: [http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis\\_consulta/36776Dec%2033649\\_2011.pdf](http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/36776Dec%2033649_2011.pdf). Acesso em 10 fev de 2019.

\_\_\_\_\_. Lei 5.303 de 19 de outubro de 2011. **Cria no quadro permanente do poder executivo do município do Rio de Janeiro a categoria funcional de professor de ensino religioso e dá outras providências**. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/lei-ordinaria/2011/530/5303/lei-ordinaria-n-5303-2011-cria-no-quadro-permanente-do-poder-executivo-do-municipio-do-rio-de-janeiro-a-categoria-funcional-de-professor-de-ensino-religioso-e-da-outras-providencias>. Acesso em 10 out 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 38954, de 17 de julho de 2014. **Dispõe sobre o funcionamento das unidades escolares assistidas pelo Programa Ginásio Experimental Carioca e Programa Ginásio Experimental Olímpico e Paraolímpico**. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 17 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 38302, de 14 de fevereiro de 2014. **Institui o plano de ampliação da jornada de trabalho para 40 h semanais para os professores da rede municipal de ensino.** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2014/3831/38302/decreto-n-38302-2014-institui-o-plano-de-ampliacao-da-jornada-de-trabalho-para-40-h-semanais-para-os-professores-da-rede-municipal-de-ensino>. Acesso em 7 jan 2020.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 20, de 29 de setembro de 2017. **Dispõe sobre o processo de Seleção de Gestores das Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.**

\_\_\_\_\_. Portaria E/SUBG n. 04, de 24 de outubro de 2017. **Estabelece os critérios para o processo de seleção de gestores das unidades escolares para o triênio 2018/2020 da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.**

\_\_\_\_\_. Lei Nº 6.362, de 28 de maio de 2018. **Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências.** Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/7cb7d306c2b748cb0325796000610ad8/7bf6114cdc0884de8325829c0047aa48?OpenDocument>. Acesso em 29 nov de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acesso em 20 de abr. de 2019.

RIOEDUCA. **Escola Municipal de Aplicação Carioca**, 2019. Disponível em: <http://prefeitura.rio/web/rioeduca/emac> . Acesso em: 20 jun 2019

ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana Pires do; MARTINS, Leane Rodrigues. A “realidade” de cada escola e a recepção de políticas educacionais. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2018, vol.26, n.98, pp.112-132.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Ginásio Carioca: uma proposta de educação integral na cidade do Rio de Janeiro**, 2016.

\_\_\_\_\_. **Ginásio Carioca: eletivas**, 2016.

\_\_\_\_\_. **Ginásio Carioca: diretrizes do Ginásio Carioca**, 2016.

SANTOS, Maria de Fátima. **Pedagogia da presença: uma estratégia para o sucesso escolar**. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Aprendentes) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SOUZA, Donaldo Bello de; MENEZES, Janaina Specht da Silva; COELHO, Lígia Martha C. da Costa; BERNADO, Elisângela da Silva. Regime de colaboração e educação em tempo integral no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.164, p.540-561. abr/jun.2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Com qualidade inferior, número de ingressantes na formação de professores a distância dobra nos últimos sete anos.** Disponível em [https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Com-qualidade-inferior\\_-numero-de-ingressantes-na-formacao-de-professores-a-distancia-dobra-nos-ultimos-sete-anos/](https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Com-qualidade-inferior_-numero-de-ingressantes-na-formacao-de-professores-a-distancia-dobra-nos-ultimos-sete-anos/). Acesso em 25 out 2019

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **A expansão do Prouni EAD na formação inicial docente.** Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/325.pdf?1644917233/=&utm\\_source=conteudo-site&utm\\_medium=todos](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/325.pdf?1644917233/=&utm_source=conteudo-site&utm_medium=todos). Acesso em 25 out 2019

VOUGT, W. P.; GARDNER; D. C.; HAEFFELE, L. M. **When to Use What Research Design.** New York: Guilford Publications, 2012.

WEBER, M. **A ciência como Vocação.** In: WEBER, M. Ciência e política: duas vocações. São Paulo: Cultrix, 2011.

## APÊNDICE

### Questionário aplicado aos professores das Escolas Municipais de Aplicação Carioca

➔ Você está convidado a participar de uma investigação sobre a ampliação da jornada escolar que integra uma pesquisa de dissertação de mestrado em educação na UFRJ. Sua colaboração é fundamental para o êxito deste trabalho. Obrigada pela sua disponibilidade em responder.

QUESTÕES GERAIS	
Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino Idade: _____	
Formação superior: _____	
Cargo: ( ) Professor I ( ) Professor do Ensino Fundamental – anos finais	
Carga-horária oficial: ( ) 16 horas ( ) 30 horas ( ) 40 horas	
Está em regime de dupla regência?	
1. Há quanto tempo você é professor(a) da rede?	
2. Você leciona em outra rede de ensino? Qual?	
3. Já ocupou alguma outra função durante a sua atuação na rede do RJ? Qual?	
4. Há quanto tempo você é professor dessa UE?	
5. Você participou da migração ou pretende migrar oficialmente da carga-horária de 16 horas para a de 40 horas semanais?	
A ESCOLA MUNICIPAL DE APLICAÇÃO CARIOCA (Emac)	
6. Como você chegou a essa Emac, antigo Ginásio Carioca (GC)?	
7. Você participou de alguma reunião, encontro, debate, entre outros, sobre o projeto antes da sua implementação na rede?	
8. Você participa dos espaços colegiados da escola como conselho de classe, conselho escola-comunidade (CEC), associação de pais e mestres, entre outros?	
9. Você precisou ampliar sua carga-horária para atuar nessa escola de turno único? Como você percebe a sua atuação nessa mudança no seu tempo de permanência na escola?	

**A TRANSIÇÃO PARA TURNO ÚNICO**

10. Você participou/acompanhou a transição da escola de turno parcial para turno único?
11. Quais são as suas percepções sobre essa transição? Quais mudanças você percebeu que afetaram a escola:
- em sua estrutura física:
  - no que diz respeito ao corpo de servidores (professores, gestão, agentes educadores, merendeiras, serventes, etc.)?

12. Quando você ingressou nessa EMAC, houve alguma seleção docente? Como foi a seleção?

**AS PERCEPÇÕES SOBRE O TURNO ÚNICO DOS DIFERENTES ATORES DA UE**

13. Considerando a ampliação da permanência na escola, quais são as suas percepções em relação aos vínculos criados ou não com:
- os alunos?
  - as famílias?
  - os professores?
  - a gestão escolar?

14. Quais as suas percepções sobre a rotatividade de docentes nas Emac? Há maior ou menor procura pela escola por parte dos professores?

15. Quais você destacaria como principais desafios para um professor em uma Emac?

16. Como a SME contribui para a rotina da escola? Há supervisão, treinamento, formação continuada e etc.?

17. A escola tem conselho escolar atuante? Qual a periodicidade de reuniões e como ele é composto? É deliberativo?

18. Você participou da elaboração do plano de gestão da escola?

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EMAC**

19. Existe material didático, equipamentos, ou outros recursos para projetos específicos das Emac?

20. Em relação ao trabalho docente/pedagógico quais suas percepções sobre a relação entre os PI (16 horas) e os PEF (40 horas)?

21. Que diferenças/semelhanças você destacaria acerca do ensino numa escola de turno parcial e uma escola de turno único na PCRJ

22. Houve algum projeto que só foi possível por essa escola ser de turno único?