

Camila Kipper Putzke<sup>1</sup>  
Bruno Gawryszewski<sup>2</sup>

**Resumo**

O presente trabalho é proveniente de uma pesquisa que teve como objeto o programa Escolas do Amanhã (PEdA), desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro entre os anos de 2009 e 2016. Sendo assim, o tema de debate que rege a construção do artigo é a educação integral e suas discussões em torno das escolas em tempo integral. O objetivo foi compreender as percepções de professores e diretores acerca da execução do PEdA e sobre a educação integral. A orientação teórica para o debate se balizou nas contribuições de autores a respeito das concepções e políticas de educação, possibilitando fazer um balanço histórico e teórico sobre como foi norteada a construção do PEdA. A metodologia para obtenção de resultados envolveu a realização de uma pesquisa empírica com visita presencial a duas escolas e entrevistas semiestruturadas com professores e diretores. Os resultados obtidos mostraram que a maioria dos entrevistados, embora avaliassem como positiva a existência do Programa, não partilham do entendimento de que se desenvolvesse na sua escola uma concepção de educação integral.

**Palavras-chave:** Estado. Políticas Públicas. Educação Integral. Escolas em tempo integral.

**Abstract**

The present paper comes from a research that had as object the Escolas do Amanhã program (PEdA), developed by the Secretariat of Education of Rio de Janeiro between the years 2009 and 2016. Therefore, the topic of debate that governs the article is integral education and its discussions around full-time schools. The objective was to understand the perceptions of teachers and principals about the implementation of program and about integral education. The theoretical orientation for the debate was based on the contributions of authors regarding the conceptions and policies of education, making it possible to make a historical and theoretical balance about how the construction of the PEdA was guided. The methodology for obtaining results involved conducting an empirical research with a face-to-face visit to two schools and semi-structured interviews with teachers and principals. The results obtained showed that most of the interviewees, although evaluating the existence of the Program as positive, do not share the understanding that a concept of integral education should be developed in their school.

**Keywords:** State. Policies publics. Integral education. Full-time schools.

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Graduada em Pedagogia pela UFRJ. Professora das redes municipais de Nova Iguaçu e Seropédica.

<sup>2</sup> Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutor em Educação pelo PPGE-UFRJ.

## Introdução

Embora não seja um tema de debate novo na educação brasileira, a discussão em torno da educação integral voltou a ter considerável destaque no Brasil nas primeiras duas décadas do século XXI, pois tem sido apontada como um fator diferencial na perspectiva de desenvolver os sujeitos em todas as suas dimensões humanas. Trata-se de uma proposta formativa que procura repensar as ações pedagógicas postas em prática pelos profissionais de educação, bem como pelos gestores na execução de políticas públicas.

As condições objetivas para a expansão do debate da educação integral têm se dado por um conjunto de legislações, a começar pela vigente Constituição Federal (1988), mas também o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e, já no século XXI, por medidas relacionadas à execução de políticas educacionais, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB – 2007) e os dois Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014). Em todos esses momentos, foi se consolidando a ideia de que a educação integral seria um instrumento de ampliação do direito à educação. Por outro lado, para que a educação integral se efetivasse, foi ganhando corpo a compreensão de que seria necessário repensar as escolas para tal finalidade, o que incluiria levar em conta a adequação dos espaços e a expansão do tempo de permanência do estudante sob responsabilidade da escola, o que conseqüentemente incidiria na necessidade de expandir os recursos orçamentários.

No município do Rio de Janeiro, durante os anos de 2009 e 2016, o Programa *Escolas do Amanhã* (PEdA) atendia cerca de 155 escolas da rede pública que, em sua maioria, eram localizadas em favelas ou territórios considerados socialmente vulneráveis e que dispunham de baixos índices educacionais e socioeconômicos. O objetivo oficial de implementação do PEdA era proporcionar uma educação integral a esses estudantes, aumentando o seu tempo de permanência na escola e promovendo atividades educacionais complementares à grade curricular.

Pode-se considerar que o PEdA tenha sido o carro-chefe na educação nos dois primeiros mandatos da gestão do então Prefeito Eduardo Paes (2009-2016), tamanha a visibilidade que conseguiu como peça publicitária da Prefeitura nos veículos de imprensa, a

ponto de “a escola em tempo integral” ter se tornado slogan de campanha dos diversos candidatos a prefeito na eleição municipal de 2016. No entanto, após a posse do candidato eleito que não concorria como sucessor de Paes, o então Senador Marcelo Crivella, o PEdA gradativamente foi desaparecendo dos noticiários da comunicação oficial da Prefeitura até que o Programa não constou mais como rubrica para receber dotação orçamentária em 2018, o que levou ao seu encerramento oficial.

Diante do quadro exposto, foi realizada uma pesquisa teórico-empírica no intuito de realizar um balanço do PEdA. Do ponto de vista teórico, foi reconstituído o percurso histórico do Programa, apresentando os motivos que levaram à sua criação, os instrumentos normativos e os pilares que o estruturaram. Do ponto de vista empírico, foi executada uma investigação, a qual será apresentada parte das conclusões, diretamente com professores e diretores que atuavam nas escolas que receberam o PEdA, a fim de compreender suas percepções acerca da execução do Programa e sobre a educação integral, tornando-se assim o objetivo geral do artigo.

Dito isso, o texto está organizado da seguinte forma, daqui por diante: 1) quadro do referencial teórico que baliza a construção da pesquisa; 2) apresentação de um panorama da vigência do Programa *Escolas do Amanhã*; 3) exposição sobre as concepções e políticas implementadas recentemente como educação integral no Brasil; 4) explanação sobre os procedimentos metodológicos e os resultados da pesquisa de campo; 5) considerações finais.

## **1. Referencial teórico – concepção e políticas**

O texto tem como tema nuclear a *educação integral* que veio a ser reivindicada ou implementada no Brasil, considerando a sua materialidade através das possibilidades educacionais. Trata-se de um termo controverso e que não é autoexplicativo, pois envolve diversas dimensões e que nem sempre são suficientemente diferenciadas pelos debatedores ou seus defensores. Entendemos que o termo *educação integral* se refere a uma concepção formativa que serve de fundamento epistemológico e ontológico para o desenvolvimento da intervenção pedagógica sobre os estudantes e na formulação de políticas educacionais. Contudo, frequentemente o supracitado termo é confundido ou metamorfoseado como educação em tempo integral e nos mais diversos sinônimos como ensino em horário integral, jornada escolar ampliada, dentre outros, que se refere à extensão do período diário de

escolarização e/ou permanência do estudante na escola. E, por fim, ainda há possibilidade de combinar ambas as referências, partindo do pressuposto de que a educação integral se realizaria a partir do tempo integral, tanto que, devido à complexidade do debate posto, é que Cavaliere e Coelho (2002) denominaram sua temática de estudos como *educação integral e(m) tempo integral*.

Do ponto de vista da concepção formativa, uma das mais difundidas é aquela que remete ao Primeiro Congresso Internacional dos Trabalhadores, em setembro de 1866, ocasião em que Karl Marx redigiu dias antes, o manuscrito *Instrução aos delegados do Conselho Geral Provisório*, em que defendia que a formação deveria ser composta por três dimensões: 1) educação intelectual; 2) educação corporal, a partir de exercícios físicos; 3) educação tecnológica/politécnica, que inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. A premissa presente na concepção marxiana de educação é a educação tecnológica/politécnica proporcionaria a união entre instrução e trabalho produtivo, de modo a superar uma formação compartimentalizada e que pudesse, ao mesmo tempo, alavancar a expansão das forças produtivas, mas sem a barreira da divisão social do trabalho, que impedia o pleno desenvolvimento humano, com vistas à superação do modo de produção capitalista e da sociedade de classes, através da organização política da classe trabalhadora (MACIEL; MOURÃO; SILVA, 2020).

Feita essa abordagem inicial, ainda cabe elucidar que a temática da *educação integral* se constitui como uma pauta longínqua na história da educação brasileira, pelo menos desde os primórdios do século XX, em que coexistiram e se defrontaram movimentos e correntes políticas dos mais variados matizes (católicos, integralistas, liberais, socialistas e anarquistas), que procuravam disputar os sentidos da concepção de educação integral. Por exemplo, o movimento integralista, protagonizado pela Ação Integralista Brasileira (AIB) na década de 1930, pautava os pilares do que seria a formação integral: a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, enquanto para os anarquistas, a ênfase recaía sobre princípios como igualdade, autonomia e liberdade, com vistas a emancipação dos sujeitos (COELHO, 2009).

A referida década de 1930 também veio a ser palco de uma das mais eloquentes iniciativas de defesa da educação como direito de todos, por meio da publicação que reuniu intelectuais em torno do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932). Se o *Manifesto* não tratava especificamente da educação integral, é possível salientar que Anísio Teixeira, um dos signatários, teve atuação destacada posteriormente em não apenas pensar sobre, mas em

tentar aplicar na prática propostas de educação integral<sup>3</sup>. Do ponto de vista da concepção formativa, em que foi notória a influência do pensamento da concepção pedagógica liberal do estadunidense John Dewey durante sua trajetória profissional, Anísio exerceu cargos na estrutura estatal, como o de Secretário de Educação no estado da Bahia e no Distrito Federal (Rio de Janeiro, então capital do país), em que procurou aliar as dimensões física, moral e intelectual, a fim de torná-lo apto para a vida em sociedade, visando a consolidação do que entendia como democracia; na educação, a democracia, entre outras dimensões, seria estabelecida pela consolidação de uma ampla rede de escolas públicas, gratuitas e de caráter universal. Dado o limite de espaço do texto, pelo menos é preciso mencionar que o auge da forma material de sua concepção de educação integral se deu na implementação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, criada no estado da Bahia nos anos de 1950 e que tinha justamente como premissa o fato de que as crianças lá passassem o dia inteiro, tanto na formação escolar como na assistência em saúde e no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos diversos (NUNES, 2009).

O contexto de distensão da ditadura e reabertura de algum grau de democracia, iniciado na década de 1980, trouxe uma intensa mobilização de setores populares, organizados em torno de sindicatos, movimentos sociais e entidades de categoria profissional e acadêmico-científicas, com relação ao projeto de sociedade que se consolidaria dali por diante. Esse setor se aglutinou em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), que disputou a concepção de educação para a classe trabalhadora, sobretudo nos debates públicos para a formulação da Constituição Federal (1987-1988), Lei de Diretrizes e Bases (1988-1996) e Plano Nacional de Educação (1996-2001). Não sendo possível expor amplamente, ao menos sintetizamos que a concepção defendida se baseava fortemente em uma educação unitária em que a formação técnica, científica e artística estivesse em convergência para a formação humana, sendo o trabalho um princípio educativo (SILVA, J, 2020).

Por outro lado, também ganha relevância e, possivelmente, a hegemonia da concepção de educação integral vigente no Brasil tem sido uma concepção empresarial, que segundo Silva, B (2018), inicialmente foi fundamentada teoricamente pelo Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), uma organização privada,

---

<sup>3</sup> Anísio Teixeira não adotava especificamente o termo educação integral, justamente para se diferenciar do movimento integralista.

declarada sem fins lucrativos, embora pertencente ao grupo Itaú Unibanco Holding S.A. e que influenciou fortemente a execução do programa federal destinado à educação integral, o *Mais Educação*. De modo geral, pode-se sintetizar que a concepção empresarial difundida pelo Cenpec investe em esforços compartilhados entre Estado, sociedade civil e comunidade escolar, através do que tem se denominado como *intersectorialidade*, o que conduz as ações da política social a diferentes espaços educativos e agentes públicos e privados a pretensamente colaborarem no enfrentamento da pobreza e das desigualdades sociais (SILVA, B, 2018). Mais recentemente, outras organizações privadas passaram a investir também fortemente na difusão da importância da educação integral como concepção educacional fundamental para formar os “cidadãos do século XXI”, como o Todos pela Educação, Fundação Lemann e, principalmente, o Instituto Ayrton Senna, que tem as formulações mais desenvolvidas a esse respeito, ao incluir as competências socioemocionais como componente para a formação dos estudantes.

Para finalizar essa seção, trataremos brevemente de aspectos das políticas públicas para a educação integral/escola em tempo integral contemporâneas, datando-as a partir do século XXI. Frequentemente, as políticas públicas de educação em tempo integral no Brasil são planejadas e objetivadas como projetos salvacionistas, como única maneira de oferecer uma educação de forma a compensar o insuficiente atendimento da educação pública no país. No Brasil, a educação integral é regulamentada sob inúmeras legislações (já citadas na seção de introdução) e por programas em nível federal que fomentam programas locais. Estas legislações em sua grande maioria reforçam o caráter compensatório, tanto da escola pública quanto da utilidade do horário integral na vida dos estudantes. Por exemplo, o PNE 2001-2010, é elucidativo em apontar o sentido compensatório e assistencialista do tempo integral nas escolas, pois deveria se constituir em uma “Prioridade (...) para as crianças das camadas sociais mais necessitadas” (BRASIL, 2001) e “famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa” (BRASIL, 2001).

Em termos de execução de políticas, o programa *Mais Educação* foi instituído em 2007 pela Portaria Interministerial nº17/2007 e posteriormente pelo Decreto nº 7.083/2010. Assim, tornou-se o principal programa do Ministério da Educação para a indução do tempo integral nas escolas brasileiras, ao menos até 2018. A implementação do Mais Educação estava atrelado a critérios de prioridade baseados ao fato do município possuir escolas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo de 2,9; ter população superior

a 200 mil habitantes e que apresentassem indicadores sociais que o qualificassem como vulnerabilidade social; e, por fim, tinha como premissa aumentar o tempo de permanência do estudante na escola, a partir da ampliação da oferta de experiências e saberes pelas atividades pedagógicas, ministradas por educadores comunitários.

Em avaliação sobre o Mais Educação, Silva, B (2013) entende que o Programa é dotado de “interesse<sup>4</sup>”, na medida em que sintetiza um projeto de frações burguesas para a escola pública brasileira. Nesse sentido, sem que haja obrigatoriamente a “construção e aparelhamento de unidades escolares e maior remuneração e contratação de professores, mas sim de um ‘melhor aproveitamento do que já existe’” (SILVA, B, 2013, p. 134), a intenção é que haja um atendimento focalizado em alunos das escolas públicas com baixo rendimento escolar, em geral, associados aos segmentos mais pauperizados da sociedade.

O Programa também foi alvo de diversas críticas, inclusive daqueles que o ajudaram a formular. A Fundação Itaú Social<sup>5</sup>, embora admitisse que o *Mais Educação* proporcionou “ampliação de repertório sociocultural de alunos” em seminário realizado em parceria com o Banco Mundial em 2015, defendeu que o Programa *Mais Educação* não estava melhorando as notas dos estudantes, principalmente em matemática. A crítica contundente das organizações empresariais, atrelada aos atrasos de repasses orçamentários nos anos de 2015 e 2016 e a consequente destituição da então presidente Dilma Rousseff, resultaram em que, já sob a presidência de Michel Temer, o Programa fosse reformulado e instituído como o *Novo Mais Educação*, que teve uma orientação de funcionamento muito mais vinculada aos resultados nas avaliações de larga escala em português e matemática do que na ampliação de experiências pedagógicas.

A criação de políticas que ampliam a jornada escolar, apesar de favorecer de alguma forma o atendimento educacional de parte dos estudantes, não possibilita automaticamente um enriquecimento de experiências vividas, caso não haja a devida organização para que as disciplinas e oficinas do turno e contraturno escolar estejam coesas pedagogicamente. Sobre a excessiva fragmentação e inconstância das atividades pedagógicas, Cavaliere (2009, p.58)

---

<sup>4</sup> Trata-se de uma “escola interessada”, no sentido gramsciano, que busca adaptar novas formas de gestão para manutenção das escolas públicas em tempo de crise econômica e assegurar governabilidade em vista da intensificação das contradições e possíveis tensões sociais.

<sup>5</sup> Pesquisa da Fundação Itaú Social em parceria com o Banco Mundial, referente ao *Mais Educação*, apresentada no 12º Seminário Internacional de Avaliação Econômica de Projetos Sociais, intitulada Programa Mais Educação: Avaliação de Impacto e Estudo Qualitativo. O relatório foi originalmente consultado para a escrita da dissertação em outubro de 2018, mas o mesmo não estava mais disponível em link ativo no momento de escrita desse texto.

crítica que a jornada escolar ampliada “pode se transformar ou em mero ‘atendimento’, com sentido limitadamente assistencialista, ou em mero ‘consumo’”, ou seja, atividades desconectadas do projeto político-pedagógico. Dessa forma, a autora conclui que esse direcionamento a programas que ampliam a permanência dos estudantes sob a responsabilidade pode resultar na existência de programas com *escolas em tempo integral* ou com *alunos em tempo integral*. A primeira tipologia se refere à ênfase no fortalecimento da unidade escolar, com o fornecimento de bases materiais que proporcionassem as condições para uma vivência institucional qualitativamente superior. A segunda, estaria centrada na oferta de atividades dirigidas aos alunos no chamado contraturno escolar, a partir da articulação intersetorial e utilizando agentes e espaços não necessariamente vinculados à escola (CAVALIERE, 2009).

O que se espera de implementação de políticas de educação integral é de uma formação completa, que possa oferecer uma formação humana, laboral, científica e técnica, que faça com que os estudantes possam se desenvolver em diversas dimensões. Porém, se o que se oferece é um projeto minimalista, assistencialista, compensatório e de precária infraestrutura, o que se intensifica é uma formação empobrecida aos estudantes pobres, reforçando a dualidade estrutural da educação brasileira.

## 2. Apresentação do Programa *Escolas do Amanhã*

O Programa Escolas do Amanhã (PEdA), implementado no ano de 2009 na rede municipal do Rio de Janeiro, foi um programa de educação em tempo integral que surgiu ainda em campanha eleitoral de Eduardo Paes, quando este concorria ao pleito pela prefeitura do Rio de Janeiro em 2008. Dentre as 37 estratégias do seu plano estratégico para a prefeitura do município (2009 – 2012), quatro foram da área de educação, dentre eles o PEdA.

Com a vitória de Paes, o PEdA foi instituído pela resolução SME n° 1038/2009 e com autorização para o início do funcionamento das atividades do programa a partir do decreto n° 31.022 de 24/08/2009. Conforme a resolução n° 1.038/2009, o programa tinha como objetivos (RIO DE JANEIRO, 2009a):

- I - Melhorar a aprendizagem das crianças residentes em áreas conflagradas pelo tráfego na cidade do Rio de Janeiro.
- II - Propiciar a aprendizagem dos conteúdos escolares;

- III – Desenvolver as habilidades intelectuais, físicas e artísticas dos alunos;
- IV – Contribuir para a redução dos índices de evasão escolar;
- V – Contribuir para a melhoria da qualidade de vida da comunidade escolar e seu entorno.

A delimitação e os critérios de escolha das escolas que receberiam o programa, em torno de 155<sup>6</sup>, seriam aquelas que estivessem em áreas conflagradas pela violência, baixo desempenho no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e no IDH (índice de Desenvolvimento Humano), unidades com alta taxa de evasão, analfabetismo funcional e distorção idade-série. Portanto, trata-se de um recorte de cerca de 10% daquela que é a maior rede de educação pública da América Latina, com 1.540 unidades escolares em funcionamento e mais de 600 mil alunos.

Nesse sentido, a justificativa do PEdA se ampara nas elevadas taxas de desigualdade social e no objetivo de melhorar os índices mensurados pelas avaliações externas. Para dar conta desse objetivo, o programa foi constituído sob seis pilares, que foram: 1) Tempo integral; 2) Bairro Educador; 3) Integração escola-comunidade; 4) Capacitação para resolução de conflitos; 5) Saúde na escola; 6) Cientistas do Amanhã<sup>7</sup>, todas elas descritas abaixo.

O principal e mais importante pilar, aquele que de fato caracterizava o programa, o tempo integral, foi uma das grandes fragilidades de execução do programa, pois a maioria das escolas pertencentes ao PEdA não mantinham todos os estudantes em tempo integral, confirmando a tipologia de Cavaliere (2009) a respeito dos *alunos em tempo integral*. Ainda sobre a educação em tempo integral, outras pesquisas contribuíram para a caracterização de considerações sobre o pilar, como por exemplo: frequentemente a extensão do horário estava atrelada a outro programa, esse de gestão federal, o *Programa Mais Educação*; a diluição dos estudantes escolhidos se devia a falta de uma estrutura física básica para a sua realização (CHRISTÓVÃO, 2018); as atividades do contraturno escolar eram realizadas por voluntários ou educadores comunitários sem vínculo estável com a escola (SOUZA, 2012); a escolha dos estudantes que estenderiam seu tempo na escola frequentemente estava atrelado ao seu rendimento escolar, sinalizando um caráter focal do programa (CAVALIERE, 2015).

---

<sup>6</sup> Este quantitativo varia de 150 a 155, ao confrontarmos noticiários referentes ao programa e sites oficiais da prefeitura

<sup>7</sup> Além destes pilares, também foi desenvolvido a iniciativa denominada *Fábricas de Escolas do Amanhã*, ação de construção de escolas por estruturas pré-fabricadas, a fim de diminuir o seu tempo de conclusão e que foram erguidas em contrato pela empreiteira Odebrecht.

Outro pilar que constituía a estrutura do programa era o Bairro Educador, um projeto que tinha como premissa estabelecer uma relação mais direta entre o bairro/comunidade e a unidade escolar, através da mobilização por atividades de interesse da e pela própria comunidade. No decreto que o instituiu, nº 30.934/2009 (RIO DE JANEIRO, 2009b) foi definido o modelo de gestão do projeto, que foi executado de 2010 a 2013 pelo Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), organização privada contratada pela SME – RJ. Nóbrega Junior (2017), em sua pesquisa sobre o Bairro-Educador na favela da Maré, constatou que os três anos de realização do projeto pelo PEdA não foram suficientes para deixar uma marca ou um legado que sedimentasse a prática de interação com as instituições locais, e com isso, questionamos se era realmente necessário um modelo de parcerias com uma organização privada para realizar a interação da escola com a comunidade na qual ela está inserida, como se a escola, por ela mesma, não pudesse fazer essa interação.

Muito parecida com a anterior, a integração entre a escola e a comunidade também poderia se dar através do recrutamento de estagiários e voluntários que residiam próximo à escola, em que estes realizariam atividades/oficinas que deveriam interagir e complementar as atividades escolares, principalmente através de experiências em aulas de esporte e linguagens artísticas. Não era exigida qualquer qualificação para aqueles e não havia coesão da proposta formativa da escola com o que era oferecido no contraturno pelos educadores comunitários, o que frequentemente gerava um trabalho pedagógico desarticulado (GAWRYSZEWSKI, 2013; SOUZA, 2015).

A capacitação para resolução de conflitos se deu através de uma formação desenvolvida pela artista plástica Yvone Bezerra de Mello, denominada Uerê-Mello, que se propunha a capacitar professores com ênfase na superação de bloqueios cognitivos dos alunos expostos a situações de violência. O pressuposto é que devido à violência presente nos territórios em que se localiza as escolas do PEdA, esta dificultava a aprendizagem efetiva aos estudantes. Então o objetivo era que os alunos tivessem estabilidade emocional, maior atenção e concentração, aumento do nível de memória curta, melhor controle dos impulsos e das emoções, conversas fluídas e ideias mais sintetizadas e organizadas para melhor adaptação à sociedade. Não ficou muito evidenciado em nenhuma das pesquisas realizadas sobre o PEdA a real extensão dessa formação, possivelmente sendo realizada apenas a poucos membros das respectivas unidades escolares.

Já o pilar Saúde na Escola tinha o objetivo de identificar e fornecer assistência de saúde aos estudantes da rede municipal, visando trazer impactos ao aprendizado e na qualidade de ensino, visto que se propunha a fornecer ações de prevenção e cuidados aos alunos. Era constituído por uma equipe multidisciplinar de saúde, composta por um profissional de Enfermagem, de Odontologia e de Medicina, que tinham como incumbência visitar as escolas uma vez por mês. Essa ação era executada pelo Instituto de Atenção Básica e Avançada em Saúde (IABAS), uma Organização Social privada, que já administrou diversos equipamentos públicos de saúde nas redes municipal e estadual do Rio de Janeiro, mas que há anos vem sendo investigada e em 2020, teve todos os seus contratos de gestão encerrados, devido a irregularidades e crimes cometidos. Especificamente essa ação pelo PEdA durou de 2010 a 2013, custou aos cofres públicos um total de quase R\$ 70 milhões repassados a essa Organização Social (CHRISTÓVÃO, 2018).

Por fim, um dos grandes destaques do programa, sobretudo pelo impacto visual e na estrutura de trabalho pedagógico, foi o projeto Cientistas do Amanhã, desenvolvido pelo Instituto Sangari Brasil, que tinha o objetivo de estimular processo de investigação científica nos estudantes. As escolas recebiam equipamentos para montagem de laboratórios de ciências, armários disponíveis em cada sala de aula e um kit composto por livros didáticos, laboratórios com materiais diversos como microscópio, tubos de ensaio, pequenos animais, e plantas. Com a proposta curricular previamente montada, os professores eram transformados em executores de tarefas e procedimentos pré-determinados, sem formação científica crítica, questionadora e investigadora (PICCININI, 2013).

As escolas participantes do PEdA apresentaram um crescimento em relação a pontos percentuais tanto no IDEB quanto no IDE Rio<sup>8</sup>, mas que não ultrapassaram as notas em comparação às outras escolas da rede<sup>9</sup>. A busca pela qualidade sempre esteve em pauta no histórico da educação pública, porém os objetivos e programas destinados a melhoria eram construídas como objetivos de governos e frequentemente são finalizados ou modificados quando outro governo assume a administração pública. Portanto, o histórico da educação

---

<sup>8</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio, indicador similar ao IDEB, criado pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro em 2009. Não há mais qualquer menção a esse indicador, desde 2017, o que nos leva a crer que possa ter sido abandonado pela Prefeitura.

<sup>9</sup> As notas do IDEB 2011 mostraram que o primeiro segmento do Ensino Fundamental obteve nota de 5,4 e o segundo segmento 4,4. Quando se seleciona apenas as escolas do PEdA, as notas foram 5,0 no primeiro segmento e de 4,0 no segundo. Apenas uma das escolas de primeiro segmento com maior nota no IDEB de 2011 no Rio de Janeiro era do PEdA. Já em 2015, o primeiro segmento do Ensino fundamental obteve nota 5,6 e o segundo segmento 4,3. As escolas do PEdA no primeiro segmento atingiram 5,2 e no segundo segmento 4,0.

básica, principalmente de políticas de educação integral, se resume a uma política de descontinuidade, que também foi o destino do PEdA, após o início da gestão do então prefeito Marcelo Crivella (2017-2020). Enquanto vigorou, o programa teve notório destaque em veículos de imprensa. Por que tratar de um programa extinto há aproximadamente quatro anos? Porque além de tratar da fragilidade com que são construídas as políticas públicas destinadas à parcela mais pobre da sociedade, outras questões podem ser levantadas, como o breve ou nenhum planejamento, o uso de imagem parlamentar e o desperdício de verba pública pela falta de planejamento estratégico e de avaliação do programa.

### 3. Metodologia e resultados da pesquisa empírica

Nessa seção, serão apresentados os procedimentos metodológicos e os resultados oriundos da pesquisa empírica. O objetivo em realizar a pesquisa de campo na escola foi obter contato com sujeitos que vivenciaram o programa através do trabalho pedagógico na escola, colhendo suas percepções sobre o que PEdA ofereceu como proposta pedagógica e se deixou algum tipo de legado no entendimento sobre a educação integral. Para isso, após obter o consentimento do Comitê de Ética<sup>10</sup> para realização da pesquisa de interação com seres humanos, o mesmo procedimento foi realizado junto à Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro, que autorizou a realização da pesquisa em quatro unidades escolares, duas escolas localizadas em bairros do Centro e imediações e duas em bairros da periferia da Zona Norte. O critério de escolha das escolas é que se localizassem em regiões geográficas diferentes (no caso da organização da SME, separadas por Coordenadorias Regionais de Educação); e que possuíssem docentes e integrantes da equipe gestora que já trabalhassem na escola durante a vigência do PEdA. Contudo, pouco depois da obtenção da autorização para o trabalho de campo, o mundo foi acometido pela pandemia do novo coronavírus, o que limitou a pesquisa a apenas duas escolas, em que foi possível o contato e a visita presencial, pouco antes da suspensão das aulas presenciais.

Foram visitadas duas escolas municipais que fizeram parte do PEdA. A **escola E1** se localiza em um bairro do centro da cidade, em uma localização próxima à Prefeitura e a um complexo de favelas. Trata-se de uma escola de estrutura com três andares, em que no térreo,

---

<sup>10</sup> O CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) do projeto de pesquisa está identificado na Plataforma Brasil como 16256619.6.0000.5582

há o refeitório; no segundo andar, as salas de aula, quadra e direção; e no terceiro, salas de aula, auditório e sala de vídeo (os dois últimos estavam desativados por falta de manutenção). Na E1, foram entrevistados quatro professores, identificados respectivamente como **P11**, **P12**, **P13** e **P14**, e a direção escolar, identificada como **D1**. O tempo de carreira desses cinco profissionais varia de 8 a 17 anos, sendo que em alguns casos esse tempo na rede municipal já chega a 31 anos, caso de D1.

A **escola E2** está localizada numa favela da zona portuária, próxima à via expressa Avenida Brasil, que interliga a Zona Norte com o Centro do Rio de Janeiro. A escola foi projetada como um dos antigos CIEPs<sup>11</sup>, então dispõe então de um amplo espaço externo, com quadra e biblioteca destacada do prédio de três andares onde se realizam as aulas. Na E2, foram entrevistados dois professores, identificados respectivamente como **P21** e **P22**. Nessa escola, o tempo de permanência na escola de ambos os professores é de 19 anos. No entanto, ao realizar o contato com a direção da escola, tomamos conhecimento que a mesma estava há apenas quatro anos no cargo, ou seja, bem no final de vigência do PEdA e, considerando as respostas dadas na entrevista que demonstravam muita inconsistência ou desconhecimento acerca do Programa, avaliamos por bem descartá-las da pesquisa. Feito os esclarecimentos sobre os procedimentos metodológicos, vamos à pesquisa de campo em si.

Numa e noutra escola os entrevistados declararam que, no momento da pesquisa de campo, a escola já não oferecia mais qualquer atividade considerada extracurricular, mas que, no passado, já ocorreram aulas de culinária, teatro, danças e capoeira. As duas direções de escola disseram que, com o fim das atividades do PEdA, buscaram ou foram procuradas por empresas ou organizações privadas para realização de atividades em parcerias, mas que ambas foram suspensas devido à propagação da Covid-19, logo no início do ano letivo de 2020.

Procuramos entender a visão dos sujeitos a respeito da concepção de educação integral. Nesse sentido, foi compreendido que estaria relacionado a formar o estudante como um todo, atentando às suas diversas dimensões e aspectos, inclusive considerando que os processos de aprendizagem possam se dar de maneiras mais diversificadas.

Que o aluno, ao chegar aqui às 7h30, que ele [...] tenha aqui um tempo diversificado, um tempo que seja mais dinâmico, um tempo onde ele consiga sair um pouco da sala

---

<sup>11</sup> CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública foi um projeto educacional idealizado e executado durante o governo estadual de Leonel Brizola e Darcy Ribeiro (1983-1986), que oferecia escola em tempo integral, incluindo atividades artísticas e culturais e assistência à saúde e que tem características arquitetônicas muito marcantes e de fácil identificação.

de aula. A educação integral parte da ideia de que o aprendente não é apenas um mero receptor de informações, mas alguém que aprende por inteiro e de diferentes maneiras, vários são os canais pelos quais aprendemos e apreendemos o mundo, ver, ouvir, sentir e falar são ações que são e que deveriam necessariamente estarem atreladas ao processo de aprendizagem e reconhecidas obviamente pelos profissionais da educação (P13).

Eu acho que a educação integral teria que trabalhar o todo do aluno, né, trabalhar as múltiplas inteligências [...] eu acho que lá atrás, quando criaram os CIEPs, eu acho que aquilo ali era educação integral, quando se tinha uma estrutura, você tinha um curricular básico para o primeiro horário, e tinha todo o extra no segundo horário, tinha a questão de banho, alimentação, higiene. Então ali você trabalhava a educação integral, de verdade; hoje as escolas de turno único não trabalham a educação integral (D1).

Sobre a finalidade do PEdA, os entrevistados identificam elementos que foram constituidores da divulgação do Programa pela ideia de diversificação de experiências pedagógicas, como uma prerrogativa a fim de se atingir a dimensão integral da educação ou pela premissa de ser destinado a jovens *socialmente vulneráveis*. Possivelmente por isso, a lembrança de “tirar as crianças da rua” e que elas pudessem permanecer sob responsabilidade da escola por mais tempo, resultaram no entendimento de que a escola se constitua em uma instituição mais assistencial do que propriamente em cumprir uma tarefa focada em difundir o conhecimento para aprendizagem dos estudantes.

É um programa que, de acordo com a educação moderna, é um programa que compreende a pessoa na sua totalidade, na sua integralidade, nós não somos apenas cabeças, nós somos sentimentos, nós somos um conjunto de experiências, de sentimentos, de vivências, de fazeres, e o programa eu acho que preconiza isso (P13)

Era um projeto que a proposta era tirar as crianças da rua, dar as crianças alimentação e estrutura para que elas gostassem e ficassem o maior tempo possível dentro da escola, oferecendo muitas atividades para que ela realmente gostasse de estar na escola, gostasse de aprender, e quisesse estar dentro da escola. (P11)

Em relação ao aluno estar aqui por conta de uma comunidade carente difícil, onde as crianças moram em lugares difíceis, becos, alimentação, comida, higiene, material, espaço físico, o contato com o que eles têm aqui com o colorido, com o cuidado, com o ar-condicionado, com a limpeza, com tudo o que eles recebem aqui, eu acho muito válido, porque é melhor do que um horário parcial, onde a criança fica ou de manhã na rua ou a tarde inteira na rua (P4)

Acho positivo por um lado, porque essas crianças ficam soltas pelo morro, então elas estando dentro da escola é positivo (D1)

Outro aspecto destacado a respeito do PEdA é a sua vinculação com a tentativa de melhoria em índices de avaliações de larga escala, fator visto como essencial pelos gestores da Secretaria Municipal de Educação como objetivo essencial para que o Programa fosse

considerado um sucesso do ponto de vista pedagógica. No entanto, tal fator pode resultar em um estreitamento curricular que não permita justamente a dimensão destacada em vivenciar adequadamente outras experiências pedagógicas, premissa destacada ao PEdA, ou ainda, um empobrecimento formativo, na medida em que se pressuponha uma formação minimalista, apenas para o que seja considerado essencial.

[...] a gente se prende muito mais em português e, em segundo plano, nos conceitos de matemática, para que eles possam sair daqui pelo menos com os conceitos de matemática concreto e alfabetizados capazes de produzir um pequeno texto e interagir com a sociedade (P14).

Eu acho importante essa avaliação (as avaliações externas). O que eu falo é a concepção de avaliação mesmo, né? O aluno é avaliado ali, não importa se ele é excelente em artes, se a inteligência dele é voltada para a parte motora, leu, leu, escreveu, escreveu, fez a prova e no final das contas é a avaliação que se tem e pra mim não é integralidade, não é educação integral, porque você não valoriza as múltiplas inteligências de verdade (D1)

Daí, quando instadas a responderem se a sua escola estava oferecendo ou já tinha oferecido uma educação integral, conforme preconizavam as suas falas, o entendimento vai no sentido de que até houve um esforço para isso, mas que, na prática, essa dimensão educativa não se efetivou nas escolas.

Nós tentamos sim implementar a educação integral [...] a procura por vaga é muito grande, porque temos poucas escolas de ensino fundamental no bairro e como a nossa escola é uma escola que possui muitas salas, acabou sendo um pouco inviável migrar toda escola para o turno único, que seria de 7h30 às 14h30. Nós tentamos por dois anos, mas acabou que não fluiu, e também por falta de professores, acabamos também tendo que retornar com tudo parcial (P13).

Atualmente eu acho que não, por quê? Porque nós tínhamos uma sala de vídeo, onde o projeto Mais Educação que você já deve ter ouvido, acho que a União mandou dinheiro para esse projeto, chegou uma televisão grande, acho de 55 polegadas e foi montada nessa sala ali, a televisão, o vídeo, vários DVDs, não só DVD de desenho, mas instrutivos também, de animais, de planetas, onde acontecia o Mais Educação após as 14h30, (...) mas isso acabou, esse projeto Mais Educação, a televisão está lá pendurada e a sala foi transformada em uma outra sala de aula porque a Prefeitura mandou abrir mais uma sala de aula e aí aquela televisão não pode sair dali (P21).

As duas falas destacadas acima exemplificam que há a percepção de que as escolas não deram conta de realizar essa dimensão formativa, porque houve limitações estruturais que impediram o seu pleno desenvolvimento, como a enorme procura por vaga nas escolas ou a necessidade de abrir novas salas de aula, a fim de acolher mais estudantes. Também não foi possível deixar de notar na fala de P21 a confusão entre o programa escolar da Prefeitura, o

*Escolas do Amanhã* e o programa federal de subsídio a atividades pedagógicas, o *Mais Educação*. Tal constatação também já tinha sido detectada na pesquisa de ~~XXX~~ [Gawryszewski](#) (2013), pois o programa federal tinha uma presença marcante na escola, que era o subsídio material de muitos materiais didático-pedagógicos, pela presença dos educadores comunitários (ou oficinairos, como também eram chamados) e porque a própria dinâmica cotidiana era alterada devido à realização das oficinas e atividades espalhadas pelos espaços da escola.

A percepção imediata de reconhecimento da existência de uma ação na escola é facilmente perceptível aos sujeitos escolares por conta do recebimento de subsídios materiais que não existiam antes, tal como reforçado por outras falas a respeito de outro projeto que estava contemplado no PEdA, o Cientistas do Amanhã, ou os equipamentos recebidos, novidade até então aquele momento.

Era um projeto (o Cientistas do Amanhã) que eu adorava e participava demais. Eu tenho o material e uso até hoje pra ensinar ciências na prática para as crianças e eles adoram, a criança gosta de vivenciar. [...] Teve *datashow*, nós recebemos computador [...] então a gente teve estrutura, algumas salas foram pintadas com o círculo montessoriano, só que infelizmente, como nada tem continuidade, os aparelhos de computação foram se perdendo. O meu foi recuperado porque eu recuperei, porque infelizmente a prefeitura não manda verba, o computador é o meu, pessoal, porque infelizmente o outro governo não dá continuidade a coisas boas (P11).

Eu até lembrei dos armários do Cientistas do Amanhã, porque foram chegando materiais, um desses materiais eram esses armários que era pra guardar negócio (P21).

Eu acho que o maior resultado que trouxe foi a questão dos equipamentos mesmo, o data show, porque possibilitou um mundo diferente, porque não adianta você estar aí fora cheio de tecnologia e chegar na escola e não ter. Então eu acho que a escola ficou muito rica em equipamento, eu acho que foi muito positivo isso (D1).

Acreditamos que essa percepção relatada pelos professores acima se relaciona com uma dimensão concreta do que é vivenciado por boa parte dos professores brasileiros na educação básica, que é a dificuldade em ter acesso a materiais didático-pedagógicos adequados e em bom estado de uso. Nesse sentido, o momento concreto imediato vivenciado pelos professores parece bastante plausível de que atribuam uma qualidade diferenciada ao PEdA, na medida em que possibilitou o acesso material a esses equipamentos e a profissionais da área da saúde (no caso do pilar Saúde na Escola), ressaltado por outros depoimentos não citados. No entanto, não entendemos que tal identificação correspondeu a

detectarem mecanicamente como se o provimento de bens materiais fosse sinônimo de realização de uma educação integral; ao contrário, a percepção dos participantes vai muito mais ao encontro de entenderem as limitações do PEdA, sobretudo pela falta de continuidade após a troca na gestão municipal (“com a mudança de governo a gente perdeu esse suporte” - P11) e a decadência das condições materiais.

Por fim, os entrevistados foram indagados a respeito se o PEdA ainda estava em vigência ou se fora substituído por outra ação considerada como educação integral. Os entrevistados foram unânimes em não conseguirem responder com segurança, pois simplesmente os programas são encerrados com a mesma subiteza com que são implementados.

Desconheço, não sinto, é aquilo, a gente não tem suporte para dar continuidade a esse programa, a gente faz adaptações dentro da nossa realidade, a gente continua o programa com a escola integral, vamos colocar assim, mas dentro a gente não tem suporte (P11)

Eu acho que ele foi abandonado, simplesmente não deram prosseguimento, e não colocaram outro no lugar. (P12)

Não saberia te dizer se esse programa ainda existe ou se ele foi substituído. É aí que eu digo pra você, é importante quando se lança, veicula projeto, é importante essa retomada dos resultados do projeto junto das pessoas envolvidas, eu não tive realmente acesso a uma resposta desse projeto, o que que deu certo e o que não deu (P13)

Não existe e, oficialmente para mim, não chegou nada dizendo que foi substituído esse por aquele, as escolas estão sendo implementadas gradativamente em turno único. Então não sei se isso está substituindo o Escolas do Amanhã (D1)

Interpretamos esse desconhecimento como um sintoma de que a formulação e execução das políticas públicas educacionais frequentemente não tem como pressuposto ou mesmo o cuidado de criar um vínculo com a equipe pedagógica que está no chão da escola e será responsável por implementá-la. Se o corpo pedagógico da escola sequer é minimamente instrumentalizado a compreender, debater, quiçá, ajudar na formulação e sustentação ao programa, difícil esperar que se identifiquem com algo imposto de fora para dentro e que subitamente desaparece, sem deixar vestígios de seu encerramento ou deixando um legado de algo que se perdeu e não teve continuidade.

### **Considerações finais**

A partir desta breve análise do programa Escolas do Amanhã, na visão de quem estava na ponta de execução, podemos concluir que estamos muito aquém de termos uma política de educação integral assentada em uma concepção que ofereça uma formação integral ao ser social, que não esteja pragmaticamente atrelada a resultados de avaliações de larga escala em lugar da formação estética, cultural e física, que não reflitam a realidade da escola e que espelhe uma construção e desenvolvimento dos próprios sujeitos escolares.

A justificativa de se implementar programas dessa característica é a melhoria de rendimento educacional do estudante, porém a realidade escolar e social é completamente diferente e o que se oferece não é o suficiente e inclusive, muitas vezes, nem necessário. Ao longo deste trabalho tentamos elucidar o que se entende por educação integral por aqueles que materializaram o programa na escola e identificamos percepções diversas e difusas. Embora seja possível afirmar que não há exatamente clareza em termos conceituais, é possível trazer a tona a compreensão por parte desses sujeitos entrevistados (professores e diretores) de que, embora até avaliem o programa com bons olhos, na medida em que oferecia experiência diversificada aos estudantes, há uma desconfiança ou até mesmo rejeição de alguns deles de que estivesse se desenvolvendo a educação integral através do PEdA. Nesse sentido, reafirmamos, a fala dos entrevistados a respeito do pragmatismo em relação à avaliação e os conteúdos priorizados em sala de aula se revelaram como importantes nas suas considerações críticas, ainda que o bom rendimento nessas avaliações pudesse lhes render o logro de obter um 14º salário como bonificação pelo alcance das metas no IDEB.

Destacou-se o fato da falta de identificação e até de exata compreensão se o Programa ainda existia ou não, por conta tanto da forma de chegada quanto de encerramento. A incapacidade de abrir diálogo com professores e diretores que seriam responsáveis por executar na ponta o PEdA não raro tem sido uma marca das políticas públicas no Brasil. Isso conduz a uma situação de que sequer há um diagnóstico preciso sobre um balanço desse, apenas a percepção de que, em um primeiro momento, trouxe muitos recursos materiais e propostas pedagógicas que chamavam a atenção, mas que foram se minimizando ao longo do tempo até o seu encerramento silencioso.

O PEdA, agora encerrado, outrora fora alçado como principal marca na educação para o mandato municipal do Prefeito Eduardo Paes e que pleiteava fazer seu sucessor (derrotado

nas eleições municipais de 2016), já sob a promessa de expandir as escolas em tempo integral para mais de 300 unidades no município. Tendo em vista a derrota do seu candidato Pedro Paulo Carvalho para o então Senador Marcelo Crivella, a partir de 2017, o Programa, até então principal chamariz na educação, teve o seu fim, sem anúncio no obituário. Nesse sentido, embora a descontinuidade de programas e ações possa ser uma característica continuamente ressaltada, talvez possamos refletir se a descontinuidade não seria uma aparente continuidade de uma opção em não oferecer uma educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, ou seja, uma educação integral aos estratos da classe trabalhadora que utilizam os serviços públicos de educação. Caso estejamos certos em nossa hipótese, será preciso uma estratégia coletiva de enfrentamento a essa condição de “educação pobre para pessoas pobres”, de forma a materializar o direito a uma educação integral a todos os brasileiros.

### **Referências**

BRASIL. Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano nacional de Educação e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2001, 10 jan. 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>, acesso em 08 janeiro 2021.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral **versus** alunos de tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.80, p.51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, A. M. Escolas do Amanhã: diferenciação e desigualdade na rede escolar da cidade do Rio de Janeiro. *In*: CAVALIERE, A. M; SOARES, A. J. G. (Org.). **Educação pública no Rio de Janeiro** - novas questões à vista. Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ, p. 93-111, 2015.

CAVALIERE, A. M. V; COELHO, L. M. **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CHRISTOVÃO, A. C. **Compensação educacional no Rio de Janeiro**: avaliando o programa Escolas do Amanhã. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. *In*: Maurício, Lúcia Velloso (org). Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**. Brasília, INEP, v.22, n.80, p. 83-96, abr.2009.

GAWRYSZEWSKI, B. **Políticas de educação, hegemonia e territórios pacificados**: estratégias contemporâneas para gestão da governabilidade. 282f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MACIEL, A. C; MOURÃO, A. R. B; SILVA, C. A. A Revolução Francesa e a educação integral no Brasil: da concepção ao conceito. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, e236125, 2020.

NÓBREGA JÚNIOR, E. D. A relação escola-família-vizinhança na favela da Maré e o programa Escolas do Amanhã/Bairro Educador. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

PICCININI, C. L. ‘Cientistas do Amanhã’: parceria público-privada na formação científica municipal no Rio de Janeiro. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9, 2013, Águas de Lindóia. **Anais...**, Águas de Lindóia: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2013, p. 1-8.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME nº 1038, de 24 de agosto de 2009. Dispõe sobre a implementação do Programa Escolas do Amanhã. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, 25 ago. 2009a. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/>. Acesso em: 21 fev. 2021

RIO DE JANEIRO. Decreto Nº 30.934, de 31 de julho de 2009. Institui o Programa Bairro Educador. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, 3 ago. 2009b. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/>. Acesso em: 21 fev. 2021.

SILVA, B. A. R. 2013. **Interesses e dilemas na implementação do Programa Mais Educação no Município de Maricá (RJ)**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, B. A. R. A concepção empresarial da educação integral e(m) tempo integral. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1613-1632, out./dez. 2018

SILVA, J. A. **A proposta de escola unitária do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública**: outra hegemonia frente ao projeto do capital. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SOUZA, A. S. **Mais Educação numa Escola do Amanhã**: educação integral ou assistencialismo? Monografia (Especialização em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, A. S. **Os desafios da ampliação da jornada escolar em duas escolas da favela da Rocinha – Rio de Janeiro (RJ)**. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2015.