



PROFHISTÓRIA

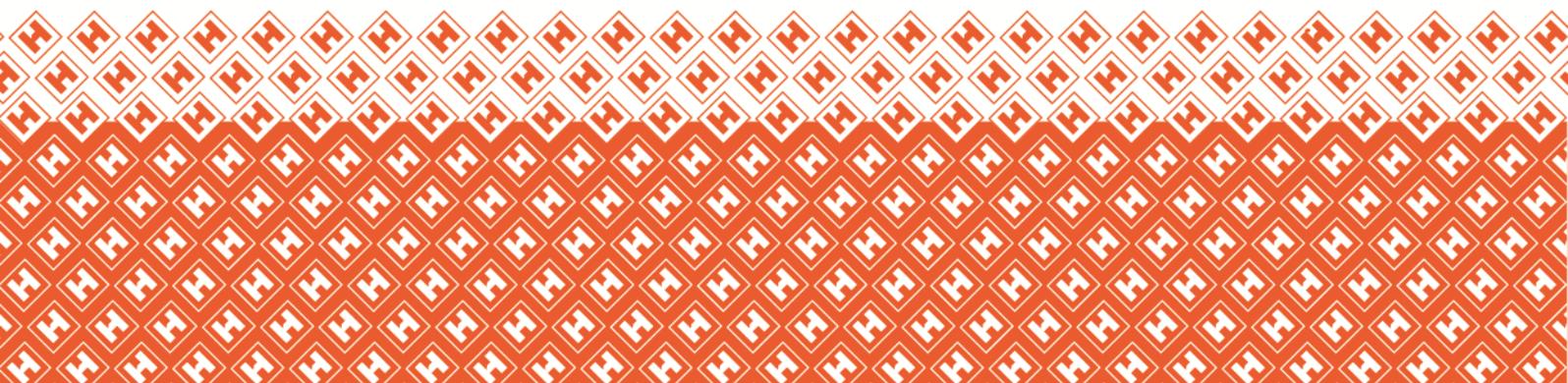
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Kelen Fernandes dos Santos Silva

O Ensino de História nas Escolas de Turno Único no Município do Rio de Janeiro

UFRRJ

Outubro / 2021



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

**O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS DE TURNO ÚNICO
NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

KELEN FERNANDES DOS SANTOS SILVA

Sob a orientação da professora
Dr^a. Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação
em Ensino de História da Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para a
obtenção do título de Mestre em Ensino de História

Seropédica, RJ 2021

FICHA CATALOGÁFICA

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
COORDENAÇÃO LOCAL DO PROFHISTÓRIA
BR 465 Km7–Seropédica/RJ

KELEN FERNANDES DOS SANTOS SILVA

O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS DE TURNO ÚNICO
NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Ensino de História da Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para a obtenção
do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em ____/____/2021.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª Dr^ª Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho (orientadora)
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Prof^ª Dr^ª Rebeca Gontijo Teixeira (avaliadora interna)
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Prof^ª Dr^ª Lia Ciomar Macedo de Faria (avaliadora Externa)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

AGRADECIMENTOS

Voltar a estudar, depois de tantos anos foi um desafio! Conciliar trabalho e estudo não foi uma tarefa fácil... correria, noites em claro, tarefas entregues sempre no último instante e ainda uma pandemia para abalar o emocional de qualquer um... Mas poder chegar ao final da jornada é maravilhoso! Quanto aprendizado, quantos debates enriquecedores e quantas pessoas maravilhosas passaram por mim neste caminho!!! Sem dúvidas esse trabalho traz um pouquinho de cada uma delas, a começar pelos meus colegas de turma, com os quais dividi dúvidas, angústias e alegrias. A vocês todo meu afeto. Agradeço em especial à Regina Crispim, um presente que o mestrado me deu. Amiga e parceira de estudo, obrigada pela paciência, pela força nos momentos mais difíceis e por não me deixar desanimar.

Agradeço a minha família e amigos de ontem e de hoje, que me apoiaram incondicionalmente, entendendo minhas ausências e recusas. Agradecimento especial para Cinthia Marujo, que me incentivou para que eu tentasse o mestrado, acreditou ser possível e não desistiu de tentar me convencer até me ver entrando na Rural.

Também agradeço aos companheiros de trabalho por toda colaboração, inclusive na montagem do horário, para que as aulas do mestrado não coincidisse com os meus dias na escola. Agradeço especialmente à Vanessa Cruz e Flaviane Lima, sempre solícitas, me socorrendo inúmeras vezes com informações e material necessário para a realização desta pesquisa.

Um agradecimento muito especial para minha orientadora, Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho, extremamente paciente e compreensiva com minhas inquietações, ansiedades e temores. Agradeço por acreditar nesta pesquisa e em minha capacidade para executá-la. Muito obrigada por abraçar minhas ideias e tornar viável e real aquilo que por tantas vezes fui aconselhada a renunciar. Suas orientações e seu apoio tornaram possível a realização e o resultado deste trabalho.

Agradeço imensamente também as componentes da banca examinadora, que participaram tanto da etapa de qualificação quanto da defesa da dissertação, Prof^a Dr^a Lia Ciomar Macedo de Faria e Professora Dr^a Rebeca Gontijo Teixeira, obrigada por aceitarem dispor de seu tempo, e por tanto contribuírem com suas experiências e sugestões valiosíssimas.

Estendo o agradecimento para cada professor do mestrado, pela convivência e por todos os ensinamentos, leituras, reflexões e debates, tão fundamentais para o

desenvolvimento deste trabalho e por me ajudarem a crescer como profissional e como ser humano.

Agradeço também ao ProfHistória, curso que tornou possível e viável a realização de um sonho e permite que professores de todo país, com horários apertados e na maioria das vezes impossibilitados de se licenciarem do trabalho para estudar, possam retornar a universidade e desenvolvam pesquisas que dialoguem com as diversas realidades da escola.

Agradeço *in memoriam* ao meu amado pai, Antônio Fernandes. Sei que de onde estiver estará orgulhoso e comemorando esta conquista.

E a Deus obrigada por me sustentar, por iluminar meu caminho e me dar forças para seguir sempre em frente.

“Quando a educação não é libertadora, o
sonho do oprimido é ser o opressor”
Paulo Freire

RESUMO

SILVA, Kelen Fernandes dos Santos. O Ensino de História nas Escolas de Turno Único do Município do Rio de Janeiro Dissertação: Mestrado Profissional em Ensino de História. Área de concentração: Ensino de História. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar se e como o currículo e a disciplina de História das escolas de Turno Único do município do Rio de Janeiro - escolas que apresentam jornada escolar ampliada de sete horas diárias – estão organizados e contribuem (ou não) para alcançar os objetivos e finalidades de uma formação que esteja em consonância com os pressupostos de uma proposta de educação integral. Neste processo realizamos levantamento bibliográfico e examinamos o arcabouço legal que norteia as políticas públicas referentes às escolas de tempo integral, diferenciando os conceitos de educação integral, educação em tempo integral, educação integral em tempo integral e educação integrada. Também investigamos a trajetória histórica das escolas e da educação integral no Brasil, identificando o espaço ocupado pelo Ensino de História nestas escolas. Para tanto analisamos, além da legislação, as orientações curriculares para a disciplina de História, bem como as matrizes curriculares das escolas de Turno Único. O que observamos é que a ampliação da jornada escolar nas escolas de Turno Único no município do Rio de Janeiro não representou para a disciplina de História a possibilidade de ressignificar conteúdos e metodologias de forma a proporcionar uma aprendizagem integral. Por fim, como requisito obrigatório do mestrado profissional, apresentamos uma proposta de disciplina eletiva – disciplina que compõe o núcleo diversificado das disciplinas das escolas de tempo ampliado no município do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação Integral; Escolas de Turno Único; Disciplina Eletiva.

ABSTRACT

SILVA, Kelen Fernandes dos Santos. The History Teaching in the One-Time Schools of the City of Rio de Janeiro Dissertation: Professional Master's Degree in History Teaching. Area of concentration: History Teaching. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

This research has as main objective to analyze if and how the curriculum and the discipline of History of Single Shift schools in the city of Rio and Janeiro – schools that have an expanded school day of seven hours a day - are organized and contribute (or not) to achieve the objectives and purposes of a training that is in line with the assumptions of an integral education proposal. In this process we conducted a bibliographic survey and analyzed the legal framework that guides public policies regarding full-time schools, differentiating the concepts of integral education, education in full, full-time education and integrated education. We also examined the history of schools and integral education in Brazil, identifying the space occupied by History Teaching in these schools. To this end, we studied, in addition to the legislation, the curricular guidelines for the History discipline, as well as the curricular matrices of the Single Shift schools. What we observed is that the expansion of the school day in the Single Shift schools in the city of Rio de Janeiro did not represent for the discipline of History the possibility of resigning contents and methodologies in order to provide a comprehensive learning. Finally, as a mandatory requirement of the professional master's degree, we present a proposal of elective discipline - a discipline that composes the diverse core of the disciplines of the extended time schools in the city of Rio de Janeiro.

Palavras-chave: History Teaching; Comprehensive Education; Single-Shift Schools; Elective Discipline.

LISTA SIGLAS

APA	Áreas de Planejamento
APA	Área de Proteção Ambiental
APAPG	Associação de Pescadores e Aquicultores de Pedra de Guaratiba –
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Atenção Integral à criança
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CF	Constituição Federal
CGU	Controladoria Geral da União
CIAC	Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente
CIEP	Centro Integral de Educação Pública
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAC	Estratégia de Aprendizagem Carioca
ECA	Estatuto da Criança e do adolescente
EDI	Espaços de Desenvolvimento Infantil
EE	Educação Especial
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMAC	Escolas Municipais de Aplicação Carioca
AMOC	Escolas Municipais Olímpicas Cariocas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GC	Ginásio Carioca
GEA	Ginásio Experimental de Artes
GEC	Ginásios Experimental Carioca
GENTE	Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais
GEO	Ginásio Experimental Olímpico

GES	Ginásio Experimental do Samba
GO	Ginásio Olímpico
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
ÍEDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDS	Índice de Desenvolvimento Social
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PISA	Programa Internacional e Avaliação de Alunos (tradução de Programme for International Student Assessment)
PME	Plano Municipal de Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNE I	Plano Nacional de Educação I – Vigência 2001-2010
PNE II	Plano Nacional de Educação II – Vigência 2014-2024
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEI	Programa de Educação Integral
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
RA	Região Administrativa
SME	Secretaria Municipal de Educação
SME-RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
TKCSA	Thyssenkrupp companhia siderúrgica do atlântico
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Coeficientes de distribuição de recursos do Fundeb por etapa, modalidade e tipos de estabelecimento de ensino de educação básica	64
Quadro 2 - Relação dos Primeiros Ginásios Experimentais Cariocas	84
Quadro 3 - Escolas Municipais Olímpicas Cariocas – EMOC	88
Quadro 4 - Matriz Curricular do Ensino Fundamental II - Escolas de Turno Único.....	98
Quadro 5 - Matriz Curricular do Ensino Fundamental II – Escolas Bilíngues	99
Quadro 6 - Matriz Curricular do Ensino Fundamental II – Escolas Olímpicas Carioca (EMOC)	99
Quadro 7 - Matriz Curricular do Ensino Fundamental II – Escola de Aplicação Carioca (EMAC)	100
Quadro 8 - Matriz Curricular do Ensino fundamental II – Ginásio de Novas Tecnologias Educacionais (GENTE)	100
Quadro 9 - Matriz Curricular do Ensino Fundamental II – Escola Cívico Militar	101
Quadro 10 - Matriz Curricular do Ensino Fundamental II - Escolas de Turno Parcial	101
Quadro 11 - Disciplinas Oferecidas Nas Escolas De Turno Único	102
Quadro 12 - Objetivos Específicos do Projeto De Vida	105
Quadro 13 - Distribuição dos Tempos Semanais Entre as Disciplinas.....	111
Quadro 14 - Orientações Curriculares Para as Disciplinas Eletivas	123
Quadro 15 - Orientações Para Criação do Plano de Curso de disciplina Eletiva	124
Quadro 16 - Modelo de Plano de Curso de Disciplinas Eletivas	126
Quadro 17 - Orientações Para Criação de Ementa Para Disciplina Eletiva.....	127
Quadro 18 - Modelo de Ementa de Eletivas (Proposta I)	127
Quadro 19 - Modelo de Ementa de Eletivas (Proposta II).....	128
Quadro 20 - Organização de Temas por Bimestre.....	149
Quadro 21 - Organização de Aulas 1º Bimestre	150
Quadro 22 - Organização de Aulas 2º Bimestre.....	152

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Comparativo Resultado IDEB Anos Finais Rede Municipal/Ginásio Carioca	87
----------------------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capela Nossa Senhora do Desterro	140
Figura 2 - Mapa da Cidade do Rio de Janeiro, destacando os bairros da XXVI R.A Guaratiba: Pedra de Guaratiba, Barra de Guaratiba e Guaratiba e o sub-bairro de Ilha de Guaratiba	140
Figura 3 - Praia de Ponta Grossa.....	142
Figura 4 - Pier em Pedra de Guaratiba.....	142
Figura 5 - Escavações do sítio arqueológico do sambaqui “Zé Espinho	143
Figura 6 - Casas construídas de forma irregular às margens do Rio Piraquê	144
Figura 7 - Sede da Banda Deozílio Pinto.....	145

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024.....	173
Anexo 2 - Metas do Plano Municipal de Educação 2018-2028.....	175
Anexo 3 -Legislação Nacional Referente a Educação Integral / em Tempo Integral.....	176
Anexo 4 - Legislação do Município do Rio de Janeiro Referente à Educação Integral	179
Anexo 5 - Componente Curricular de História do Ensino Fundamental II – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.....	181

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – A Educação Integral em Tempo Integral em Seus Aspectos Históricos e Conceituais	20
1.1 - Um Breve Histórico Sobre a Educação Integral	20
1.2 - Concepções de Educação Integral/Educação em Tempo Integral	42
1.2.1 - A Educação Integral na Perspectiva Sócio-Histórica.....	45
1.2.2 - A Perspectiva de Educação Integral com Ampliação do Tempo.....	47
1.2.3 - A Educação Integral na Perspectiva Contemporânea	53
1.2.4 - A Educação Integrada	54
1.2.5 - O Que Diz a Legislação	58
CAPÍTULO 2- A Legislação e as Políticas Públicas Referentes às Escolas de Tempo Integral	59
2.1 - A Legislação e as Políticas Públicas Referentes às Escolas de Tempo Integral no Município do Rio de Janeiro.....	77
CAPÍTULO 3 - O Currículo e o Ensino de História Dentro de Uma Perspectiva de Educação Integral e o Caso do Município do Rio de Janeiro	94
3.1 - A Matriz Curricular das Escolas de Turno Único do Município do Rio de Janeiro	98
3.2 - As Disciplinas do Núcleo Diversificado	103
3.3 - As escolas em Tempo Integral e a Pedagogia da Presença	109
3.4 - A Disciplina de História nas Escolas de Turno Único.....	112
CAPÍTULO 4 - A Construção de uma Proposta de Disciplina Eletiva Voltada para a Temática Histórica a ser Oferecida nas Escolas de Turno Único	118
4.1 - Apresentação do Capítulo	118
4.2 - As Disciplinas Eletivas.....	118
4.3 - A História Local como Estratégia de Aprendizagem Histórica.....	129
4.4 - O Bairro de Pedra de Guaratiba	138
4.5 - Uma Proposta de Eletiva	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	155
ANEXOS	173

INTRODUÇÃO

A discussão sobre educação integral e em tempo integral não é recente no Brasil, podemos buscar referências desta modalidade de ensino como política pública já na década de 30 do século passado, em movimentos como o Integralismo e o Anarquismo (COELHO, 2009, p. 88). Experiências importantes como Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador por iniciativa de Anísio Teixeira na década de 50 e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) nos anos de 1980 e 1990 no Rio de Janeiro implantados por Darcy Ribeiro, já defendiam a ideia de educação integral do indivíduo e a ampliação da jornada escolar (COELHO, 2009a, p.89).

A partir da década de 1990 um conjunto de legislações passou a destacar essa modalidade de ensino e a educação integral em tempo integral voltou a ser evidenciada. A proposta de ampliação do horário escolar e da educação integral em tempo integral foi ganhando espaço e diferentes iniciativas e experiências se configuraram na tentativa do cumprimento das leis que orientam neste sentido (ALMEIDA; MOLL; POSSER, 2016 p.117). Teve início com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, que previa o progressivo aumento do tempo escolar (art. 34 e art. 87) passando pelo Programa Mais Educação (1997) até chegar ao Plano Nacional de Educação, que prevê em sua sexta meta a oferta de educação integral para 50% das escolas e 25% dos estudantes até 2024 (PNE 2014/2024).

Nosso interesse pelo tema surgiu em decorrência do trabalho e da experiência como docente na Rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, presenciando, a partir de 2011, a criação e a expansão das escolas de Turno Único¹, escolas com jornada diária escolar de sete horas, que também foram implementadas no bojo das exigências legais e apresentadas como uma necessidade para a melhoria dos índices de avaliação educacionais. Nosso interesse também nasceu da dificuldade em encontrar trabalhos e pesquisas direcionadas especificamente para o Ensino de História que pudessem auxiliar e contribuir para a elaboração de aulas de História voltadas para escolas com a proposta de uma educação integral e em tempo integral.

¹As Escolas de Turno Único foram criadas pela Lei 5.225 de 5 de novembro de 2010. A referida lei não apresenta o termo “educação integral” e sim “Turno Único”. No entanto, como o decreto 7083/10 que dispões do Programa Mais Educação definiu como educação aquela com jornada escolar igual ou acima de sete horas e, as escolas de Turno Único apresentam sete horas de jornada escolar, entendemos que estas escolas enquadram-se na definição legal de escola integral.

Os principais teóricos da educação integral no Brasil² defendem que a educação integral deve promover uma aprendizagem capaz de desenvolver as habilidades “cognitivas e intelectuais, afetivas, físicas, éticas e sociais.” (ALMEIDA; MOLL; POSSER, 2016, p.112). Nas palavras de Lucia Velloso Maurício a concepção de educação integral é aquela

(...) que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento (MAURÍCIO, 2009, p. 26).

Para além da formação multidimensional do indivíduo, uma outra demanda da educação integral prevista na própria legislação seria o amparo social³:

(...) a educação integral precisa ser conjugada com a proteção social, o que supõe pensar em políticas concertadas que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, sendo, a mais básica, a de uma sobrevivência digna e segura (GUARÁ, 2006, p.20).

Estas concepções e finalidades de educação integral em tempo integral estão pautadas nas ideias de formação e proteção integral do ser humano, e também na ideia de amparo e proteção sociais respectivamente e ambas aparecem nas legislações sobre o tema. Desta forma, nossa questão é: tais finalidades e pressupostos estão presentes na proposta das escolas de Turno Único do município do Rio de Janeiro? Analisando as demandas teóricas, legais e sociais, a disciplina e o currículo de História correspondem aos objetivos e finalidades propostas em uma concepção de educação integral? Qual é o lugar do ensino de História na proposta das escolas de Turno Único no município do Rio de Janeiro?

Diante destas questões o objetivo de nossa pesquisa foi identificar o espaço ocupado pelo Ensino de História dentro da perspectiva de uma educação integral, analisando se e como a disciplina e a matriz curricular de História do município do Rio de Janeiro correspondem a uma proposta efetiva de educação integral, contribuindo verdadeiramente

²Entre os principais teóricos e estudiosos sobre Educação Integral no Brasil MAURÍCIO (2009), COELHO (2007, 2009^a, 2009^b), CAVALIERE (2002, 2009^a, 2009^b), CAVALIERE E COELHO (2002), GUARÁ (2006, 2009), ERNICA (2006), AROYO (1988), MOLL (2009, 2012)

³Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996; Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001; Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, dentre outros.

para se alcançar os objetivos e finalidades da formação e proteção integral do ser humano pressupostos em uma concepção de educação integral. Para tanto, analisamos a legislação que ampara as propostas de educação integral no Brasil e no município do Rio de Janeiro, bem como a proposta curricular da disciplina de História das escolas de Turno Único buscando compará-la com outras realidades e experiências de educação integral em tempo integral.

Embora nosso objetivo principal esteja voltado para o Ensino de História nas unidades escolares de tempo integral, julgamos pertinente realizar e apresentar uma análise preliminar a respeito de alguns aspectos gerais que envolvem a educação de tempo integral: sua história, as diferentes definições e conceitos, bem como a legislação que regulamenta sua implantação. Neste percurso procuramos conhecer as diferentes propostas e conceitos de educação integral ao longo da História, diferenciando os conceitos de educação integral e educação em tempo integral – que muitas vezes são tratados como sinônimos – procurando traçar a trajetória histórica das escolas e do ensino de tempo integral no Brasil, analisando a legislação e as políticas públicas referentes às escolas de tempo integral no Brasil.

Em relação ao conceito e às diferenças entre educação integral, educação em tempo integral e educação integral *em* tempo integral, Ernica (2006), nos chama atenção para o fato de que o conceito de educação integral é “flutuante e não consensual” e que existem diferentes possibilidades de se pensar este conceito. Sendo assim, a fim de compreender os diferentes conceitos e perspectivas da educação integral utilizamos como referenciais teórico-bibliográficos as pesquisas de Arroyo (1988), Ernica (2006), Carvalho (2006), Guará (2006), Gonçalves (2006), Coelho (2007, 2009a), Cavaliere (2007), Maurício (2009), Paro (2009), Almeida, Moll e Posser (2016), Brito (2016).

Já em nossos estudos sobre o percurso da ideia de educação integral ao longo do tempo contamos com o aporte e referencial teórico de Teixeira (1959), Ribeiro (1986), Sobrinho e Parente (1995), Giovanni e Souza (1999), Gallo (2002), Maurício (2004), Guará (2006), Ernica (2006), Freitas e Galter (2007), Coutinho (2008), Martins (2008), Coelho (2009a), Menezes (2009), Cavaliere (2010), Pestana (2014), Lamela (2017), além do documento publicado pelo MEC intitulado Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional (2009), e o texto Tecendo Redes para Educação Integral, do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC (2006).

Um ponto central em nosso estudo está no campo do currículo, pois é neste documento que “se define o tipo de sociedade e cidadão que se quer construir, o que a escola

faz, para quem faz ou deixa de fazer” (MENEZES e ARAUJO, 2007, apud TAVARES, 2009, p. 146). Desta forma, refletir sobre o currículo não significa apenas discutir conteúdos, significa também refletir sobre que ser humano queremos formar, que valores queremos transmitir e que cidadão queremos formar. Embasaremos nossa discussão sobre o currículo, sobre o currículo para a disciplina de História e o sobre o lugar que esta disciplina ocupa dentro de um contexto de educação integral nos seguintes autores: Silva (1999), Sacristán (2000); Moreira e Silva (2002); Hora e Coelho (2004); Gonçalves (2006); Moreira (2009); Tavares (2009); Gadotti (2009); Arroyo (2011), Galian e Sampaio (2012); Felício (2012); Hora, Coelho e Rosa (2015); Brito (2016); Lima (2016); Ribeiro (2017), Cortes (2017); Brito, Pina e Aguiar (2019).

Como já mencionado, consideramos relevante a análise do conjunto de leis e normativas que regulamentam a educação integral no Brasil e no Município do Rio de Janeiro a fim de compreender tanto o caminho percorrido pela legislação que vai instituindo a educação integral ao longo de quase duas décadas, bem como compreender quais os conceitos, definições e concepções de educação integral aparecem nesses textos. Para tanto utilizamos o aporte teórico de Coelho e Menezes (2007) e analisamos a legislação referente a educação integral das esferas federal e municipal. Tomamos como ponto de partida a análise das resoluções da Comissão para os Direitos Humanos da ONU a respeito de educação, passando em seguida para o estudo da legislação brasileira: Constituição Federal do Brasil (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Plano Nacional de Educação I (2001), Plano Nacional de Educação II (2014), Portaria Normativa Interministerial de 24 de abril de 2007 e o Decreto 7083/10 que instituiu o Programa “Mais Educação”. A respeito do funcionamento da escola de tempo integral e do Ensino de História no Município do Rio de Janeiro, analisamos a Lei 5.225/10, que criou as escolas de “Turno Único” de sete horas no município, a Lei orgânica do Município, o Plano Municipal de Educação (2018), o currículo da disciplina de História, além de diversas resoluções que dispõem sobre a matriz curricular, a estrutura de atendimento e da organização de turmas e horários.

Por fim, para a construção de nosso produto final necessitamos recorrer a estudos a respeito da importância da utilização da História Local como estratégia de aprendizagem histórica, uma vez que permite abordar temas que estejam inseridos em contextos próximos e conhecidos do aluno e onde ocorrem suas relações sociais. Neste sentido utilizamos, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), os seguintes autores: Fernandes (1995); Neves (1997); Schmidt (2007); Barros (2005 e 2009); Barbosa (2006); Nogueira e Silva (2010);

Caimi (2010); Neto (2010); Bittencourt (2011); Ribeiro (2011); Silva (2013); Damásio (2015); Costa (2019) e Cavalcanti (2018);

A pesquisa se desenvolveu em distintas fases. Em uma primeira etapa, realizamos pesquisa documental - que consistiu em levantamento e análise da legislação e das políticas públicas referentes às escolas de tempo integral do Brasil e no Município do Rio de Janeiro - e pesquisa bibliográfica, com levantamento de bibliografia e referenciais teóricos, com análise e estudo dos artigos, textos e pesquisas de especialistas que embasaram as discussões sobre educação integral e currículo. A esta etapa seguiu-se a redação dos capítulos relacionados ao percurso da educação integral e seu contexto histórico e sobre o ensino de História dentro da proposta de uma educação integral.

Em um segundo momento, nos debruçamos na análise das matrizes curriculares e do currículo relativo à disciplina de História nas escolas de Turno Único do município do Rio de Janeiro. Dedicando-nos, em seguida, a redação dos capítulos referentes ao currículo e ao Ensino de História dentro de uma proposta de educação integral, analisando mais detalhadamente o caso do Rio de Janeiro.

A partir dessa pesquisa, elaboramos a organização de nosso trabalho em quatro capítulos e um apêndice:

O primeiro capítulo, intitulado “A educação Integral em Tempo Integral em seus Aspectos Históricos e Conceituais”, foi dividido em dois tópicos: “Um Breve Histórico Sobre a Educação Integral” e “Concepções de Educação Integral/Educação em Tempo Integral”. Apesar de não ser nosso objetivo um aprofundamento em tais questões, julgamos ser necessário realizar alguns apontamentos, especialmente indicar a diferenciação entre os conceitos de educação integral, de educação em tempo e de educação integral em tempo integral - definições que muitas vezes são tomadas como sinônimos (BRITO, 2016, p.3).

No Capítulo 2, denominado “A Legislação e as Políticas Públicas Referentes às Escolas de Tempo Integral”, apresentamos e analisamos a legislação referente a implementação das escolas de educação integral e em tempo integral no Brasil e no município do Rio de Janeiro já que nela encontramos os pressupostos legais que amparam e norteiam esta modalidade de ensino.

No capítulo3, intitulado “O currículo e o Ensino de História Dentro de uma Perspectiva de Educação Integral e o Caso do Município do Rio de Janeiro”, procuramos analisar o lugar do Ensino de História dentro de uma proposta de educação integral, problematizando a relação entre a configuração e a proposta do currículo de História das

escolas de Turno Único com as concepções e finalidades de uma educação em perspectiva integral.

No último capítulo, como requisito obrigatório do mestrado profissional, propomos a construção de uma disciplina eletiva. A Eletiva é uma das disciplinas oferecidas dentro do núcleo diversificado na matriz curricular das escolas com jornada escolar ampliada do município do Rio de Janeiro, e tem como um de seus pressupostos a apresentação ou aprofundamento de conhecimentos e temas relevantes que estejam em conexão com a proposta curricular e a proposta pedagógica da escola e que despertem o interesse dos alunos. Nossa proposta de aula está inserida dentro de uma concepção de educação com vistas a formação global do aluno, e para tanto, optamos trabalhar com a proposta de História Local. Sendo assim, neste capítulo, além de apresentamos e caracterizamos os objetivos e funcionamento da disciplina eletiva, também entendemos ser conveniente apresentar os pressupostos, vantagens e desvantagens da utilização da História local como recurso de trabalho. Optamos também em apresentar neste último capítulo, mesmo que resumidamente o bairro de Pedra de Guaratiba, já que elementos da História do bairro nos auxiliaram na construção de nossa proposta de disciplina eletiva, proposta esta que foi apresentada no último tópico do capítulo e detalhada no produto final, exigência do mestrado profissional.

CAPÍTULO 1 – A Educação integral em Tempo Integral em Seus Aspectos Históricos e Conceituais

Este capítulo será composto por dois tópicos: 1.1 - “Um Breve Histórico sobre a Educação Integral” e 1.2 - “Concepções de Educação Integral/Educação em Tempo Integral”. Apesar de não ser nosso objetivo um aprofundamento em tais questões, julgamos ser necessário realizar alguns apontamentos, especialmente indicar a diferenciação entre os conceitos de educação integral, de educação em tempo integral e de educação integral em tempo integral, definições que muitas vezes são tomadas como sinônimos (BRITO, 2016, p.3) como pode ser observado nas escolas município do Rio de Janeiro, onde os termos “educação integral”, “educação em tempo integral” e “educação em Turno Único” são comumente utilizadas como se apresentassem um mesmo significado.

1.1 - Um Breve Histórico Sobre a Educação Integral

Segundo Coelho (2009a), a ideia de formação mais completa do homem remonta ao início da civilização humana, na Antiguidade Clássica, com a Paidéia⁴ grega, reaparecendo novamente no século XVIII com os ideais da Revolução Francesa. No Brasil, na primeira metade do século XX, vários movimentos que pensavam educação de uma forma integral coexistiam, movimentos estes com diferentes visões de mundo e diferentes concepções político-filosóficas “com tendências e correntes políticas dos mais variados matizes e (...), com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas” (COELHO, 2009a, p.88). Dentro deste grupo diverso encontravam-se católicos, integralistas e anarquistas.

Segundo Coelho (2009a) as primeiras referências, o “germe” do que hoje entendemos como educação integral, entendida como formação mais completa, ampla e geral do ser humano, englobando a formação do corpo e do espírito em seus aspectos éticos, físicos, estéticos, moral e intelectual, pode ser encontrada na Antiguidade grega já que, para os gregos não havia dissociação entre formação do corpo e formação do espírito:

⁴Nas suas origens e na sua acepção comum, indica o tipo de formação da criança fazendo-a crescer e tornar-se homem, no entanto assume pouco a pouco nos filósofos o significado de formação, de perfeição, ou seja, de formação do homem no seu mais alto valor. Desta forma pode-se dizer que a Paidéia, entendida ao modo grego, é a formação da perfeição humana. Assim, em meio à sociedade ateniense, "Paidéia" passa a se referir a um processo de educação no qual os estudantes eram submetidos a uma programa que procurava atender a todos os aspectos da vida do homem e capaz de prepará-lo para liderar e ser liderado e desempenhar seu papel na sociedade. Entre as matérias abordadas estavam a geografia, história natural, gramática, matemática, retórica, filosofia, música e ginástica.

(...) ao lado da formação meramente formal do entendimento, existiu igualmente nos sofistas uma educação formal no mais alto sentido da palavra, a qual não consistia já numa estruturação do entendimento e da linguagem, mas partia da totalidade das forças espirituais. É Protágoras quem a representa. A poesia e a música eram para ele as principais forças modeladoras da alma, ao lado da gramática, da retórica e da dialética. É na política e na ética que mergulham as raízes desta terceira forma de educação sofisticada. Distingue-se da formal e da enciclopédica, porque não considera o homem abstratamente, mas como membro da sociedade. É desta maneira que coloca a educação em sólida ligação com o mundo dos valores e insere a formação espiritual na totalidade da Arete humana. O espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com suas condições sociais (JAERGE, 1995, apud COELHO, 2009a, p. 85).

Essa concepção de educação grega que não hierarquiza “experiências, saberes e conhecimentos” e que na verdade os apresenta como complementares para a formação do ser corresponde ao que se denomina hoje de educação integral (COELHO, 2009a, p. 85).

A Revolução Francesa é um marco importante para compreendermos as origens do entendimento e percepção de educação integral que volta à tona, depois de séculos adormecida, com os valores revolucionários iluministas dos jacobinos de formação do homem completo. A proposta de educação integral jacobina visava o pleno desenvolvimento intelectual, físico e moral de todas as crianças, defendendo uma “transformação social e humana por meio da instrução” (COELHO, 2009a, p. 86).

Também podemos encontrar em Karl Marx (2004) em seus Manuscritos Econômico-Filosóficos, a ideia de formação integral do indivíduo ao defender o *omnilateral*, que seria aquele que se desenvolve em vários aspectos: intelectual, físico, emocional, social e cultural. Essa formação integral proposta por Marx visava a superação da formação unilateral vivida pelos proletários no sistema capitalista (HAYASHI e KERBAUY, 2016, p. 838). O modelo *omnilateral* de educação de Marx possibilita que o indivíduo conheça as várias dimensões da formação do ser social, portanto, - intelectual, artística, cultural profissionalizante, etc. -, mudando sua postura e o seu pensamento diante do sistema capitalista, podendo assim, modificar o quadro de desigualdades existentes na sociedade capitalista.

Marx buscava uma formação em que se alcançasse a plena integração entre os trabalhos manuais e intelectuais como uma das possibilidades de emancipação do ser humano. Por meio do trabalho o homem poderia se desenvolver de forma mais abrangente e multidimensional (PESTANA, 2014, p. 30).

(...) educação intelectual; educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manuseio de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX; ENGELS, 1992, p. 60, apud PASTENA, 2014, p. 31).

Grasmci, inspirado nas ideias de Marx e Engels, também defendeu uma educação voltada para a *omnilateralidade*. A escola concebida por Grasmci seria “integral em suas várias dimensões” e nela estão implícitos a afetividade do currículo integrado e as relações de trabalho pautadas no respeito e na solidariedade (VASCONELOS, 2012, apud HAYASHI e KERBAUY, 2016, p. 839).

Também entre os anarquistas do século XIX encontramos a ideia de educação integral ou “instrução integral”, que pode ser compreendida como um ensino completo que associa trabalho intelectual e trabalho manual. Na visão anarquista, somente com a integração entre educação intelectual e manual seria possível ocorrer a “abolição definitiva das classes, prevista no projeto político de Bakunin em particular e de outros anarquistas em geral, ou seja, seria um meio eficaz para a construção de uma sociedade livre e igualitária, onde a ciência e as artes tornar-se-iam patrimônio de todos” (CAPPELLETI, 1980, apud LAMELA, 2017, p.5). A ideia de educação integral foi entendida pelo movimento anarquista como um instrumento para transformar a sociedade e superar as desigualdades, ou seja, a formação do trabalhador deveria buscar

(...) eliminar a desigualdade entre o que é ensinado às classes dominantes e aos trabalhadores, rompendo assim com a divisão arbitrária e opressora entre trabalho intelectual e trabalho manual, onde os primeiros são preparados para dominar, enquanto os segundos, para obedecer. A ideia era impedir a escravidão intelectual, e, portanto, material, do povo trabalhador por parte das classes dominantes (LAMELA, 2017, p.4-5).

Desta forma, o projeto educacional anarquista visava alcançar uma educação menos excludente, igualitária e que possibilitasse o desenvolvimento completo do homem - o que poderia levá-lo ao conhecimento das origens das injustiças sociais e, com isso, a formação de uma consciência de classe (LAMELA, 2017, p. 7).

Os primeiros pensadores anarquistas já consideravam a educação o principal meio para se chegar a uma sociedade sem Estado, ou seja, o motor da transformação social. Esses movimentos libertários de renovação pedagógica apresentavam uma crítica à dificuldade de acesso dos trabalhadores à educação. Esta crítica era feita também aos métodos

tradicionalistas da educação autoritária que acabavam por reproduzir, ou ainda naturalizar, as variadas desigualdades sociais (LAMELA, 2017, p. 4).

Segundo Gallo (2002), a educação integral na perspectiva anarquista está alicerçada em três instâncias: a educação intelectual, a educação física (que se subdivide em esportiva, manual e profissional) e a educação moral (GALLO, 2002, p. 33). A educação intelectual, para garantir o acesso de todos ao patrimônio cultural humano, que é coletivo e produzido socialmente e, portanto, deve ser disseminado por todos os indivíduos. A educação física, que se subdivide em esportiva (para socialização, desenvolvimento do corpo e desenvolvimento da solidariedade), manual (para aprimorar a sensibilidade sensorial e as habilidades manuais) e profissional (para alcançar uma boa qualificação profissional, conhecer as diversas profissões e adquirir o conhecimento do universo da produção em seu sentido global superando assim a alienação do trabalho parcelado capitalista⁵ (GALLO, 2020, p. 36). E a educação moral, para criar na prática das relações cotidianas, uma nova moralidade, que privilegiasse o exercício da liberdade e da solidariedade, além do respeito e da igualdade (GALLO, 2002, p. 37).

No Brasil importantes experiências públicas de implantação de uma escola com a perspectiva de educação integral ocorreram a partir da década de 50, na Bahia, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), de idealização de Anísio Teixeira e posteriormente, nas décadas de 80 e 90, no Rio de Janeiro com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), de criação de Darcy Ribeiro, e os Centros de Atenção integral a criança (CAICs) de elaboração do governo federal (COELHO, 2009a, p. 90, 91, 92).

No entanto, a ideia e os debates sobre educação integral no Brasil remontam a década de 30 do século passado e era apresentada através de movimentos educativos de caráter ideológico que representavam significados e projetos políticos bastante diversos (COELHO, 2009a, p.88).

Dentro desta diversidade ideológica os católicos apresentavam através de suas instituições escolares uma concepção de educação integral “calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa (...)” (COELHO, 2009a, p. 88).

⁵Gallo menciona que no orfanato de Cempius dirigido por Robin havia uma granja, uma lavanderia e oficinas de sapataria, imprensa e encadernação, forja, carpintaria, costura. As crianças, em sistema de rodízio, passavam – semana a semana – por todas essas atividades. Isso sem distinção de sexo ou idade. As atividades realizadas pelos estudantes eram voltadas para as necessidades cotidianas da própria escola ou ainda faziam trabalhos por encomendas (GALLO, 2002, p. 36).

Já os integralistas, que defendiam a criação de uma concepção política e ideológica de mundo autoritária, apresentavam a educação integral baseada na disciplina e em pressupostos que visavam à moral e a disciplina como forma de controle e coerção social. A escola, antes de tudo, deveria servir para modelar o homem de modo que este servisse ao Estado dentro de uma perspectiva nacionalista e cívica (MEC, Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional, 2009, p.15). As concepções de educação integral do movimento Integralista envolviam o Estado, a família e a religião e tinham por inspiração as ideias conservadoras dos movimentos de ultradireita europeus da época. Esses valores eram representados no Brasil pelas falas de líderes do movimento como Plínio Salgado - “educação integral para o homem integral” e Leopoldo Aires - “o verdadeiro ideal educativo é o que se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual” (CAVALARI, 1999, p. 46, apud COELHO, 2009a, p. 88).

(...) o sentido básico de ação doutrinária, posto que entendiam formação como um processo de conversão a uma verdade já estabelecida. Em síntese, eram a concepção doutrinária e, dentro dela, a incorporação da dimensão religiosa à educação escolar as características específicas da educação integral, tal como entendia o movimento Integralista (CAVALIERE, 2010, p.250).

Já em campo oposto aos integralistas encontravam-se os anarquistas, cujas ideias pedagógicas chegaram ao Brasil por meio de imigrantes espanhóis, portugueses e italianos. Como já mencionado, a formação do indivíduo no ideário anarquista deveria ser integral e englobar uma educação intelectual, física e moral e a ênfase desta educação deveria recair “sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humanas, em uma clara opção pelos aspectos político-emancipadores” (COELHO, 2009a, p. 88). O cerne desta proposta educacional estava centrado na transformação da sociedade, na razão e na liberdade de forma a enfrentar a doutrinação do Estado, superando os dogmas e superstições disseminados pela educação religiosa. Os anarquistas acreditavam que por meio da ação educacional transformariam as relações sociais e econômicas e assim instituiriam uma sociedade fraterna, igualitária e democrática (MARTINS, 2006, p. 1).

Avançando no tempo e chegando a segunda metade do século XX, observamos que a ideia de educação integral esteve presente em uma experiência bastante conhecida implementada pelo educador Anísio Teixeira na Bahia na década de 50.

Teixeira (1977) defendia que a jornada escolar deveria ser ampliada com horário integral, pois, a escola não deveria estar envolvida apenas na transmissão de conteúdo curricular, mas também na formação de hábitos e valores, o que não seria possível em uma escola de tempo parcial. A escola deveria proporcionar ao aluno uma formação múltipla e contribuir para que o aluno pudesse participar ativamente das transformações sociais e, para que estes objetivos fossem alcançados, era essencial que ocorresse a ampliação do tempo de permanência na escola. Teixeira (1977) afirmava que

A escola primária visando, acima de tudo, à formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência, não pode limitar as suas atividades a menos do que o dia completo. Deve e precisa ser de tempo integral para os alunos e servida por professores de tempo integral (TEIXEIRA, 1977, p. 79, apud PORTUGAL, et al., 2015, p. 530).

Cavaliere (2010) destaca que, apesar de Anísio Teixeira não fazer diretamente uso da expressão “educação integral” – talvez para evitar uma possível identificação com os integralistas que usavam amplamente a expressão - a concepção de educação integral estava presente desde o início de seu trabalho e foi sendo desenvolvida e ampliada ao longo de sua trajetória como pensador e político (CAVALIERE, 2010, p. 250).

Anísio Teixeira foi fortemente influenciado pelas concepções dos pedagogos John Dewey⁶, e W. H. Kilpatrick⁷, importantes integrantes do movimento da educação progressiva e da Escola Nova⁸. Esses teóricos marcaram fortemente a formação de Anísio Teixeira

6 John Dewey ((1859-1952) foi um filósofo norte-americano defendia a democracia e a liberdade de pensamento como instrumentos para a maturação emocional e intelectual das crianças. Influenciou educadores de várias partes do mundo. No Brasil inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, ao colocar a atividade prática e a democracia como importantes ingredientes da educação. No campo específico da pedagogia, a teoria de Dewey se inscreve na chamada educação progressiva. Um de seus principais objetivos é educar a criança como um todo. O que importa é o crescimento - físico, emocional e intelectual. O princípio é que os alunos aprendem melhor realizando tarefas associadas aos conteúdos ensinados. Atividades manuais e criativas ganharam destaque no e as crianças passaram a ser estimuladas a experimentar e pensar por si mesmas. Nesse contexto, a democracia ganha peso, por ser a ordem política que permite o maior desenvolvimento dos indivíduos, no papel de decidir em conjunto o destino do grupo a que pertencem. Dewey defendia a democracia não só no campo institucional, mas também no interior das escolas. Ver mais em: https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco?gclid=EAIaIQobChMI6sflLu4-i6wIVEAWRCh2_jwS0EAAYASAAEgJ6lvD_BwE

7 William Heard Kilpatrick era um pedagogo americano e aluno, colega e sucessor de John Dewey. Ele foi uma figura importante no movimento de educação progressiva do início do século XX.

8 Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O Movimento Escola Nova era contrário a ideias de uma educação preparatória e afirmava que a escola deveria valorizar as atividades e práticas do seu cotidiano (ERNICA, 2006, p. 17). Propunha uma nova compreensão das necessidades da infância e questionava a passividade na qual a criança estava condenada pela escola tradicional. No Brasil, a Escola Nova buscava a modernização, a democratização, a industrialização e urbanização da sociedade. Os educadores que apoiavam suas idéias

através da proposta de educar as crianças como um todo e também da concepção de democratizar o acesso a educação. Esses pressupostos lhe deram as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto de reforma educacional no Brasil, tendo participado como um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932⁹, documento que propunha uma renovação educacional no Brasil (CAVALIERE, 2010, p. 250). O termo “educação integral” aparece três vezes no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e está ligada a idéia

(...) do direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação. Afirma o “direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral” e defende a necessidade de a escola aparelhar-se de forma a “alargar os limites e o raio de ação”. O texto utiliza ainda a expressão “formação integral das novas gerações (CAVALIERE, 2010, p. 252-253).

Influenciado por John Dewey e W. H. Kilpatrick, Anísio Teixeira propôs uma educação em que a escola oferecesse as crianças

(...) um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia (TEIXEIRA, 1959, apud MEC, Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional, 2009, p.15).

A proposta da escola em assumir funções antes relacionadas e delegadas às famílias está relacionada a observação que Anísio Teixeira faz das mudanças que ocorriam na sociedade brasileira em virtude do processo de industrialização. Ele afirmava que “(...) o antigo lar, tão decantado, não é mais do que o lugar onde alguns indivíduos voltam, à noite, para dormir” (TEIXEIRA, 2007, p. 43, apud PORTUGAL, et al., 2015, p. 529). Para Teixeira era com a família que os indivíduos se educavam no passado, porém, diante destas novas condições socioculturais impostas pelo processo de industrialização e urbanização, as famílias não conseguiam mais atender as necessidades educacionais das crianças e, diante

entendiam que a educação seria a responsável por inserir as pessoas na ordem social. Também conhecido como escolanovismo, a Escola Nova chegou ao país na década de 1920 com as reformas do ensino de vários Estados brasileiros (MENEZES; SANTOS, 2001).

⁹ Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932. Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita. O grupo defendia novos ideais de educação e lutavam contra o empirismo dominante. Para tanto, defendiam “transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares (MENEZES; SANTOS, 2001).

desta nova realidade social, a escola deveria assumir as funções educacionais antes realizadas pela família (PORTUGAL et al., 2015, p. 529).

Desta forma, a escola não poderia ser mais apenas transmissora de conhecimento acadêmico formal, “(...) mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e, por fim, da escola propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos” (TEIXEIRA, 1977, p. 129, apud PORTUGAL et al., 2015, p. 529).

A partir de suas análises e concepções, Anísio Teixeira, então secretário de educação da Bahia¹⁰ durante o governo de Otávio Mangabeira, implementou em 1950 na cidade de Salvador, no bairro da Liberdade, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro¹¹ (CECR), primeira tentativa efetiva “de implementação de um sistema público de escolas com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral, consubstanciada de uma formação completa” (COELHO, 2009a, p. 90).

O CECR visava atender quatro mil alunos durante nove horas diárias, no horário de 7h30min da manhã às 4h30min da tarde. Para abrigar o projeto, foram construídas quatro “Escolas-Classe” de ensino primário, espaço onde eram desenvolvidas as atividades escolares, e predominavam as atividades curriculares tradicionais, e uma “Escola-Parque”, onde se realizavam as atividades diversificadas.

De acordo com Ernica (2006), as Escolas-Classe do CECR atendiam um total de 4000 mil alunos, 1000 em cada escola, sendo 500 em cada turno. Já a Escola-Parque atendia os alunos no contraturno e era composta por sete pavilhões, onde, além de receberem alimentação e atendimento médico-odontológico, os alunos desenvolviam, no contraturno, as chamadas práticas educativas, que contavam com atividades físicas e artísticas (ERNICA, 2006, p. 18).

A Escola-Parque ocupava uma área de 42 mil metros quadrados e era composta por um pavilhão de trabalho, um ginásio de esportes, um pavilhão de atividades sociais, um teatro, uma biblioteca, um restaurante, além de lavanderia, padaria e um banco. Os alunos não eram agrupados somente pela idade, mas, principalmente, pelas suas preferências. As atividades educativas eram oferecidas em diferentes setores: Setor de Trabalho (artes

¹⁰ Anísio Teixeira (1900-1971) foi jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova. Foi secretário de educação da Bahia entre os anos de 1947 e 1950. É considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século 20, sendo o pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos. Muitas de suas ideias foram inspiradas na filosofia de John Dewey de quem foi aluno ao fazer um curso de pós-graduação nos Estados Unidos.

¹¹ O nome do centro educacional é uma homenagem ao educador baiano Ernesto Carneiro Ribeiro.

aplicadas, industriais e plásticas); Setor de Educação Física e Recreação (jogos, ginásticas, recreação, etc.); Setor Socializante (grêmio, jornal, rádio escola, banco e loja); Setor artístico (música instrumental, canto, dança, teatro) e Setor de Extensão Cultural e Biblioteca (leitura, estudo, pesquisa, etc.) (ERNICA, 2006, p.18).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro representou a concretização de uma proposta de escola pública idealizada por Anísio Teixeira, que educasse, construísse hábitos e virtudes, cultivasse inspirações e preparasse realmente a criança para a vida em sociedade (COELHO, 2009a, p. 89). A escola proposta por Anísio Teixeira deveria oferecer uma formação completa, “calcada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além daquelas de cunho ético-filosófico (formação de hábitos e atitudes, cultivo de aspirações)” (COELHO, 2009a, p. 89).

A proposta de educação completa presente em Anísio Teixeira estava alicerçada na ampliação da jornada escolar, ou seja, na ideia de tempo integral, no entanto, havia uma separação entre as atividades ditas escolares, que aconteciam na Escola-Classe, das atividades diversificadas, que ocorriam na Escola-Parque, no contraturno. Para Coelho (2009a), esta diferenciação entre as atividades escolares e as *outras* atividades, apresentava, na verdade, “uma concepção de educação integral em que a formação completa não é vista integralmente” (COELHO, 2009a, p. 91), ou seja, a proposta educacional ocorre de maneira fragmentada, separando-se e desconectando as atividades curriculares e das atividades diversificadas.

Anísio Teixeira levou sua experiência com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro para Brasília na década de 60, quando assumiu a presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), onde coordenou a comissão encarregada de criar o "plano humano" de Brasília, juntamente com Darcy Ribeiro, Ciro dos Anjos e outros nomes da educação brasileira. Vários centros educacionais foram construídos na mesma perspectiva do Centro Educacional Carneiro Ribeiro: quatro Escolas-Classes (uma em cada quadra) e uma Escola-Parque destinada a receber, no contraturno, os alunos das Escolas-Classe. Na Escola-Parque eram desenvolvidas as atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais (MEC, Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional, 2009, p. 16).

Outra experiência de educação integral bastante conhecida ocorreu no Rio de Janeiro, na década de 1980, com os Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs, concebidos por Darcy Ribeiro, então vice-governador e secretário estadual de ciência e

cultura no governo de Leonel Brizola¹². Nas palavras de Ribeiro, a diretriz básica dos CIEPs era a

(...) recuperação da Escola Pública melhorando-a e colocando-a efetivamente ao alcance de todas as crianças e jovens do estado. O grande objetivo, a ser cumprido dentro do quadriênio do mandato governamental, é, consolidar um ensino público moderno, bem aparelhado e democrático, capaz de ensinar todas as crianças a ler, escrever e contar, no tempo devido - e com a correção desejável (RIBEIRO, 1986, p. 35).

Darcy Ribeiro foi inspirado pelas experiências de Anísio Teixeira, de quem foi parceiro em diversos projetos e de quem sofreu grande influência. Darcy Ribeiro resumia o projeto CIEP, afirmando que:

(...) a única solução possível para esse gravíssimo problema social e nacional é melhorar a qualidade das escolas que temos; é ajudar o professorado a realizar com mais eficácia a sua tarefa educativa; é socorrer as crianças para que frequentem as escolas, mas lá aprendam; é, ainda, chamar de volta às aulas os jovens insuficientemente instruídos para lhes dar, pelo menos, um domínio da leitura, da escrita e do cálculo que os salve da marginalidade (RIBEIRO, 1986, p. 52).

Durante os dois governos de Brizola no Rio de Janeiro (1983-1987 e 1991-1994) foram construídos aproximadamente 500 prédios escolares¹³, sobretudo em áreas mais vulneráveis e populosas do Estado, sendo aproximadamente 100 no primeiro governo e 400 no segundo, chegando a atender 20% dos estudantes do estado (ERNICA, 2006, p. 19). O objetivo era ampliar a proposta de educação pública integral, atendendo a um quinto dos estudantes do ensino fundamental do estado (MAURICÍO, 2004, p. 40).

Sua criação foi justificada como uma necessidade para resolver a evasão e a repetência, democratizar o acesso a escola e a educação de qualidade, promover a melhoria na qualidade da educação das crianças e jovens mais carentes, oferecendo um ensino público de qualidade. De acordo com a proposta do CIEP esses problemas poderiam ser resolvidos

¹² Durante o primeiro governo de Leonel Brizola (1983-1987), Darcy Ribeiro era vice governador do estado e acumulou também a função de secretário de ciência e cultura. Ficou também encarregado de coordenar o Programa Especial de Educação (PEE), cujo principal objetivo era a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Em outubro de 1990 elegeu-se senador pelo estado do Rio de Janeiro na legenda do PDT. No mesmo pleito Leonel Brizola foi eleito novamente governador do estado. Em setembro de 1991 Darcy licenciou-se de sua cadeira no Senado para assumir a Secretaria Extraordinária de Programas Especiais no Estado do Rio de Janeiro, cuja principal meta era promover a retomada da implantação dos CIEPs e coordenar a criação da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), em Campos (HEYMANN, 2012).

¹³ O primeiro CIEP foi inaugurado em maio de 1985, localizava-se no centro do Rio de Janeiro e recebeu o nome de Tancredo Neves em homenagem ao presidente que assumiria a transição democrática durante o fim da ditadura e que falecera em abril do mesmo ano.

com a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. A escola de tempo integral poderia ser uma saída para os problemas sociais enfrentados pelas crianças e suas famílias, ao proporcionar acesso à alimentação e a serviços de saúde.

Na concepção pedagógica dos CIEPs a escola deveria servir de ponte entre o universo cultural do aluno e o conhecimento formal, respeitando o universo cultural do aluno e assegurando as crianças um bom domínio da leitura, da escrita e do cálculo

As crianças pobres sabem e fazem muitas coisas que garantem a sua sobrevivência, mas, por si sós, não tem condições de aprender o que necessitam para participar da sociedade letrada. A tarefa primordial do CIEP é introduzir a criança no domínio do código culto, mas valorizando a vivência e a bagagem de cada uma delas. A escola deve servir de ponte entre os conhecimentos práticos já adquiridos pelos alunos e o conhecimento formal exigido pela sociedade letrada (RIBEIRO, 1986, p. 48).

Projetada pelo arquiteto Oscar Niemeyer, a estrutura predial dos CIEPs, foi pensada para atender as necessidades das atividades curriculares e das atividades diversificadas propostas com a ampliação do tempo escolar. Essa estrutura era formada por três blocos que comportavam salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório, áreas de apoio e de recreação, um ginásio coberto - que, além de funcionar como quadra poliesportiva também servia como espaço para apresentações e festividades -, arquibancada, vestiários, biblioteca e moradias para alunos residentes¹⁴(RIBEIRO, 1986, p. 42). A proposta era atender em média 600 alunos da 1ª a 8ª série, em Turno Único de nove horas (além de 400 à noite na educação de jovens), oferecendo atividades curriculares e atividades esportivas e recreativas, acesso à leitura, vídeos e participação em eventos culturais, além de quatro refeições diárias, banho, atividades esportivas, estudo dirigido e assistência médica e odontológica (RIBEIRO, 1986, p. 42).

Coelho (2009a) sinaliza que tanto o CECR quanto o projeto dos CIEPs previam, além da oferta de atividades escolares do currículo formal, a oferta de atividades diversificadas. No entanto, diferente da proposta de Anísio Teixeira na Bahia que utilizava espaços separados para realização das atividades diversificadas, implicando em uma falta de integração entre as atividades, os CIEPs de Darcy Ribeiro buscaram congregar no mesmo espaço, de forma mesclada e dentro do mesmo turno escolar, as atividades escolares curriculares e as diversificadas. Como sinaliza Coelho (2009a), a proposta dos CIEPs

¹⁴Os alunos residentes seriam crianças órfãs ou abandonadas que seriam cuidadas por um casal de policiais ou bombeiros que cuidariam de 24 crianças (FERREIRA, 2007, p.38).

proporciona “maior integração entre as atividades educativas desenvolvidas na escola, bem como possibilita entendê-las – todas - como componentes curriculares inerentes a essa formação do aluno nesse espaço escolar” (COELHO, 2009a, p. 92).

Entre as críticas feitas aos CIEPS estão as que apontavam para o aspecto eleitoreiro, populista e assistencialista. Também o elevado custo com a construção e a manutenção foram apontados como problemas (FERREIRA, 2007, p. 40).

Ainda na década de 80, o estado de São Paulo criou o Programa de Formação Integral da Criança (Profic), desenvolvido entre 1986 e 1993. O programa foi originalmente gestado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e posteriormente adotado pela secretaria de educação do estado. De acordo com Giovanni e Souza (1999), o Profic foi idealizado como um projeto de governo e, desta forma, apesar de ser coordenado pela secretaria de educação, envolvia outras Secretarias como as de trabalho, cultura, esporte e turismo, saúde e proteção social, o que, de acordo com os autores, fazia com que o Profic se diferenciasse de outras iniciativas de educação em tempo integral até então.

Giovanni e Souza (1999) apontam que o Profic “se propunha ir além da função de instrução, agregando a proteção como uma “missão institucional paralela” e, desta forma as crianças estariam protegidas da violência, do desamparo, da doença, da fome e da pobreza.

(...) antes de mais nada, é necessário redefinir o papel da escola, transformando-a de instrumento dedicado apenas à instrução em instituição também protetora, que tenha sob sua responsabilidade não só o ensino, mas, de igual maneira, o cuidado da infância que lhe é confiada (SÃO PAULO, 1986b, p. 73, apud GIOVANNI e SOUZA, 1999, p.74).

Ao contrário de outras experiências vivenciadas no Brasil o Profic buscou parceiros na iniciativa privada e nos municípios sendo

(...) a primeira experiência em educação integral que se utilizou da parceria como uma estratégia explícita e deliberada para o aproveitamento de recursos preexistentes. Especialmente nos primeiros anos de vigência do programa, a cooperação com as Prefeituras municipais e com as entidades assistenciais foi decisiva (GIOVANNI e SOUZA, 1999, p. 72).

Entre os objetivos do programa estavam expandir as atividades escolares de modo a alcançar a “formação integral da criança” além de reduzir os altos índices de evasão e repetência através da oferta de atividades culturais, recreativas, esportivas, pré-profissionalizantes e médicas-odontológicas, além de alimentação. Estas atividades poderiam

ocorrer na própria escola ou em entidades conveniadas (FERRETI, VIANNA e SOUZA, 1991, p. 6).

Assim como os CIEPs, o Profic também foi acusado de ser um programa assistencialista e eleitoreiro e, segundo seus críticos, não seria com um programa de caráter assistencialista que as questões sociais seriam enfrentadas, mas sim por meio de políticas sociais de conjunto voltadas para a maioria da população (FERRETI, VIANNA E SOUZA, 1991, p. 11). Após passar por diversas modificações e críticas o Profic foi extinto no ano de 1993 com a justificativa da necessidade de contenção de despesas.

A partir da promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 e de outros marcos legais da década de 90 como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, ocorreu uma evolução nos debates e na implementação de experiências de escolas de tempo integral no Brasil. A Constituição Federal definia em seu artigo 6º que eram direitos sociais

(...) a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção a maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição (redação dada pela Emenda Constitucional nº 26 de 2000).

Desta forma, ficou determinado como dever constitucional do Estado prover e garantir meios para desenvolver ações que garantissem assistência social para crianças e adolescentes promovendo assim a universalização dos direitos sociais a toda a população brasileira (ERNICA, 2006, p.22).

Durante o governo de Fernando Collor (1990-1992) foi criado o primeiro projeto de ampliação do tempo escolar a nível federal: o CIAC - Centro Integrado de Ação à Criança e Adolescente. Para Sobrinho e Parente (1995), a implementação dos CIACs estava inserida no contexto da elaboração da constituição de 1988 que determinava como atribuição do Governo Federal a promoção de meios para desenvolver programas de assistência social às crianças e adolescentes. Outro fator que teria levado o governo federal a implementar o CIAC teria sido, como afirmam Sobrinho e Parente (1995), os compromissos assumidos pelo governo brasileiro em foros internacionais como o Encontro Mundial de Cúpula pela Criança, realizado na sede da ONU em 1990¹⁵ (SOBRINHO e PARENTE, 1995, p. 6).

¹⁵ O Encontro Mundial de Cúpula pela Criança, foi realizado na sede das Nações Unidas em 1990 onde foi aprovada a Declaração Mundial para Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança e adotado o

O CIAC foi inspirado em experiências de tempo integral anteriores como o CECR e os CIEPs, e fazia parte inicialmente do "Projeto Minha gente¹⁶" que previa “ações integradas em educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes como forma de assegurar melhores condições de vida a este segmento da população” (SOBRINHO e PARENTE, 1995, p. 5).

O projeto foi justificado pelo governo federal como uma necessidade em decorrência de vários fatores: o agravamento da pobreza nos grandes centros urbanos em virtude do fluxo migratório do campo para as cidades; o aumento do trabalho infantil; o reduzido tempo de permanência das crianças na escola – que dificultaria alcançar os objetivos educacionais esperados; os elevados índices de evasão e repetência e o baixo índice de conclusão do ensino de primeiro grau - o que levaria às precárias condições de vida de parte das crianças e adolescentes brasileiros (SOBRINHO e PARENTE, 1995, p. 6 e 16). A meta definida pelo programa foi a construção de 5.000 CIACs que atenderiam à aproximadamente 6 milhões de crianças, sendo 3,7 milhões em escolas de primeiro grau e 2,3 milhões em creches e pré-escolas (SOBRINHO e PARENTE, 1995, p. 7).

(...) seu objetivo é a “superação das carências das crianças e dos adolescentes”. Suas estratégias: “a integração dos serviços”, o “atendimento integral”, “a participação da comunidade” e a “gestão local pelas prefeituras e instituições comunitárias”. Seus pressupostos: a inovação e a flexibilidade (SOBRINHO e PARENTE, 1995, p. 16).

O modelo proposto pelo governo federal para alcançar esses objetivos teve as seguintes características:

(...) atendimento social integrado em um mesmo local; atendimento em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada; e, como característica principal, a implantação de unidades físicas – o Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente – CIAC. Este centro previa o atendimento em creche, pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde

Plano de Ação para a sua implementação nos anos 90. Esses compromissos ganharam importância principalmente nos países em desenvolvimento, onde os problemas econômicos afetam as crianças tanto devido aos poucos recursos empregados em ações sociais, quanto devido ao desemprego ou subemprego das famílias que limitam os recursos que garantam a sobrevivência e o bem estar das crianças e de suas famílias (SOBRINHO e PARENTE, 1995, p. 5).

¹⁶ Criado pelo governo federal, através do decreto nº 91 de 14 de maio de 1991, com o objetivo de desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e amparo social e dinamizar as políticas sociais básicas de atendimento a criança e ao adolescente. O objetivo era reduzir os efeitos da pobreza sobre as crianças e adolescentes que habitavam as periferias dos maiores centros urbanos do país (SOBRINHO e PARENTE, 1995, p. 6).

e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva (SOBRINHO e PARENTE, 1995, p. 6).

Em seu aspecto estrutural, os CIACs eram formados por quatro blocos de prédios semi interligados, uma quadra poliesportiva com cobertura em formato de pirâmide com as cores da bandeira nacional e um anfiteatro ao ar livre em formato arredondado (CORTES, 2017, p. 57).

A partir de 1993, com o impeachment de Fernando Collor, Itamar Franco¹⁷ assume a presidência, extinguindo o Ministério da Criança e o Projeto Minha Gente, criando para substituí-lo o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA¹⁸), conduzido pelo Ministério da Educação e do Desporto, e que buscava o desenvolvimento integral à criança e ao adolescente, articulando as esferas federal, estadual e municipal, as organizações não governamentais (ONGs) e os organismos internacionais (FREITAS e GALTER, 2007, p. 131).

Neste momento de mudança de governo o CIAC sofreu uma alteração na nomenclatura e passou a ser denominados CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança.

De acordo com Sobrinho e Parente (1995), essa mudança na nomenclatura refletia a pedagogia da atenção integral à criança e às formas de desenvolvê-las: a denominação CIAC (Centro Integrado de Atenção à Criança e ao adolescente) destacava a característica arquitetônica do centro integrado, enquanto na nomenclatura CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança) a ênfase deslocava-se para o atendimento integral e a pedagogia adotada, que ocorreria independente do espaço utilizado (SOBRINHO E PARENTE, 2015, p. 7).

Desta forma o programa continuava adotando o atendimento em tempo integral como estratégia para diminuir os índices negativos na área educacional e combater a pobreza, no entanto, o atendimento poderia ocorrer em espaços que não foram construídos especificamente para este fim.

Como destaca Coutinho (2013), havia no programa um caráter de corresponsabilidade entre o Estado, a sociedade civil e a família, o que corresponderia às

¹⁷ Itamar Franco foi o 21.º vice-presidente do Brasil eleito na chapa juntamente com Fernando Collor. Após Collor sofrer um processo de impeachment, Itamar Franco assumiu o governo como o 33.º presidente do Brasil, tendo governado entre 1992 e 1995.

¹⁸PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à criança e ao adolescente - foi um programa do Ministério da Educação e do Desporto criado em 1993 para coordenar o desenvolvimento de ações de atenção integral à criança e ao adolescente de forma descentralizada, articulada e integrada, por meio de órgãos federais, estaduais e municipais, organizações não governamentais e organismos internacionais (SOBRINHO e PARENTE, 1995, p. 8).

determinações do Banco Mundial e aos preceitos neoliberais, o que pode ser evidenciado nas diretrizes do programa:

- a) a garantia do direito da criança ao pleno desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades;
- b) a universalização do atendimento às necessidades básicas da criança e do adolescente, embora priorizando medidas voltadas à população mais pobre e sem assistência;
- c) a oferta de serviços de qualidade para as crianças, em oposição a soluções precárias e improvisadas, parciais, descontínuas e meramente assistencialistas;
- d) a irradiação e a disseminação de novas tecnologias, adequadas à atenção integral;
- e) a intersectorialidade, a intercomplementaridade, a articulação de ações;
- f) a descentralização das ações, pela ação compartilhada entre União, estados e municípios e entre os diversos setores sociais e a comunidade, e o compartilhamento de responsabilidades;
- g) a flexibilidade em termos normativos, programáticos e gerenciais. (SOBRINHO & PARENTE, 1995, p.8).

O financiamento e gastos de manutenção eram divididos entre o governo federal e os governos estaduais e municipais. Ao ser concebido desta forma o Governo Federal, mentor do projeto, se eximia da responsabilidade de manutenção e gestão e, como ressalta Coutinho (2013), se levarmos em conta que muitos municípios não teriam recursos e aporte financeiro para arcar com estes custos, o projeto na verdade já fora concebido com problemas.

Assim como os CIEPs e o PROFIC, também o projeto dos CAICs foi criticado por seu potencial clientelista e assistencialista. Também foi acusado de ser um programa excludente, tanto porque concentrava enormes recursos em um projeto que atendia a uma pequena parcela dos estudantes, quanto porque atendia prioritariamente a crianças e adolescentes das áreas urbanas, deixando de fora crianças e adolescentes do meio rural, apesar das condições de pobreza ali também serem graves. Seus críticos ainda afirmavam que os gastos investidos no projeto eram muito elevados e, que se os recursos empregados na construção e manutenção dos prédios e recursos humanos fossem utilizados para melhoria das escolas já existentes, o número de crianças e adolescentes atendidos poderia ter sido muito maior. Outra crítica dirigida ao programa diz respeito ao tempo de permanência dos estudantes na escola que deveria ser integral, mas, no entanto, boa parte das unidades funcionava com um horário reduzido de seis horas diárias. Essa redução no tempo de permanência dos alunos nos CIACs é semelhante ao problema vivenciado por muitos CIEPs que passaram a funcionar em dois turnos, perdendo a característica de escola de atendimento em tempo e formação integral (SOBRINHO e PARENTE, 1995, p. 19,20 e 21).

Como destaca Ernica (2006)

(...) a implantação e a continuidade desses projetos não foram fáceis e, com o passar dos anos, foram sendo descaracterizadas. Dentre os vários aspectos que levaram a isso, estiveram polêmicas relativas à aceitação dessas propostas. Além do custo elevado para o seu funcionamento, a ampliação da jornada para o tempo integral e o compromisso com a proteção social, incluindo atendimento médico-odontológico e alimentação, foram vistos como desvios do papel da escola, como se escola estivesse cumprindo tarefas que deveriam ser cumpridas por outras instâncias (ERNICA, 2006, p.19).

Na primeira década do século XXI, várias experiências de ampliação da jornada escolar associando atividades no turno e no contraturno foram implementadas. Dentre estas iniciativas podemos citar a do próprio Ministério da Educação com financiamento de ações educativas complementares através do Programa Mais Educação¹⁹, e também as experiências desenvolvidas em vários municípios brasileiros, como Belo Horizonte (MG) com o programa Escola Integrada, Apucarana (PR) com o programa Educação Integral e Nova Iguaçu (RJ) com o programa Bairro Escola.

Estas propostas de educação em tempo integral estavam inseridas dentro da perspectiva de educação integral que entende a necessidade do tempo ampliado como pressuposto para a efetivação de uma educação integral, pois, como destaca Coelho (2009a),

(...) com o tempo escolar ampliado é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável (COELHO, 2009a, p. 93).

Essas atividades podem ocorrer tanto dentro do ambiente escolar quanto em outros espaços educativos fora da escola – desde que ocorram em consonância com o planejamento dos professores e com a proposta pedagógica da escola. De acordo com Guará

(...) o aumento do tempo de estudo deve ser acompanhado da ampliação do acesso das crianças e adolescentes aos espaços múltiplos de apropriação da cidade e de seus saberes, para que não se engessem as opções num projeto educativo regulado por oportunidades limitadas (GUARÁ, 2006, p. 20).

¹⁹ Portaria Interministerial Nº 17 de 24/04/2007 (Instituição do Programa Mais Educação). Decreto 7083 de 27/01/2010 (Normatização do Programa Mais Educação).

É nessa linha que defende a ampliação da jornada escolar com as atividades diversificadas ocorrendo em espaços educativos fora da escola e com a colaboração de parceiros - que vão desde voluntários até instituições privadas-, que estão inseridas as propostas de educação integral de Juiz de Fora, Apucarana e Nova Iguaçu entre outras experiências ocorridas no Brasil na mesma época²⁰.

A partir da década de 90 foram implementadas diversas experiências públicas de ampliação da jornada escolar que além de extrapolar o espaço da escola, ocorriam através de “compromissos”, “associações”, “parcerias” e “pactos” entre o Estado e a sociedade civil. Guará (2006) defende que estas parcerias são importantes na medida em que podem contornar as dificuldades orçamentárias provenientes da universalização do ensino e da ampliação do horário escolar, que exigem custos como construção, manutenção e contratação de um número maior de educadores e professores. “O partilhamento destas despesas entre os governos estaduais e municipais, bem como entre secretarias e outros parceiros contribuintes, pode vir a ser uma alternativa de viabilização mais rápida dos projetos de educação integral” (GUARÁ, 2006, p. 22). No entanto, na visão de Coutinho (2014) projetos como este faziam parte de um ideal neoliberal de Estado Mínimo que se iniciou no Brasil com a eleição de Fernando Collor em 1990 e se aprofundou durante os dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e que buscavam desonerar e desresponsabilizar o governo de suas obrigações educacionais (COUTINHO, 2014, p.194).

Por esta perspectiva a escola deve se articular com outros atores sociais, estabelecendo parcerias e associações a fim de promover esforços que proporcionem ao aluno uma educação integral e garantam a viabilidade do projeto. Segundo Guará

(...) a educação integral, depende, sobretudo, de relações que visam a integração, seja de conteúdos, seja de projetos, seja de intenções. No mundo cada vez mais complexo, a gestão das necessidades humanas e sociais exige a contribuição de múltiplos atores e sujeitos sociais, e uma nova cultura de articulação e abertura de projetos individuais para composição dos outros conhecimentos, programas e saberes (GUARÁ, 2006, p.19).

Esta proposta tinha inspiração na Carta das Cidades Educadoras, redigida no I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Barcelona em novembro de 1990. Neste documento foram redigidos os princípios essenciais que norteiam a ideia de que “(...) a cidade, grande ou pequena, dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. De uma

²⁰ Entre outras experiências podemos citar o Programa São Paulo é uma Escola na cidade de São Paulo (2005) .

forma ou de outra contém em si mesma elementos importantes para uma formação integral” (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1991).

Desta forma, o processo educativo deixa de ser uma prerrogativa apenas da instituição e do espaço escolar. A cidade e seus diferentes espaços passam a fazer parte do processo educativo, e a sociedade, com seus diferentes agentes, passa também assumir o papel de educador. No entanto, como destaca Coelho (2009a), é preciso estar atento para que a escola não perca a centralidade no processo educacional. O processo deve ter a coordenação e o acompanhamento de gestores e professores, e as atividades fora da escola devem ter articulação com os conteúdos curriculares e com o Projeto Político Pedagógico.

Analisaremos agora algumas experiências de ampliação do horário escolar inspiradas na proposta de Cidades Educadoras, que articulam a tríade cidade/escola/sociedade.

O programa Escola Integrada foi criado em 2006 pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Seu objetivo era a formação integral dos alunos de 6 a 14/15 anos do Ensino Fundamental, ampliando o período de permanência diária na escola para 9 horas, oferecendo, além dos conteúdos pedagógicos, atividades diversificadas - voltadas para o lazer, arte, cultura, formação intelectual e pessoal -, no contraturno escolar, articulando estas atividades com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade de ensino (MEC, Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional, 2009, p. 19).

O programa Escola Integrada tinha como perspectiva a transformação de diferentes espaços da cidade em centros educativos. Desta forma, além de utilizar os espaços das escolas, o programa também utilizaria os espaços das comunidades e de outros espaços físicos e culturais da cidade. Os espaços extraclasse eram entendidos como lugares de formação e atuação dos alunos e, esperava-se assim, “criar uma nova cultura de educar que tem na escola, seu ponto catalisador, mas que transcende para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade” (MEC, Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional, 2009, p.19). O poder público era o articulador do programa fazendo o diálogo entre escola, comunidade e as instituições de ensino superior ligadas ao programa (MARTINS, 2008, p. 57).

Em Apucarana no Paraná, o projeto Educação Integral teve início em 2001, tendo como perspectivas uma educação que proporcionasse o desenvolvimento integral à criança e ao adolescente e que considerasse os aspectos cognitivos, políticos, sociais, éticos, culturais e afetivos dos estudantes.

A ênfase desse programa recai sobre o desenvolvimento das capacidades de compreensão, domínio e aplicação dos conteúdos estudados, razão pela qual a oferta de atividades complementares artísticas, culturais, sociais ou esportivas e de acompanhamento individualizado do desenvolvimento do educando, é considerada em uma perspectiva de interdisciplinaridade voltada para os efetivos resultados da aprendizagem (MEC, Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional, 2009, p.19).

Para que o programa atingisse efetivamente seus objetivos, firmou-se um compromisso entre o poder público e a sociedade civil organizada que contava com quatro pactos: 1) pela educação; 2) pela responsabilidade social; 3) pela vida e 4) por uma cidade saudável (COELHO, 2009a, p. 93). Desse pacto se originaram parcerias com a comunidade, empresas, instituições de ensino superior, clubes de serviço, associações, instituições militares, ONGs, famílias, voluntários e outros (MEC, Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional, 2009, p. 19-20). Essas parcerias originaram programas e ações integradas a serem desenvolvidas pela esfera pública e privada e, implementados nas áreas da saúde, assistência sócio cultural, esportes, geração de emprego e renda e educação.

Já a experiência da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu, o programa Bairro Escola, teve início em março de 2006 com um projeto piloto no bairro de Tinguá que depois foi expandido para os demais bairros do município. De acordo com a proposta da Secretaria de Educação, o objetivo central do programa era:

(...) a formação global dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem ofertada na cidade por meio de diferentes atores sociais, saberes, equipamentos e instituições. Visa promover a formação de competências diferenciadas ao mesmo tempo em que educa para a cidadania ativa, favorecendo a participação no cotidiano do bairro e da cidade (SECRETARIA MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU, 2006-2007, p. 11, apud MARTINS, 2008, p. 55-56).

O projeto implementou o horário integral nas escolas, utilizando a cidade como espaço de aprendizagem no contraturno e apresentava com pressupostos dois conceitos básicos: “cidade educadora” e “educação integral”:

(...) "cidade educadora" - que parte da ideia de que a educação não ocorre apenas nos limites da escola, mas em todos os espaços da comunidade- e "Educação integral" - uma educação que promove o desenvolvimento da criança e do adolescente em suas múltiplas dimensões considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo (MEC, Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional, 2009, p. 19).

O programa Bairro Escola oferecia atividades culturais e esportivas, na modalidade extraclasse, em turnos alternativos aos das aulas e também por meio do estabelecimento de parcerias locais com diversos espaços e diferentes instituições que se transformaram em espaços de aprendizado. Essas atividades deveriam ser balizadas pelas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pelos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de cada escola e desenvolvidas por monitores (oficineiros e voluntários) que participavam de capacitações periódicas. Esses monitores eram selecionados entre os moradores e integrantes das entidades parceiras (MEC, Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional, 2009, p. 19).

Para a realização das atividades diversificadas em espaços fora do ambiente escolar, a cidade precisou passar por uma reformulação, preparando os espaços para que as crianças pudessem circular de forma segura. De acordo com Martins (2008), foi providenciado sinalização adequada, redutores de velocidade e outras ações neste sentido. Também foram elaboradas e construídas trilhas educativas.

(...) o Programa se propunha a conjugar grandes propósitos: o de transformar a cidade de Nova Iguaçu numa Cidade Educadora, oferecer Educação Integral à sua população, urbanizar os bairros de periferia, melhorar as condições de vida dos segmentos menos favorecidos atendendo aos seus direitos básicos de cidadania (LAVINAS e FOGAÇA, 2011, p. 31).

O projeto Bairro Escola esteve envolvido em denúncias de fraudes nos números do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). De acordo com a matéria publicada no site de notícias UOL, em nove de fevereiro de 2011

(...) uma auditoria realizada pela Controladoria Geral da União (CGU) concluiu que a prefeitura inflou o número de alunos atendidos em horário integral e, com isso, obteve aumento indevido no valor do repasse do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). (...) Em maio de 2009, a prefeitura informou ao Censo Escolar ter 99,8% dos alunos do ensino fundamental no horário integral. Seriam 53.142 estudantes neste regime, número mais de quatro vezes maior que os 12.153 alunos em horário integral registrados em 2008 (UOL, 9/09/2011).

Em relatório concluído em 2010, a CGU afirmava que a Prefeitura de Nova Iguaçu "usou critérios destoantes dos estabelecidos pelo Inpe/MEC para o enquadramento de alunos na educação integral" e que "existiam inconsistências de registros dos diários de classe com os dados informados no Censo Escolar" e ainda que "a prefeitura não apresentava registros de frequência dos alunos no horário integral" (UOL, 9/09/2011).

Além das denúncias de fraudes, Lavinias e Fogaça (2011) sinalizam que o programa Bairro Escola apresentava diversos problemas, recebendo inúmeras críticas que podem ser assim resumidas: 1) fragilidade e descompasso entre o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas e as atividades realizadas no contraturno; 2) a grande rotatividade dos alunos que entravam e saíam do Projeto com alguma facilidade sendo que nem sempre essas saídas e inclusões apareciam nos diários de classe - os poucos registros existentes evidenciavam que, em grande parte das turmas, os alunos do horário integral eram minoria; 3) a diversidade das atividades do contraturno estava condicionada à quantidade e às características dos parceiros. Sendo assim, as escolas que se situavam nos bairros mais estruturados e melhor servidos de equipamentos e espaços adequados às atividades previstas para o contraturno apresentavam enorme vantagem diante daquelas situadas em bairros mais carentes; 4) pouco envolvimento das instituições e das comunidades com o projeto; 5) a rotatividade dos parceiros - predomínio de instituições religiosas (50% dos parceiros) e de equipamentos públicos (que não podem ser considerados parcerias); 6) as parcerias ocorriam sem um levantamento prévio das necessidades dos alunos e das atividades educativas que deveriam compor o contraturno ou seja, eram escolhas aleatórias, desprovidas de formalização; 7) o despreparo dos monitores/oficineiros também foi ressaltado como um dos graves problemas – sendo indicado como fator responsável pela baixa eficácia do contraturno; 8) ausência de uma agenda comum entre as escolas como obstáculos à consolidação do horário integral.

O que experiências como as de Belo Horizonte, Apucarana e Nova Iguaçu apresentam de semelhante é a participação da sociedade civil organizada e a oferta de atividades diversificadas fora dos espaços escolares. É importante destacar, no entanto, que estas experiências somente podem ser classificadas como experiências de educação integral se as atividades oferecidas fora da escola mantiverem um diálogo com o Projeto Pedagógico da instituição escolar, ou seja, se estas atividades estiverem relacionadas com as propostas pedagógicas das unidades de ensino (MEC, Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional, p.20, 2009).

Como ressaltado por Coelho (2009a), projetos educacionais com jornada ampliada e atividades diversificadas oferecidas fora do espaço escolar por ONGs, empresas parceiras, oficinas, voluntários ou instituições privadas que não se relacionam com a prática educativa das escolas e não estejam em consonância com PPP, podem fragmentar o trabalho pedagógico, diluindo a função da escola, esvaziando desta forma a proposta de formação ampla e integral do aluno (COELHO, 2009a, p. 94).

Como já mencionado, o próprio Ministério da Educação implementou propostas de incentivo a ampliação da jornada escolar através do Programa Mais Educação, de que trataremos no próximo capítulo em conjunto com outros marcos legais de incentivo e/ou implementação da proposta de educação integral no Brasil.

1.2 - Concepções de Educação Integral/Educação em Tempo Integral

Em relação aos debates a respeito do conceito e das diferenças entre educação integral, educação em tempo integral e educação integral em tempo integral, nosso objetivo não é realizar um estudo aprofundado, o que já foi feito por diferentes autores, no entanto, entendemos ser importante esclarecer algumas questões.

Com frequência presenciamos o termo sendo associado a ideia de mais tempo de permanência na escola, outras vezes relacionado a integração das disciplinas, conteúdos e atividades escolares, vinculado a idéia de uma formação mais completa do homem, ou ainda pode ser compreendido como proteção social.

(...) alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. Outros pensam como conquista de qualidade social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a reivindicam a partir das agruras do baixo desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escola aumenta a aprendizagem... Alguns outros a vêem como complemento socioeducativo à escola, pela inserção de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultura, esporte (CARVALHO, 2006, p.7).

Ernica (2006) nos chama atenção para o fato de que o conceito de educação integral é “flutuante e não consensual” e que existem diferentes possibilidades de se pensar este conceito. O autor nos apresenta diferentes possibilidades conceituais para educação integral: a primeira é aquela que entende educação integral a partir **da organização do currículo**, que deixaria de ser fragmentado em diferentes disciplinas e passaria a ser articulado em temas interdisciplinares, transdisciplinares e transversais²¹ (ERNICA, 2006, p.15-16); a segunda está

²¹ Interdisciplinares: alternativa para integrar diferentes matérias e dar espaço para que alguns temas sejam abordados de uma maneira mais completa. Tem, como conceito, o que é um comum a duas ou a mais disciplinas. Diz respeito ao processo de ligação entre as disciplinas (<https://novaescola.org.br/conteudo/1702/interdisciplinaridade-que-funciona>).

Transdisciplinares: Princípio teórico que busca uma intercomunicação entre as disciplinas, tratando efetivamente de um tema comum (transversal). Ou seja, na transdisciplinaridade não existem fronteiras entre as disciplinas. A idéia de transdisciplinaridade surgiu para superar o conceito de disciplina, que configura-se pela departamentalização do saber em diversas matérias. Ou seja, considera que as práticas educativas foram centradas num paradigma em que cada disciplina é abordada de modo fragmentado e isolada das demais. Isto

vinculada ao trabalho com **projetos temáticos**: nessa abordagem, “uma área ou um tema de conhecimento é tomado como ponto de partida para o desenvolvimento integral, desencadeando vivências e conhecimentos articulados entre si e estreitamente relacionados com as necessidades de aprender das pessoas” (ERNICA, 2006, p.16). Uma terceira possibilidade relaciona-se a **formação global do indivíduo**, em suas múltiplas dimensões - afetivo, cognitivo, social, etc. Por esta perspectiva, educar integralmente significa, “formar uma pessoa globalmente, tornando-a apta a participar ativamente do mundo no qual vive, de modo a realizar e expandir suas necessidades e potencialidades (...)” (ERNICA, 2006, p.16); uma última possibilidade como conceito de educação integral é aquela que se refere à **ampliação da jornada horária escolar**, ou seja, a expansão da quantidade de horas de permanência do aluno na escola. De acordo com Ernica (2006), é comum experiências de ampliação a jornada escolar (tempo integral) serem apresentadas como propostas de educação integral.

Brito (2016) também ressalta a importância de esclarecer a diferença entre educação integral – onde a preocupação está centrada na formação integral humana, “abarcando diversos aspectos da formação de um indivíduo” - e educação em tempo integral - que se trata apenas da ampliação na jornada escolar (BRITO, 2016, p. 4). A autora destaca que esta confusão conceitual aparece até mesmo na maior parte da legislação e textos institucionais onde

(...) se confundem, se complementam e, às vezes, até se opõem, tanto na legislação que propõe a educação integral, como nos textos institucionais que fundamentam a proposta. É indispensável esclarecer que, de forma geral, ‘educação integral’ se refere ao processo educacional voltado para a formação integral humana, abarcando diversos aspectos da formação de um indivíduo, enquanto ‘educação em tempo integral’ se trata da ampliação da jornada escolar (BRITO, 2016, p. 3- 4).

resultaria também na fragmentação das mentalidades, das consciências e das posturas que perdem assim a compreensão do ser, da vida, da cultura, em suas relações e inter-relações (<https://www.educabrasil.com.br/transdisciplinaridade/>). Temas Transversais: Segundo o Ministério da Educação (MEC), “são temas que estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes”. Os temas transversais, nesse sentido, correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. Com base nessa idéia, o MEC definiu alguns temas que abordam valores referentes à cidadania: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. No entanto, os sistemas de ensino, por serem autônomos, podem incluir outros temas que julgarem de relevância social para sua comunidade. Os temas transversais são assim adjetivados por não pertencerem a nenhuma disciplina específica, mas atravessarem todas elas como se a todas fossem pertinentes. (www.educabrasil.com.br/temas-transversais/#:~:text=Os%20temas%20transversais%2C%20nesse%20sentido,e%20Consumo%20e%20Pluralidade%20Cultural).

Os principais teóricos da educação integral no Brasil²² defendem que a educação integral deve promover uma aprendizagem capaz de desenvolver as habilidades “cognitivas e intelectuais, afetivas, físicas, éticas e sociais” (ALMEIDA; MOLLL; POSSER, 2016, p.112). Nas palavras de Lucia Velloso Maurício a concepção de educação integral é aquela

(...) que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento (MAURÍCIO, 2009, p. 26).

Para além da formação multidimensional do indivíduo, uma outra demanda da educação integral prevista na própria legislação seria o amparo social²³:

(...) a educação integral precisa ser conjugada com a proteção social, o que supõe pensar em políticas concertadas que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, sendo, a mais básica, a de uma sobrevivência digna e segura (GUARÁ, 2006, p.20).

Para Guará (2006) uma proposta de educação integral englobaria aspectos sociais, cognitivos, afetivos, e morais, ou seja, a educação integral visaria à formação e o desenvolvimento global do indivíduo (GUARÁ, 2006, p. 16). Assim,

(...) a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica) (GUARÁ, 2006, p.16).

O entendimento mais recorrente sobre educação integral presente na legislação e textos constitucionais, segundo Brito (2016), está relacionado à **ampliação da jornada escolar** - muitas vezes independente de como e em que espaço se dê essa ampliação

²² Maurício (2009), Coelho (2007, 2009^a, 2009b), Cavaliere (2002, 2009a, 2009b), Cavaliere e Coelho (2002), Guará (2006, 2009), Ernica (2006), Arroyo (1988), Moll (2009, 2012)

²³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996; Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001; Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, dentre outros.

(“ampliação de tempos e espaços educativos”). A segunda concepção, mais frequente na legislação brasileira é a de uma educação integral onde a escola promova **proteção** integral da criança e do adolescente. O conceito de educação integral com vistas à formação integral do indivíduo, aparece somente de forma secundária e pontual na legislação brasileira (BRITO 2016, p. 6-7).

Lígia Martha C. da Costa Coelho em seu texto História(s) da educação integral (2009a) aponta que também é possível discutir o conceito de educação integral a partir de outras duas perspectivas: em termos **sócio-históricos**, através da análise de diferentes matizes ideológicas que a caracterizaram ao longo dos séculos e também discuti-lo através da análise das tendências que a caracterizam **contemporaneamente**. Através do viés **sócio-histórico** podemos observar as diferentes concepções e práticas que acompanharam a ideia de educação integral ao longo da história. Sua origem estaria no conceito de *paideia* grega, posteriormente perpassando pelas ideais dos revolucionários franceses e anarquistas, e pelas diferentes visões sociais do mundo - conservadora, liberal e socialista – debate que realizamos no tópico anterior deste capítulo. Por esta perspectiva a ideia de educação integral está geralmente associada a uma formação completa do ser humano (COELHO, 2009a, p.90). Já através da perspectiva **contemporânea**, o conceito de educação integral estaria vinculado às propostas de **proteção social, currículo e tempo escolar** (COELHO, 2009a, p.83).

1.2.1 - A Educação Integral na Perspectiva Sócio-Histórica

Como já mencionado, a perspectiva sócio-histórica de educação integral está geralmente associada a ideia de uma formação completa do ser humano - apesar de haver divergências de ideologias e de visões sociais de mundo do que seria “formação completa” (COELHO, 2009a, p.90). O que percebemos é que, historicamente, o que se propunha e entendia por educação integral era a formação do homem a partir de questões ideológicas, políticas e sociais de cada época.

No Brasil, os principais teóricos da educação integral no Brasil²⁴ se inserem nesta perspectiva e defendem primeiramente que uma educação integral é aquela centrada no desenvolvimento global do aluno e que seja capaz de promover uma aprendizagem que desenvolva as habilidades “cognitivas e intelectuais, afetivas, físicas, éticas e sociais” e que assuma “ a formação humana, tendo como meta abranger todas as dimensões que compõe a

²⁴ Maurício (2009), Coelho (2007, 2009^a, 2009B), Cavaliere (2002, 2009A, 2009B), Cavaliere e Coelho (2002), Guará (2006, 2009), Ernica (2006), Arroyo (1988), Moll (2009, 2012)

vida do ser social” (ALMEIDA; MOLL; POSSER, 2016, p.112). Para Gonçalves (2006) o conceito mais tradicional de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional:

(...) não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão bio-psicossocial (GONÇALVES, 2006, p. 130).

Guará (2006) também aponta que uma educação integral deve englobar aspectos sociais, cognitivos, afetivos e morais. Para a autora, em um processo educativo que se pretenda "integral", os aspectos biológicos, de sociabilidade, de cognição, de afeto, de moralidade, devem ser trabalhados de uma forma integrada, de forma a proporcionar a formação e o “desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional” (GUARÁ, 2006, p. 16). Desta forma o aluno é o elemento central das indagações e seus aspectos cognitivos, afetivos, corporais e espirituais são levados em conta e a tarefa prioritária da educação passa a ser a formação do homem, compreendido em sua totalidade (GUARÁ, 2006, p. 16). Para Guará

(...) a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica) (GUARÁ, 2006, p.16).

Freitas e Galter (2007) defendem que uma educação integral é aquela que consiga agregar dois elementos: em primeiro lugar que “consiga integrar os conteúdos apresentados ao aluno, para que ele passe a entender os fundamentos e as implicações históricas daquele conhecimento” e, em segundo lugar, que “contribua para desenvolver no educando, a sua consciência enquanto ser determinado socialmente, que entende o seu papel de sujeito histórico e, sobretudo, social (coletivo), (des) integrado numa lógica econômica que pode ser superada” (FREITAS E GALTER, 2007, p.135). Paro (2009) vai além, e defende que não é

possível formar um sujeito autônomo com o modelo de escola que temos hoje, onde o aluno aprende disciplinas e conteúdos tradicionais de matemática, física, geografia, etc., mas não aprende, por exemplo, “a dançar, a cantar, a brincar, a amar, a discutir política, a conviver com o outro, a ser companheiro, etc.” (PARO, 2009, p.19). Esses elementos, segundo o autor, não podem ser trabalhados como temas transversais porque “são tão centrais quanto os conhecimentos e informações para emancipação pessoal e a constituição da cidadania integral” (PARO, 2009, p.19).

1.2.2 – A Perspectiva de Educação Integral com Ampliação do Tempo

Podemos citar dois pontos de convergência entre os estudiosos da educação integral no Brasil. Primeiro que o termo integral não se aplica apenas ao tempo de permanência na escola ou a ampliação da jornada escolar, mas deve se relacionar, sobretudo, ao princípio de uma educação global e multidimensional. Segundo é o de que o tempo escolar é muito inferior ao que seria necessário para dar conta da formação dos estudantes. Em outros países, a carga horária ampliada de seis ou oito horas já é uma realidade comum. Nos Estados Unidos, geralmente, o horário escolar para os alunos do ensino fundamental funciona das 8h30min às 15h30min, com pausa para o almoço. Nas escolas secundárias, o horário costuma ser das 7h30min às 14h30min, também com pausa para o almoço²⁵; na França das 8h30min da manhã até às 16h30min da tarde²⁶; na Finlândia, em geral, das 8h30min até às 15h ou 16h²⁷; na Espanha, na grande maioria das escolas, o horário das escolas é de 9h até às 16h ou 17h²⁸ e em Portugal geralmente as aulas começam às 9h e terminam às 15h30min, com pausa na escola para a refeição²⁹.

De acordo com Cavaliere (2007) a ampliação do tempo escolar pode ser justificada por diferentes razões: 1) como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os

²⁵ <https://www.remessaoonline.com.br/blog/sistema-educacional-americano/#:~:text=Qual%20o%20hor%C3%A1rio%20escolar%20americano,com%20pausa%20para%20o%20almo%C3%A7o.>

²⁶ <https://www.eurodic.com.br/ensino-na-franca/#:~:text=Agora%20sim%2C%20se%20inicia%20o,%C3%A0s%2016%3A30%20da%20tarde.>

²⁷ <https://revistaeducacao.com.br/2017/06/08/como-e-educacao-na-finlandia/#:~:text=%E2%80%9CEm%20geral%2C%20as%20aulas%20come%C3%A7am,dura%20cerca%20de%2015%20minutos.>

²⁸ <https://www.vivernaespanha.com/tudo-que-voce-precisa-para-escolher-os-tipos-de-escola-na-espanha/#:~:text=A%20grande%20maioria%20das%20escolas,1.>

²⁹ <https://www.eurodic.com.br/ensino-em-portugal/#:~:text=Que%20horas%20come%C3%A7am%20as%20aulas,na%20escola%20por%20mais%20tempo.>

indivíduos, devido a maior exposição desses as práticas e rotinas escolares; 2) como adequação da escola às novas condições de vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; 3) como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p. 1016). Como destaca Cavaliere,

(...) o tempo de escola é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, ou às necessidades do Estado e da sociedade ou, ainda, à rotina e o conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores. Essa característica constitutiva complexa dá ao tempo escolar uma dimensão cultural que nos impede de com ele lidar de forma meramente administrativa ou burocrática, sendo sua transformação o resultado de conflitos e negociações (CAVALIERE, 2007, p. 1018-1019).

Brito (2016), Paro (2009) e Coelho (2009) destacam a importância de fazer uma diferenciação entre a educação integral e educação em tempo integral, e defendem uma educação que vise a formação global do aluno, no entanto, afirmam que dificilmente isso seria alcançado sem a expansão do horário escolar. Desta forma uma escola *em tempo integral* se faz necessária, mas desde que a ampliação do horário escolar ocorra com o objetivo de proporcionar uma educação integral. Ou seja, não basta ampliar o tempo de permanência da criança na escola, é preciso utilizar este tempo para desenvolver ações que possibilitem o desenvolvimento global e multidimensional do aluno, com atividades que vão além dos conteúdos formais e trabalhem hábitos de saúde, práticas esportivas, culturais, de preparação para o trabalho, etc.

Vitor Henrique Paro (2009) destaca a importância de não confundir educação de tempo integral (extensão do tempo de escolaridade) com educação integral. Para ele

É preciso que este ponto fique muito claro para separarmos de vez uma tendência que entende que a extensão do tempo de escolaridade seja apenas isso: fazer em mais tempo aquilo que já se faz hoje. Isso pode ser extremamente perigoso, porque nós podemos simplesmente estar aumentando a desgraça, dando mais da mesma coisa... (PARO, 2009 p.13).

Desta forma, ampliar o tempo escolar só faz sentido se pensarmos em um conceito de *educação integral*, ou seja, “um conceito que supera o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar”. Se assim for, a ampliação da jornada escolar necessariamente terá que ser levado em conta (PARO, 2009, p.19).

Neste mesmo sentido Lígia Martha Coelho (2009a) defende que falar em educação integral pressupõe também falar em ampliação do tempo escolar, pois com a extensão do horário escolar seria possível “pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades - não somente as conhecidas como atividades escolares - para a construção da cidadania partícipe e responsável” (COELHO, 2009a, p.93). A autora sinaliza que essa extensão do horário “deve construir o tempo qualitativo dentro da escola, ou sob sua supervisão, e, nesse sentido, esse tempo qualitativo pressupõe uma formação mais completa para o ser humano-cidadão-aluno” (COELHO, 2009a, p.93).

Maurício (2009) também defende que a ampliação do tempo é necessária para que a criança tenha acesso a condições culturais, aprenda hábitos, conhecimentos e valores que lhe foram negadas. Desta forma, para que a criança

(...) tenha igualdade de condições educacionais se comparadas com crianças de classe média que têm acesso, em espaços diversos e ao longo do dia inteiro, a linguagens e atividades várias, é necessário tempo de permanência na escola - tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para exercer direitos e deveres de cidadão numa sociedade complexa como a brasileira do século 21. Hábitos de higiene, por exemplo, para serem apreendidos, precisam ser praticados: é necessário tempo para escovar os dentes; é necessário tempo para fazer leitura crítica das imagens veiculadas pela televisão; é necessário tempo para praticar valores democráticos, na educação física, na hora da refeição, nas discussões em sala de aula (Maurício, 2007, apud Maurício 2009, p. 26).

Apesar da importância da ampliação do tempo escolar para que ocorra uma educação integral e a melhoria do desempenho escolar, Cavaliere (2007) nos chama a atenção para o fato de que caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito poderá ser negativo e diferente do esperado. A autora exemplifica através do ocorrido nos Cieps:

(...) houve casos em que a jornada integral, empobrecida em sua rotina devido à falta de atividades diversificadas, gerou um efeito contrário ao esperado. (...) Como esses Cieps ficaram, em muitos casos, reduzidos às aulas convencionais, a inadaptação tornou-se frequente. Apesar do horário integral e da forte expectativa inicial da população em relação a essas escolas, o desprestígio e o conceito negativo se estabeleceram. O esvaziamento levou a que as unidades de segundo segmento fossem maciçamente transformadas em unidades de educação infantil e de 1ª à 4ª série (CAVALIERE, 2007, p.1019-1020).

Outros autores defendem que a extensão temporal ocorra para além da instituição formal do ensino, ou seja, “em atividade situadas fora do espaço escolar, geralmente trabalhadas por outros agentes educativos.” Essa perspectiva de educação integral – ou educação integrada - vem se disseminando em algumas escolas e municípios do Brasil (COELHO, 2009a, p.94). Em vários municípios e cidades brasileiras ocorrem

(...) projetos de educação integral em jornada ampliada, cuja dimensão maior está centrada na extensão do tempo fora da escola, em atividades organizadas por parceiros que vão desde voluntários e instituições privadas, clubes, ONGs. Muitas vezes, as atividades desenvolvidas são desconhecidas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente (COELHO, 2009a, p.94).

Na visão de Coelho estas experiências de jornada ampliada fora da escola levam ao risco de fragmentar o trabalho pedagógico e diluir a função da escola, “imputando-lhe o papel único de transmissora de conteúdos escolares, expolia a instituição formal de ensino daquele que deveria ser seu objetivo primeiro: o de oferecer uma formação completa a todas as crianças” (COELHO, 2009, p.94).

Ernica (2006) também reconhece que a extensão da jornada pode auxiliar no caminho em direção à educação integral, no entanto, essa ampliação deve estar associada a uma dimensão qualitativa, pois

A extensão pura e simples da *quantidade* de horas da jornada escolar não é suficiente para efetivar uma proposta de educação integral, pois o termo "integral", tal como entendemos, diz respeito a uma dimensão *qualitativa*, a uma certa concepção de formação social do humano e a uma concepção da inter-relação entre os saberes da vida em sociedade (ERNICA, 2006, p.16).

Nesta mesma linha Gonçalves (2006) afirma que a expansão do tempo escolar deve ser quantitativa - no sentido em que um maior número de horas tem uma finalidade educativa - e qualitativa - pois essas horas são uma oportunidade para que os conteúdos sejam “ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem” (GONÇALVES, 2006, p.132).

O que se pode concluir é que para que uma proposta de educação multidisciplinar e global se efetive, é imprescindível a ampliação do tempo escolar. No entanto, a ampliação do tempo deve ser uma ferramenta para a implementação de uma educação em sua dimensão integral. Nas palavras de Sousa (2015)

Esse tempo maior seria para ampliar os espaços e tempos educativos diversificando-os; envolvendo a maior quantidade possível dos agentes educadores; tendo atividades diversificadas que envolvam o ser humano em todas as suas dimensões; e fazendo da escola um espaço para construção de diversas habilidades, tais como as cognitivas, culturais, artísticas, afetivas e etc. Portanto a Educação Integral ao ser desenvolvida dentro de um tempo integral para promover a interligação dos saberes e das pessoas envolvidas na construção dos saberes, vai além do mesmo: compreende processos materiais, espaciais e formativos para se tornar concreta (SOUSA, 2015, p. 778).

Ou seja, o horário expandido só faz sentido se significar “uma ampliação de oportunidades e situações que comprovam aprendizagens significativas e emancipadoras” (GONÇALVES, 2006, p.131).

Ainda dentro da concepção que relaciona a educação integral com a ideia de ampliação da jornada, é possível identificar diferentes definições para educação integral. Cavaliere (2007) nos mostra que, dependendo das funções esperadas da escola é possível identificar quatro diferentes concepções de escola de educação em tempo integral: 1) a **assistencialista**, que é a visão predominante - que entende a escola de tempo integral “como uma escola para os desprestigiados, que deve suprir deficiências gerais na formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária” (CAVALIERE, 2007, p. 1028); 2) a **autoritária**, na qual escola de tempo integral teria a função de prevenir a criminalidade, pois “estar ‘preso’ na escola é sempre melhor do que estar na rua” (CAVALIERE, 2007, p. 1028); 3) a **democrática**, onde a escola de tempo integral teria um papel emancipatório já que “a permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação” (CAVALIERE, 2007, p.1029); 4) a concepção **multissetorial**, segundo a qual a educação pode e deve se realizar também fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado apenas na escola, pois “as estruturas de estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade (CAVALIERE, 2007, p.1029).

Também é possível compreender a ideia de ampliação da jornada escolar de acordo com o público, ou classe a qual a escola é destinada: 1) destinada a elite e com o objetivo de perpetuar costumes da sua classe e 2) destinada para aqueles que precisam “resolver problemas sociais” (PARO et al., 1988, p. 17). Fazendo uma comparação entre a ideia de escola em tempo integral do passado e do presente, é possível perceber uma alteração no

perfil socioeconômico dos alunos e também na instituição que a mantém (PARO et al., 1988, p. 18). As escolas de tempo integral do passado, privadas ou confessionais, eram destinadas as classes mais abastadas e tinham como objetivo oferecer uma educação “de alto nível”, além de preparação para a vida matrimonial para as meninas – bordar e cozinhar, por exemplo – e, para os meninos, educação intelectual e preparação para o ensino superior. Às classes menos favorecidas eram destinadas instituições públicas como os internatos – reformatórios e colégios agrícolas - que funcionavam como órgãos de repressão do Estado, cuja finalidade era “manter a ordem pública” (BARBOSA, 2018, p. 107). Na educação integral contemporânea, ocorreu uma mudança em relação ao passado educacional brasileiro,

(...) pois antes eram privilégio das classes mais abastadas e dirigidas por entidades católicas e privadas, atualmente o foco desta educação reverteu-se completamente, tendo como clientela os menos favorecidos, e como mantenedora o poder público (BARBOSA, 2018, p. 108).

De acordo com Paro (et al., 1988) essa mudança ocorreu devido as transformações sociais, econômicas e culturais impostas pelo processo de industrialização, urbanização determinadas pelo desenvolvimento do capitalismo (PARO et al., 1988, p. 18). Os internatos e semi-internatos não correspondiam mais as necessidades da elite, pois as facilidades da modernidade permitiram que essas famílias não precisassem mais se afastar de seus filhos para proporcionarem uma educação de qualidade. (PARO, et al., 1988, p. 18). As escolas de tempo integral de hoje, mantidas pelo Estado e destinadas às classes menos abastadas parecem constituir

(...) tentativas de sanar deficiências profundas em duas áreas específicas de políticas sociais – a da educação e a da promoção social. No primeiro caso, os projetos apresentam-se como alternativa para enfrentar os sérios problemas de fracasso escolar que percorrem a rede pública de ponta a ponta, mantendo elevados os índices de evasão e repetência. No segundo, eles constituem busca de soluções para o problema do abandono real ou latente de crianças e adolescentes e em alternativas de prevenção da delinquência (PARO, et al., 1988, p. 17).

Paro (et al., 1988) sinaliza que tanto as escolas de tempo integral do passado quanto as do presente respondiam as necessidades da elite econômica. No passado, os interesses

desta classe estavam em preparar seus filhos com a melhor educação e hoje, “consultando os mesmos interesses, as elites dominantes ‘humanitariamente’ propõe o recolhimento e a ‘educação’ dos jovens e crianças que ameaçam seu bem estar e segurança” (PARO, et al., 1988, p. 18). A escola de tempo integral desenvolveria nos alunos “uma série de atitudes, concepções de mundo, forma de ação e de expressão julgadas convenientes para a população a ela submetida” (PARO, et al., 1988, p. 18). Além disso,

(...) as escolas públicas de tempo integral aparentemente estariam atendendo às demandas da população na medida em que, por um lado evitam que se constituam novos ‘menores’ através de um programa preventivo e, por outro, liberam os adultos da família para o exercício de atividades remuneradas fora de casa (PARO, et al., 1988, p. 18).

1.2.3 - A Educação Integral na Perspectiva Contemporânea

Hoje observamos que a escola pública vem assumindo um papel que vai além do ato de formar cidadãos. As iniciativas públicas para implantação de uma educação integral extrapolam a ideia de uma formação global e multidimensional presente na concepção sócio-histórico. Nesse sentido

(...) constatamos que a concepção sócio-histórica de educação integral não esgota as possibilidades de compreensão da temática. Isso ocorre principalmente porque, hoje, essa concepção no país abarca diversas estratégias e ações das mais variadas políticas públicas, e é na escola, instituição social com o objetivo de favorecer o desenvolvimento das potencialidades humanas, que essas ações acabam se multiplicando. Assim, a escola pública atual vem cumprindo um papel que vai além do ato de formar cidadãos, porque há novas demandas para este espaço e processo educativo (PESTANA, 2014, p. 34).

Assistimos a um progressivo aumento da responsabilidade e das finalidades da escola, que surge como aquela instituição que deverá atender as necessidades sociais de toda a comunidade escolar e também do seu entorno. Em sua configuração contemporânea, a educação integral pode ser entendida como uma possibilidade de garantir condições favoráveis de vida e proteção social ao sujeito. A escola também se torna o principal espaço de lazer e socialização: “essa é uma das demandas sociais da escola de tempo integral, destinada às classes menos favorecidas, um espaço para a prática de atividades desportivas,

culturais (dança, teatro...) e de lazer” (FREITAS e GALTER, 2007, p. 135). Guará (2006) destaca que

A população das escolas públicas que mais demandam uma educação integral é constituída, em parte, pela infanto-adolescência, cujas famílias ainda se mantêm em situação de pobreza. Por isso, a educação integral precisa ser conjugada com a proteção social, o que supõe pensar em políticas concertadas que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, sendo, a mais básica, a de uma sobrevivência digna e segura (GUARÁ, 2006, p. 20).

Desta forma, para além da formação multidimensional do indivíduo, outras demandas são imputadas à educação integral. “Esta forma contemporânea de entendimento não ‘reduz’ à educação integral à ideia histórica de formação humana, mas busca outras relações, direcionadas por essas variadas políticas públicas que têm, como base, a proteção social” (PESTANA, 2014, p.37). Por esta perspectiva, a educação integral se assenta na concepção de proteção integral que exige uma forma específica de proteção, traduzida em direitos que possam assegurar seu pleno desenvolvimento. Esses direitos estão contidos em políticas públicas e previstos em uma vasta legislação que vincula educação, proteção e amparo social³⁰ (GUARÁ, 2006, p. 20).

O que verificamos hoje é o predomínio, tanto na legislação quanto nas experiências de ampliação da jornada escolar, da perspectiva contemporânea de educação integral. Podemos citar os exemplos das experiências desenvolvidas em vários municípios brasileiros, como Belo Horizonte (MG) com o programa Escola Integrada, Apucarana (PR) com o programa Educação integral e Nova Iguaçu (RJ) com o programa Bairro Escola, já detalhadas no tópico anterior deste capítulo. Nestas experiências observamos que o aumento do tempo de estudo está associado ao acesso dos alunos a espaços não formais de aprendizado, “espaços múltiplos de apropriação da cidade e de seus saberes” (GUARÁ, 2006, p. 20).

1.2.4 - A Educação Integrada

Dentro da perspectiva contemporânea, existe ainda a proposta de uma educação integral onde a escola divide o compromisso do processo de aprendizagem com outros atores

³⁰ Entre elas podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação I e II; Estatuto da Criança e do Adolescente, dentre outros. Trataremos de forma mais detalhada este conjunto de leis no capítulo 2.

– parceiros da sociedade civil organizada, ONGs e outras instituições e secretarias públicas não vinculadas à área de educação. Por esta perspectiva a escola não desenvolve sozinha todo programa educacional, mas se articula com outros agentes sociais e, desta forma, o processo educativo deixa de ser uma prerrogativa apenas da instituição e do espaço escolar. A cidade e seus diferentes espaços passam a fazer parte do processo educativo e a sociedade, com seus diferentes agentes, passa também assumir o papel de educador.

Essa proposta vem se desenhando a partir da última década do século passado e teve sua gênese com a Carta das Cidades Educadoras, redigida no Primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Barcelona em novembro de 1990. Neste documento foram redigidos os princípios essenciais que norteiam a ideia de que “(...) a cidade, grande ou pequena, dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. De uma forma ou de outra contém em si mesma elementos importantes para uma formação integral” (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1991). Outros documentos oficiais publicados a partir de então corroboraram esta tendência: a Declaração Mundial da Educação Para Todos de 1990; o relatório da Unesco sobre futuro da educação para o ano 2000 e, no caso brasileiro, o compromisso Todos Pela Educação em 2006.

Guará (2006) apresenta os elementos que compõe a ideia de uma educação integrada, na qual o tempo estendido, os espaços não formais de ensino, os conteúdos e saberes diferenciados e múltiplos, seriam reunidos visando uma formação mais completa e significativa para o aluno. A autora afirma que iniciativas que oferecem atividades educativas fora do ambiente escolar oferecem recursos para que crianças e jovens acessem serviços de assistência social, saúde, esportes etc., que de outra forma, não conseguiriam (GUARÁ, 2006, p.23). Guará defende a parceria entre a escola e as organizações sociais afirmando que

(...) as organizações sociais conseguem estabelecer, de modo mais personalizado, os elos entre o conteúdo escolar e a vida prática. Certas organizações são discriminadas por alguns críticos devido à sua atuação assistencialista, mas há, atualmente, uma profissionalização crescente na área, o que as qualifica como interlocutoras legítimas para o estabelecimento de parcerias que podem resultar em projetos conjuntos entre elas e a escola, superando as barreiras setoriais e corporativas e as resistências de parte a parte. Com sua diversidade e sua capacidade de oferecer respostas criativas em muitas áreas, é razoável acreditar que essas organizações e a escola possam realizar diversos arranjos na viabilização da educação integral (GUARÁ, 2006, p.23).

Três principais argumentos são utilizados por àqueles que defendem a expansão do processo educacional para fora do ambiente escolar através de parcerias. O primeiro é aquele que afirma que manter atividades em um único espaço pode levar a uma limitação de contatos e alternativas (GUARÁ, 2006, p.22). O segundo argumento se utiliza da ideia de que o contato com organizações sociais pode estabelecer, “de modo mais personalizado, os elos entre o conteúdo e a vida prática”. Um último argumento, este utilizado com mais frequência, são os altos custos para implementação de uma unidade escolar em tempo integral. De acordo com Guará (2006) existe um limite orçamentário para a expansão de experiências em tempo integral - que começam com escolas-piloto e não conseguem se expandir para todo o sistema educativo (GUARÁ, 2006, p.22). Com a extensão do horário escolar, os custos com alimentação, manutenção e contratação de um número maior de professores e profissionais de apoio são ampliados. Na visão de Guará (2006) “o partilhamento de despesas e responsabilidades entre os governos estaduais e municipais, bem como entre secretarias e outros parceiros contribuintes, pode vir a ser uma alternativa de viabilização mais rápida dos projetos de educação integral” (GUARÁ, 2006, p. 22).

Guará (2006) aponta que entre os diferentes modelos e opções possíveis para implementação de projetos de educação integral, um deles é aquele que permite que o processo educacional ocorra em diversas áreas públicas atuando dentro ou fora do ambiente escolar e que a parceria com sociedade civil organizada pode ajudar muito a dar sustentação institucional aos programas (GUARÁ, 2006, p.19). De acordo com a autora

A educação integral depende, sobretudo, de relações que visam à integração, seja de conteúdos, seja de projetos, seja de intenções. No mundo cada vez mais complexo, a gestão das necessidades humanas e sociais exige a contribuição de múltiplos atores e sujeitos sociais, e uma nova cultura de articulação e abertura de projetos individuais para composição com outros conhecimentos, programas e saberes (GUARÁ, 2006, p.19).

Na visão de Guará (2006), os “espíritos devem estar abertos as inovações” para que ocorra a colaboração e a cooperação necessária para a superação de divergências e conflitos em prol da criança e do adolescente em desenvolvimento. Essa colaboração possibilitaria a criação de alternativas que associem o ensino formal regular e outros espaços de aprendizagem (GUARÁ, 2006, p.19).

Outra questão a respeito dos elevados custos de implementação de projetos de educação integral é levantada por Maurício (2009): para que os objetivos de uma educação integral sejam alcançados – hábitos e valores – é necessário espaço, ou seja,

São necessárias instalações adequadas para que todos os alunos possam escovar os dentes e tomar banho; precisa-se de refeitório bastante amplo para que todos possam comer de forma saudável, dentro de regras combinadas pelos próprios alunos; é necessária sala específica para TV e DVD, de forma que os alunos possam assistir e discutir programas variados; é necessário espaço suficiente para realização, por exemplo, de reunião de alunos para prepararem campeonatos, comemorações, conselhos. Negociar a prioridade de horários e espaços disponíveis é condição para a construção de valores democráticos. Tempo e espaço implicam custos, que podem variar contanto, que não se sacrifiquem os objetivos mesmos da educação (MAURÍCIO, 2009, p. 26).

A escola deve comportar espaços e instalações que propiciem “situações e oportunidades para o desenvolvimento das competências no campo linguístico argumentativo, competência propositiva, competência decisória e competência alto inquiridora” (GONÇALVES, 2006, p.133). É preciso estrutura física, equipamentos e mobiliários adequados aos alunos como, por exemplo, sala de leitura, de informática, de ciências e laboratório, refeitório, vestiário, quadras e equipamentos poliesportivos, espaços para atividades artísticas e culturais, sala de dança, de artes, etc. Gonçalves (2006) defende que estas atividades podem ocorrer em espaços diversificados e diferentes do que seria uma sala de aula tradicional, como parques, praças ou qualquer outro espaço que se mostre adequado a finalidade e a proposta da aula (GONÇALVES, 2006, p. 134). Gonçalves ressalta ainda que

(...) uma situação de aprendizagem que extrapola os espaços da sala de aula oferece inúmeras oportunidades educativas, por exemplo, como o grupo vai se organizar, quem vai se responsabilizar por esta ou aquela atribuição etc. Comumente, na sala de aula, os lugares são determinados desde o início e quase nenhum desafio é vivenciado, seja sobre a forma de os alunos adentrarem à sala, seja a de ocuparem seus lugares e já terem, em mente, o que, em termos de dinâmica de uma aula tradicional, provavelmente vai se desenvolver nos próximos 50 minutos (GONÇALVES, 2006, p.134).

No entanto, é importante destacar, que a oferta de atividades educativas fora da escolar pode não se concretizar, já que a maioria das comunidades que necessitam e se beneficiariam deles estão localizadas em áreas de periferia, distantes dos centros urbanos, onde, em geral, se localizam serviços como bibliotecas, museus, parques, centros esportivos, cursos diversos de informática ou formação profissional, etc. A distância e o custo com o transporte dificultaria o deslocamento e o acesso dos jovens e crianças a estes recursos

(GUARÁ, 2006, p.23). Ainda assim existiriam as “iniciativas não institucionais que brotam da boa vontade de cidadãos locais que organizam, a seu modo, grupos de dança ou capoeira, teatro ou outra atividade que possa interessar algumas pessoas” (GUARÁ, 2006, p.23).

É nesses lugares que as crianças mais vulneráveis e suas famílias conseguem sentir-se acolhidos e desenvolver alguma atividade de convivência social ou de aprendizagem. No mapeamento das relações educativas mais significativas, é bem provável que as crianças se refiram a esses lugares como referências básicas em sua trajetória de vida (GUARÁ, 2006, p. 23).

No entanto, como destaca Coelho (2009a), a educação integrada requer cuidado e atenção: no processo de construção de parcerias e utilização de espaços educativos não formais é preciso estar atento para que a escola não perca a centralidade do processo educacional. As ações integradas devem ser coordenadas e acompanhadas pelos gestores e professores, e as atividades fora da escola devem ter articulação com os conteúdos curriculares e com o Projeto Político Pedagógico.

É importante destacar que, apesar da educação integral se apresentar como uma alternativa de amparo e proteção social, não se pode ignorar, o desejo e as expectativas das famílias de que o tempo maior de estudo possa representar a oportunidade de uma educação de qualidade, que grande parte da população em situação de pobreza ou de risco pessoal e social não tem acesso (GUARÁ, 2006, p.21).

1.2.5 - O Que Diz a Legislação

Como já mencionado, o que verificamos hoje na legislação é o predomínio da perspectiva contemporânea de educação integral. As definições mais comumente presentes nos textos legais e constitucionais brasileiros que tratam sobre educação integral apresentam três vertentes conceituais que seguem a seguinte ordem: 1) à ampliação da jornada escolar; 2) a que promove proteção integral da criança e do adolescente e 3) por último, aparecendo de forma secundária e pontual, aquela que visa a formação integral do indivíduo (BRITO 2016, p. 6-7).

Tanto a concepção de educação integral ligada a ideia de formação do homem em todas as dimensões, quanto a de tempo integral referente à ampliação da jornada escolar, aparecem, geralmente, associadas a uma dupla função: atendimento educacional e amparo social. Trataremos de forma mais detalhada o aparato legal referente a educação integral capítulo 2.

CAPÍTULO 2- A Legislação e as Políticas Públicas Referentes às Escolas de Tempo Integral

Neste capítulo será apresentada e analisada a legislação referente à implementação das escolas de educação integral e em tempo integral no Brasil e no município do Rio de Janeiro. Julgamos pertinente discutir sobre tal documentação, pois nela encontramos os pressupostos legais que amparam, fundamentam e norteiam a modalidade de ensino em questão.

Como já comentado no capítulo anterior, existem diferentes concepções e definições para o conceito de educação integral (GUARÁ, 2006) e, neste estudo adotaremos a concepção que entende educação integral como aquela que possibilita a formação integral do indivíduo em múltiplos aspectos (CAVALIERE, 2002; COELHO, 2009a) e o desenvolvimento de todas as potencialidades cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais (GUARÁ, 2006, p.16). Esta concepção de educação integral pressupõe “uma prática pedagógica compreensiva do ser humano, em sua integralidade, suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade” (GUARÁ, 2006, p.16).

Podemos encontrar o mesmo entendimento nas discussões da Comissão de Direitos Humanos da ONU, órgão criado em 1946, no contexto do pós-guerra, para elaborar recomendações a respeito dos Direitos Humanos. No artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) ficou determinado que:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (DUDH, art. 26, item 2).

Apesar do documento não estar relacionado de forma direta à educação integral, o entendimento a respeito do direito à educação é aquele presente na definição de educação integral, já que para a DUDH “a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana (...)” (DUDH, 1948, art. 26).

No Brasil, a Constituição Federal (CF) de 1988 também apresenta o mesmo entendimento sobre educação, que aparece no texto constitucional como o primeiro direito

social (Art. 6º). E, assim como indicado pela Declaração dos Direitos Humanos, a educação deve visar o “pleno desenvolvimento da pessoa” (art. 205). A Constituição Federal (CF) também não faz referência de forma literal à educação/escola de tempo integral, no entanto, a partir da definição de educação integral sendo aquela que visa a formação completa do ser humano em seus vários aspectos, podemos apontar que a ideia de educação integral já se encontrava presente na carta magna de 1988.

Art. 6º- São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição.

(...)

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Na mesma perspectiva, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, corrobora com a Constituição Federal. Em seu artigo 53, o ECA afirma que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (...)” (LEI 8069 de 13 /07/90), e, embora o ECA também não faça menção direta à ideia de escola de tempo integral ou educação integral, percebe-se em sua redação a necessidade de se considerar que o desenvolvimento da criança e do adolescente deva ocorrer de forma integral.

A legislação que aponta em direção a uma educação integral é progressiva e torna-se mais clara e complexa em suas medidas e definições. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi a primeira a trazer de forma literal a discussão em torno da educação escolar em tempo integral. Em seu art. 2º, a LDBEN afirma que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (...)”, ratificando assim a importância da educação na formação integral e plena do ser humano. Porém, são nos artigos 34 e 87, que tratam da jornada escolar, onde a educação de tempo integral é mencionada de forma explícita.

O art. 34 § 2º da LDBEN preconiza a progressiva implantação do ensino em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino, para os alunos do ensino fundamental. Neste artigo, a LDBEN determina que a jornada escolar mínima será de “pelo menos quatro horas

de trabalho efetivo em sala de aula”, mas aponta que este horário deverá ser ampliado progressivamente para o regime de tempo integral, o que é reafirmado pelo parágrafo 5º do artigo 87:

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.

§1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§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 (LDBEN, 1996).

A LDBEN aponta para uma progressiva ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, sem, no entanto, dimensionar qual seria quantidade de horas mínimas nestas escolas de tempo integral. Outro fator importante é que a LDBEN, ao se referir à ampliação das escolas de tempo integral, faz referência apenas ao Ensino Fundamental, não fazendo nenhuma menção a Educação Infantil ou ao Ensino Médio.

Em 2001, cinco anos após a publicação da LDBEN, foi instituído o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), que ampliou o debate sobre a importância da educação em tempo integral como estratégia de formação integral do indivíduo. Este documento também sinalizava para a progressiva ampliação da jornada escolar de tempo integral, mas avançava em relação a LDBEN no que se refere à abrangência e alcance da educação integral, já que previa, além do Ensino Fundamental, a oferta de educação integral também para a Educação Infantil. A LDBEN também avança ao definir a jornada escolar das escolas de tempo integral em sete horas diárias.

Meta 21 para o ensino Fundamental.

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.

(...)

Meta 18 para a Educação infantil.

Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos (PNE, 2001).

De acordo com Menezes (2009) a ampliação da educação em tempo integral prevista no PNE de 2001 foi prejudicada pelo veto presidencial à meta que previa o aumento do percentual dos gastos públicos aplicados a educação em relação ao PIB. O Item vetado³¹ foi:

Elevação, na década, através do esforço conjunto da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, do percentual de gastos públicos em relação ao PIB, aplicados em educação, para atingir o mínimo de 7%. Para tanto, os recursos devem ser ampliados, anualmente, à razão de 0,5% do PIB, nos quatro primeiros anos do Plano e de 0,6% no quinto ano (Item 13.1, subitem 1, apud MENEZES, 2009, p.5).

No PNE 2001, as escolas de tempo integral são apresentadas como proposta inovadora “na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência” e corrobora com a concepção de educação integral ao sinalizar a necessidade de prover as escolas de “literatura, textos científicos, obras básicas de referência e livros didático-pedagógicos de apoio ao professor as escolas do ensino fundamental” (PNE, 2001, meta 14) e também quando aponta a importância de prover as escolas com “a prática de esportes e atividades artísticas” (PNE, 2001, meta 22).

É importante destacar ainda que no PNE 2001 as responsabilidades atribuídas à escola vão além do processo ensino/aprendizagem, apontando a educação em tempo integral como responsável também por ofertar aos seus alunos, em especial as crianças mais carentes, assistência e amparo social:

Além do atendimento pedagógico, a escola tem responsabilidades sociais que extrapolam o simples ensinar, especialmente para crianças carentes. Para garantir um melhor equilíbrio e desempenho dos seus alunos, faz-se necessário ampliar o atendimento social, sobretudo nos Municípios de menor renda, com procedimentos como renda mínima associada à educação, alimentação escolar, livro didático e transporte escolar (PNE, 2001).

Desta forma, a educação integral é vista para além de sua importância na formação ampla e integral do aluno, assumindo também um papel social, pois, como aponta a meta 22, as escolas de tempo integral devem promover “preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de

³¹Segundo Menezes, a justificativa para o veto presidencial teve por base o fato de o PNE não indicar fonte de receita correspondente e não estar em conformidade com o Plano Plurianual, desrespeitando a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei complementar nº 101/2000), (MENEZES, 2009, p.5).

esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio educativas” (PNE, 2001, meta 22, p. 21).

Como tentativa de solucionar o problema da falta de investimentos públicos destinados à educação de uma forma geral, foi aprovado em 2007 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb). Este fundo substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)³², criado em 1996 como tentativa de obter recursos para a educação, no entanto os investimentos do Fundef eram destinados apenas ao Ensino Fundamental. Com a implementação do Fundeb³³ em 2007 toda educação básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos - passou a ser beneficiada com recursos federais. O Fundeb é um compromisso da

³²O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef- foi criado para garantir uma subvinculação dos recursos da educação para o Ensino Fundamental, bem como para assegurar melhor distribuição desses recursos. Com este fundo de natureza contábil, cada estado e cada município recebia o equivalente ao número de alunos matriculados na sua rede pública do Ensino Fundamental. Além disso, foi definido um valor mínimo nacional por aluno/ano, diferenciado para os alunos de 1ª à 4ª série e para os da 5ª à 8ª série e Educação Especial Fundamental. O FUNDEF foi criado pela Emenda Constitucional n.º 14/96, regulamentado pela Lei n.º 9.424/96 e pelo Decreto n.º 2.264/97 e implantado automaticamente em janeiro de 1998 em todo o País. Em cada Estado, os recursos do FUNDEF eram distribuídos entre o governo estadual e os governos municipais, de acordo com o número de alunos do Ensino Fundamental público atendidos em cada rede de ensino (estadual ou municipal), conforme os dados constantes do Censo Escolar do ano anterior. Os recursos deveriam ser utilizados da seguinte maneira: 60%, no mínimo, para a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício no Ensino Fundamental público e 40%, no máximo, em outras ações de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental público – como, por exemplo, capacitação de professores, aquisição de equipamentos, reforma e melhorias de escolas da rede de ensino e transporte escolar (Portal MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/prof.pdf>).

³³O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, o Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e tinha validade até 2020, ano em que foi aprovado o Novo Fundeb.

O Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. São destinatários dos recursos do Fundeb os estados, Distrito Federal e municípios que oferecem atendimento na educação básica. Na distribuição desses recursos, são consideradas as matrículas nas escolas públicas e conveniadas, apuradas no último censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC). Os alunos considerados, portanto, são aqueles atendidos: nas etapas de educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (de oito ou de nove anos) e ensino médio; nas modalidades de ensino regular, educação especial, educação de jovens e adultos e ensino profissional integrado; nas escolas localizadas nas zonas urbana e rural; nos turnos com regime de atendimento em Tempo integral ou parcial (matutino e/ou vespertino ou noturno).

<http://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>.

União com a educação básica e, com a aprovação em 2020 do Novo Fundeb, esse compromisso tornou-se permanente³⁴.

O Fundeb foi uma inovação em relação ao Fundef não só por ampliar os recursos para outros níveis de ensino além do fundamental, mas também porque diferenciou os valores dos recursos pela extensão do turno da escola (MENEZES, 2009, p. 6).

Quadro 1 - Coeficientes de distribuição de recursos do Fundeb por etapa, modalidade e tipos de estabelecimento de ensino de educação básica

Etapas/modalidades/tipo de estabelecimento de Ensino	1º Ano vigência Fundeb (2007)	Valores de ponderação do ano de 2018	Valores de ponderação do ano de 2019
1-Creche publica em Tempo integral	1,10	1,30	1,30
2-Creche pública em tempo parcial	0,80	1,00	1,15
3-Creche conveniada em Tempo integral	0,95	1,10	1,10
4-Creche conveniada em tempo parcial	0,80	0,80	0,80
5-Pré-escola em Tempo integral	1,15	1,30	1,30
6-Pré-escola em tempo parcial	0,90	1,00	1,05
7-Anos iniciais do ensino Fundamental urbano	1,00	1,00	1,00
8-Anos iniciais do ensino Fundamental no campo	1,05	1,15	1,15
9-Anos finais do ensino Fundamental urbano	1,10	1,10	1,10
10-Anos finais do ensino Fundamental no campo	1,15	1,20	1,20
11-Ensino Fundamental em Tempo integral	1,25	1,30	1,30
12- Ensino Médio urbano	1,20	1,25	1,25
13-Ensino Médio no campo	1,25	1,30	1,30
14-Ensino Médio em Tempo integral	1,30	1,30	1,30
15-Ensino Médio integrado à educação profissional	1,30	1,30	1,30
16-Educação especial	1,20	1,20	1,20
17-Educação indígena e quilombola	1,20	1,20	1,20
18-Educação de Jovens e adultos com avaliação em processo	0,70	0,80	0,80
19-Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação em processo	0,70	1,20	1,20

Fonte1- Coelho e Menezes, 2007, p. 11;

Fonte 2 - <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/perguntas-e-respostas-o-que-e-e-como-funciona-o-fundeb>; Acesso 01/04/2020

Fonte 3- <https://www.clp.org.br/como-e-feita-a-distribuicao-dos-recursos-do-fundeb-ead/>

³⁴ O Novo Fundeb, foi aprovado no dia 25 de agosto de 2020 no senado em dois turnos de votação, tornando permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, aumentando seu alcance e ampliado em 13 pontos percentuais os recursos destinados ao setor pela União. O texto foi promulgado pelo Congresso Nacional no dia 26 de agosto se tornando a Emenda 108 da Constituição. (Agência Senado: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/26/emenda-constitucional-que-garante-a-permanencia-do-fundeb-e-promulgada>).

Como explicam Coelho e Menezes (2007), esta divisão segue norma do artigo 10 da medida provisória 339 de 2006 que determina que

(...) as ponderações relativas aos coeficientes de distribuição tomem como referência o fator 1,0 (um inteiro) para as séries iniciais do ensino fundamental urbano (art. 10 §1º), observamos que o ensino fundamental em tempo integral, com coeficiente estipulado de 1,25 (segunda maior ponderação), deverá contemplar um investimento 25% superior àquele destinados às séries iniciais do ensino fundamental urbano. Ou seja, as instâncias subnacionais deverão investir em cada aluno do ensino fundamental integral 25% a mais do que o valor que repassam por aluno do ensino fundamental urbano (COELHO e MENEZES, 2007, p. 11-12).

O Fundeb destina recursos diferenciados para escolas de tempo integral em relação à mesma modalidade de ensino de tempo parcial (25% a mais), o que demonstra o entendimento da necessidade de fontes diferenciadas e mais significativas de recursos para sua implementação. No entanto, estes recursos não são suficientes para cobrir os investimentos exigidos para a ampliação de uma rede de ensino com escolas de tempo integral, pois, em uma educação na concepção integral devem ser feitos investimento em atividades esportivas, artísticas, intelectuais, laboratórios, bibliotecas, salas de informática, atividades socioeducativas e do mundo do trabalho etc. (COELHO e MENEZES, 2007, p. 12).

Seguindo a cronologia de implementação das políticas públicas em relação à educação integral, em 2007 foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) através do Decreto 6094 (de 24/4/2007) que apresenta como alicerce o Plano de Metas “Compromisso Todos Pela Educação”, que tinha como objetivo “a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (DECRETO 6094, 2007, art. 1º). Apesar do dispositivo legal não fazer menção direta à educação de tempo integral, tal alusão encontra-se entre suas diretrizes que apontam em direção à ampliação do tempo de permanência na escola. A primeira com ações de reforço no contraturno como estratégia para se combater a repetência (Art. 2, Inciso IV) e a segunda com a ampliação das possibilidades de permanência do aluno sob responsabilidade da escola para além da jornada escolar regular (Art. 2, Inciso VII).

Outro marco legal em direção à educação integral /de tempo integral editado em 2007 foi a Portaria Normativa Interministerial Nº17 que instituía o Programa Mais Educação. Articulando ações conjuntas de vários ministérios (Art. 4º), o Programa tinha como objetivo implementar a educação integral por meio de atividades socioeducativas no contraturno

escolar. Entre os objetivos do programa estava o “de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens” (Art. 1º). O programa seria implantado

(...) por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº- 17, 2007, Art. 1º).

O Programa Mais Educação, ao vislumbrar uma educação integral que contemplasse “os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer”, bem como “perspectivas temáticas que envolvam direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia (...)” sinalizava a educação integral como possibilidade efetiva para a formação integral, completa e ampla do indivíduo. Em seu artigo 6º esse entendimento fica ainda mais claro:

Art. 6º O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações sócio-educativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que considerem as seguintes orientações: I - contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, **pautada pela noção de formação integral e emancipadora**; (...). (PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº- 17, DE 24 DE ABRIL DE 2007, Art. 6º - grifos nosso).

Estes elementos relacionados à formação integral do indivíduo em seus vários aspectos são reafirmados novamente nos dispositivos V, VI e VII do artigo 2º, que apresenta as finalidades do Programa:

Art. 2º - O Programa tem por finalidade:

(...)

V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;

VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade; VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; (PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº- 17, 2007).

Em 2010 o Programa Mais Educação ganha força de lei com a sanção do decreto 7083/10 que, até o momento, representa a legislação educacional mais ampla e específica sobre educação integral no Brasil. Este decreto representa a principal estratégia de promoção do governo federal para a ampliação da jornada escolar na educação básica e vincula à melhoria da aprendizagem a ampliação do tempo de permanência das crianças, adolescentes e jovens nas escolas de tempo integral (Art. 1º). O decreto definiu ainda que escolas de tempo integral são àquelas em que a jornada escolar tenha duração “igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais” (DECRETO Nº 7.083 2010, art. 1º §1).

O Programa Mais Educação previa que as atividades escolares poderiam ser realizadas dentro ou fora do espaço escolar como em centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas (Art. 2 item II) recebendo orientação pedagógica (Art.1 §3). Entre as atividades a serem realizadas são citadas as “atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades” (Art. 1º§2).

Um dos objetivos mais significativos do Programa Mais Educação é aquele que prevê a convergência do projeto político-pedagógico de educação integral da escola com as políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral. De forma que diferentes aspectos da formação integral estejam presentes nas propostas de ensino das escolas (Art. 3º, Inciso V).

Os recursos destinados à implantação dos programas de ampliação do tempo escolar das escolas públicas de educação básica sairiam do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que prestaria a assistência financeira por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), instituído pela Lei no 11.947³⁵ de 16 de junho de 2009, e dependeriam das dotações orçamentárias consignadas ao Ministério da Educação às despesas para a execução dos encargos no Programa Mais Educação (Art. 7º).

O decreto previa que o Programa Mais Educação seria executado e gerido pelo Ministério da Educação, que ficou responsável por editar as diretrizes gerais (Art. 4, § 1º). Já em âmbito local, a execução e a gestão do Programa ficaram a cargo das Secretarias de Educação,

(...) que conjugarão suas ações com os órgãos públicos das áreas de esporte, cultura, ciência e tecnologia, meio ambiente e de juventude, sem prejuízo de outros órgãos e entidades do Poder Executivo estadual e municipal, do Poder Legislativo e da sociedade civil. ((DECRETO Nº 7083 DE 27 DE JANEIRO DE 2010, Art. 4, §3º).

Para a execução dos objetivos do Programa Mais Educação, ficou aberta a possibilidade de realização de parcerias com outros Ministérios, órgãos ou entidades do Poder Executivo Federal, Estadual e Municipal (Art. 4, § 2º e §3º).

Em 26 de junho de 2014, o Congresso Federal sancionou o Segundo Plano Nacional de Educação (PNE II), Lei 13005 de 2014³⁶ com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. Com força de lei, esse plano estabeleceu diretrizes³⁷, metas e estratégias que deveriam reger as iniciativas na área da

³⁵Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 - Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178 -36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. (<https://www.fn.de.gov.br/index.php/legislacoes/institucional-leis/item/3345-lei-n-11947-de-16-de-junho-de-2009>)

³⁶ “A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência”. O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado em 26 de junho de 2014 e terá validade de 10 anos (até 2024). Esse plano estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação. Por isso, todos os estados e municípios devem elaborar planejamentos específicos para fundamentar o alcance dos objetivos previstos — considerando a situação, as demandas e necessidades locais. (http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf).

³⁷São diretrizes do PNE I: - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a

educação. “Por isso, todos os estados e municípios devem elaborar planejamentos específicos para fundamentar o alcance dos objetivos previstos — considerando a situação, as demandas e necessidades locais” (MEC, Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação 2014). O PNE II estabeleceu 20 metas³⁸ a serem atingidas nos próximos 10 anos. Essas metas abrangem todos os níveis de formação, desde a educação infantil até o ensino superior e

(...) são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias (MEC, Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação 2014, p. 9).

As 20 metas debatem sobre diversas temáticas educacionais com uma preocupação na universalização do ensino em todos os níveis, na ampliação do número de matrículas, na melhoria na educação e na correção do fluxo escolar, no aumento da escolaridade e dos níveis de alfabetização, na ampliação do acesso a educação profissionalizante, na formação, capacitação e plano de carreira dos professores, além dos recursos necessários para o alcance dessas metas (MEC, Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação, 2014).

Dentre as 20 metas contidas no PNE 2014-2024 apenas a meta nº 6 faz referência direta e literal a educação de tempo integral: “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” (PNE II, 2014, META 6).

cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (PNE/2014, Art. 2).

³⁸Ver resumo das 20 metas no anexo I

A meta referente à educação integral é listada no PNE II como uma das “metas estruturantes” que estão ligadas a garantia do direito à educação básica com qualidade. As metas estruturantes dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais³⁹ (MEC, Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação 2014, p.9).

Segundo dados apresentados pelo Ministério da Educação (2014), no ano de 2013, cerca de 64 mil escolas ofereciam educação integral em todo país para aproximadamente 5,8 milhões de alunos (todas as redes), o que representava em torno de 11, 6% das matrículas de toda a educação básica e,

(...) conforme dados do Censo Escolar de 2013, o Brasil possuía 4.904.901 alunos matriculados em educação de tempo integral nas escolas públicas estaduais e municipais de educação básica. Desse total, a educação infantil, especialmente as creches, e o ensino fundamental eram responsáveis pela grande maioria dos matriculados, com 1.484.614 e 3.007.871, respectivamente. Apenas 303.670 alunos do ensino médio tinham acesso à educação de tempo integral e 31.169 alunos à educação de jovens e adultos (MEC, 2014 - Planejando a Próxima Década- Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação 2014, p.29).

Para que estes números fossem revertidos e a meta de levar a educação integral para 50% das escolas públicas e à 25% dos estudantes possa ser alcançada, o PNE aponta nove estratégias:

- 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;
- 2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em

³⁹As demais metas estruturantes são as metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. São elas as metas 4 e 8. Um terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas (15, 16, 17 e 18). Um quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior, que, em geral, é de responsabilidade dos governos federal e estaduais (12, 13 e 14). Também estão presentes outros grandes desafios, como o fortalecimento da gestão democrática, com leis específicas que a normatizem em cada rede ou sistema de ensino. Esses são elementos imprescindíveis do Sistema Nacional de Educação a ser instituído, conforme preveem, especialmente, as metas 19 e 20 do PNE (MEC, Planejando a Próxima Década- Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação 2014). http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (PNE II- Lei 13005 de 25 de junho de 2014, META 6 – ESTRATÉGIAS).

Analisando as estratégias apontadas pelo PNE II para se alcançar a meta de expansão da educação integral, percebemos que, na visão dos elaboradores do Plano, para se garantir uma educação integral plena não basta apenas a expansão do horário escolar. É necessário também um projeto pedagógico diferenciado, que inclua atividades culturais e esportivas; é

⁴⁰Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social. Para conferir a íntegra da lei acessar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12101.htm

necessária também uma infraestrutura adequada para o atendimento em tempo integral, com a instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, auditórios, bibliotecas, etc., bem como a confecção de material didático específico e, para que sua meta seja alcançada, se faz necessário recursos suficientes para sua implantação.

Em 11 de outubro de 2016 o Diário Oficial da União trouxe a publicação de duas portarias referentes à educação em tempo integral: as Portarias Nº 1144 e a Nº 1145, ambas de 10 de outubro de 2016. A primeira Portaria implementava o Programa Novo Mais Educação (PNME), em substituição ao programa anterior Mais Educação. O PNME refere-se exclusivamente ao Ensino Fundamental - anos iniciais e anos finais, enquanto a Portaria 1145 refere-se ao Ensino Médio, instituindo o Programa de fomento à implementação de escolas de tempo integral, em acordo com a Medida Provisória (MP) Nº 746 de 22 de setembro de 2016 que tratava da reformulação do Ensino Médio – (a MP foi convertida na Lei 13415 em 16 de fevereiro de 2017).

A Portaria Nº 1144 apresentava como justificativa para instituir o Programa Novo Mais Educação a necessidade de melhorar os índices do IDEB⁴¹ e de cumprir as metas 6 e 7⁴² do Plano Nacional de Educação de 2014 que determinavam, respectivamente, a ampliação da oferta de educação em tempo integral e a melhoria da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB. Para tanto, o Programa tinha como objetivo melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental utilizando como estratégia o acompanhamento pedagógico nestas disciplinas e a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola “mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contaturno escolar⁴³”:

⁴¹ 24% das escolas do Ensino Fundamental anos iniciais e 49% das escolas dos anos finais não alcançaram a meta do IDEB em 2015. (Portaria 1144 de 10 de outubro de 2016)

⁴² 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; META 7 - Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB (Lei 6362 de 28 de Maio de 2018).

⁴³ De acordo com o portal do MEC, “As escolas que aderiram ao plano de 05 (cinco) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico: 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa, com 2 (duas) horas e meia de duração e 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Matemática, com 2 (duas) horas e meia de duração.

As escolas que ofertarem 15 (quinze) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico, totalizando 8 (oito) horas, e outras 3 (três) atividades de escolha da escola, sendo: 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa com 4 (quatro) horas de duração; 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Matemática, com 4 (quatro) horas de duração e 3 (três) atividades de escolha da escola dentre aquelas disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo, a serem realizadas nas 7 (sete) horas restantes” (<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>).

Art. 1º- Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.

Parágrafo único. O Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional (PORTARIA Nº 1144, de 10 de outubro de 2016, Art. 1º).

Teriam prioridade em participar do Programa Novo Mais Educação escolas de regiões mais vulneráveis, com os piores indicadores educacionais e alunos com as maiores dificuldades de aprendizagem (PORTARIA Nº 1144, de 10 de outubro de 2016, Art. 4). A finalidade do Programa, além da melhoria na aprendizagem e nos índices de avaliação nacional, era a redução do abandono, da reprovação e da distorção série/ano tendo como estratégia a ampliação do período de permanência dos alunos na escola:

Art. 2º- O Programa tem por finalidade contribuir para a:

I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;

II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;

III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e

IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola (PORTARIA Nº 1144, de 10 de outubro de 2016, Art. 2º).

O Programa Novo Mais Educação, foi regulamentado pela Resolução Nº 17, de 22 de dezembro de 2017. Essa Resolução, além da regulamentação do envio de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE para o Programa Novo Mais Educação, também corroborava⁴⁴ com vários apontamentos presentes na Portaria Nº 1144, como por

⁴⁴ O que a Resolução Nº 17 apresenta de novidade são os participantes responsáveis por desenvolver as atividades complementares: o Articulador da Escola, que “será responsável pela coordenação e organização das atividades na escola, pela promoção da interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e pela integração do Programa com Projeto Político Pedagógico - PPP da escola;” o Mediador de aprendizagem “que será responsável pela realização das atividades de Acompanhamento Pedagógico” e deverá trabalhar “de forma articulada com os professores da escola para promover a aprendizagem dos alunos nos componentes de Matemática e Língua Portuguesa”; o Facilitador “que será responsável pela realização das 7 (sete) horas de atividades de escolha da escola(...)”, sendo que as atividades desempenhadas por Mediadores da Aprendizagem e Facilitadores “ serão consideradas de natureza voluntária” (RESOLUÇÃO Nº 17 de 22 de Dezembro de 2017).

exemplo, a prioridade de participação do programa das escolas com baixo rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2015, a reafirmação da jornada escolar de cinco ou quinze horas semanais e a definição do objetivo do programa na melhoria do aprendizado em língua portuguesa e matemática.

De acordo com o portal do MEC⁴⁵, o Novo Mais Educação pode ser considerado um programa de educação em tempo integral já que as escolas que participarem com uma jornada escolar de 15 horas semanais cumprem o requisito da jornada de tempo integral de, no mínimo, 7 horas diárias. No entanto, apesar do programa exigir articulação com o PPP da escola e com as atividades realizadas pelos professores regentes, o que o Programa oferece na verdade é uma ampliação do tempo de permanência na escola para atividade de “reforço escolar” de aprendizagem nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, não contemplando obrigatoriamente atividades nas demais disciplinas e sem apresentar maior atenção com a formação ampla e integral do estudante.

Desta forma, o que percebemos é um esvaziamento dos objetivos e finalidades do Programa Novo Mais Educação se o compararmos ao Programa Mais Educação criado dez anos antes pela Portaria interministerial N° 17 e que mais tarde foi convertida em Lei pelo decreto 7083/10. Como já apresentado aqui, o primeiro Programa Mais Educação vislumbrava uma Educação integral que contemplasse os campos da educação, das artes, da cultura, do esporte e do lazer, utilizando-se de temáticas que envolvessem “direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia (...)” (PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL N° 17, 2007, Art. 1°) e sinalizava entre suas diretrizes que a ampliação do tempo e do espaço educativo deveria ser “pautada pela noção de formação integral e emancipadora” (PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL N° 17, 2007, Art. 6°). Já o Programa Novo Mais Educação apresenta objetivos mais centrados na melhoria do desempenho e da aprendizagem em matemática e língua portuguesa, demonstrando uma maior preocupação com os resultados considerados negativos obtidos no IDEB de 2015. A ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola proposta pelo Programa Novo Mais Educação não aparece ligada a uma preocupação com a “formação integral e emancipadora” dos estudantes, mas sim a uma estratégia que visa a melhoria dos índices de avaliação nacional.

⁴⁵http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=90271-perguntas-e-respostas-dopnme&category_slug=junho-2018-pdf&Itemid=30192

Já a portaria Nº 1145 de 10 de outubro de 2016 (depois substituída pela Portaria Nº 727 de 13 de junho de 2017), vinha na esteira da aprovação da Medida Provisória (MP) 746 de setembro de 2016 (convertida posteriormente na Lei Nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017). A MP 746 fazia alterações na LDBEN e na Lei do FUNDEB, além de instituir uma política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, determinando, entre outras questões, a ampliação progressiva da carga horária no Ensino Médio de 800 para 1400 horas (MP Nº 746, de 22 de setembro de 2016).

Outro objetivo da Portaria 1145 era ampliar a oferta de educação integral atendendo a meta 6⁴⁶ do Plano Nacional de Educação de 2014. O estímulo a criação de escolas de tempo integral no Ensino Médio se daria através de ações compartilhadas entre Estados e o Governo Federal visando

(...) a melhoria do ensino médio e a perspectiva da universalização do acesso e permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nesta etapa da educação básica, de forma a atender a meta 3⁴⁷ do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13005 de 2014 (PORTARIA 1145, de 10 de outubro de 2016 - Considerações).

A proposta do Programa era ampliar a oferta de educação em tempo integral no Ensino Médio através do envio de recursos para as secretarias estaduais de educação participantes do Programa (Art. 2º), dando prioridade para as escolas situadas em regiões de vulnerabilidade social (Art. 7º, inciso XIII).

A respeito da carga horária, a Portaria 1145 determinou um mínimo 2250 (dois mil duzentos e cinquenta) minutos semanais, com no mínimo 300 (trezentos) minutos semanais de língua portuguesa, 300 (trezentos) minutos semanais de matemática e 500 minutos semanais para atividades da parte flexível (Art. 7º, inciso IV, §1º) e, em relação à proposta pedagógica, a Portaria sinalizava que esta deveria ter por base:

(...) a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos, quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer,

⁴⁶Oferecer 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
⁴⁷Meta 3 –“Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

aprender a fazer, a conviver e a ser. (PORTARIA 1145, de 10 de outubro de 2016, Art. 1º, §1º).

As escolas interessadas em participar do programa passariam por um processo de seleção e, caso fossem aprovadas, se submeteriam a periódicas avaliações de verificação de processo e desempenho (Art. 16º). Essas avaliações envolveriam análises do plano de expansão, de infraestrutura, do número de matriculados, de evasão, de reprovação - que no terceiro ano do programa não poderá ultrapassar 5%, da taxa de participação - e desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (Arts. 17º e 18º). O Financiamento repassado pelo Programa às escolas é proveniente do FNDE e dependerá destas avaliações e, caso a escola participante não cumpra as exigências constantes na Portaria, será desligada do programa. Se 50% das escolas de uma secretaria estadual forem desligadas por mau desempenho, todas as outras escolas desta mesma rede estadual participante também serão excluídas do Programa. (Art. 19º, Parágrafo Único).

É importante sinalizar que o contexto de implementação da proposta de reforma do Ensino Médio presentes na MP 476 e na Resolução 1145, apresentava um cenário de crítica da sociedade quanto aos resultados obtidos pelo Ensino Médio: o maior índice de evasão escolar⁴⁸ e os piores índices nas avaliações do IDEB para a educação básica⁴⁹. De acordo com Kaseker e Sanson (2017)

Esse retrato vem corroborar para o consenso da sociedade brasileira, quanto à deficiência da educação brasileira, neste nível de ensino, que não atende às expectativas nem do Estado, (...) e muito menos do aluno que deseja uma formação compatível com suas necessidades e interesses e ou do mundo do trabalho (KASEKER e SANSON 2017, p. 10040).

No entanto, apesar do consenso da sociedade quanto à necessidade de mudanças, Kaseker e Sanson ressaltam que as mudanças propostas pela MP 476 como solução para os problemas do Ensino Médio são polêmicas, pois propõem:

(...) alteração no currículo, aumento da carga horária, escolas de tempo integral, escolhas dos alunos quanto ao percurso formativo e das escolas quanto à oferta das áreas, contratação de profissionais sem a devida formação pedagógica desde que possuam notório saber, entre outros de menor relevância. (KASEKER e SANSON 2017, p. 10051).

⁴⁸De acordo com os dados do censo escolar apresentados por Kaseker e Sanson (2017), o índice de abandono escolar dos alunos do Ensino Médio em 2015 somou 19,70%, sendo 8,8% (281.456) no Primeiro Ano, 6,3 % (164.527) no Segundo Ano e 4,6% (99.967) no Terceiro Ano.

⁴⁹ Em 2016 a meta era de 4,3, mas o índice ficou em 3,7.

Entre críticas e elogios, o “novo” Ensino Médio ainda não saiu do papel e, na maioria dos estados, as poucas iniciativas que se observam fazem parte de um projeto piloto proposto pelo MEC⁵⁰.

2.1 – A Legislação e as Políticas Públicas Referentes às Escolas de Tempo Integral no Município do Rio de Janeiro

Em resposta a Lei Federal que determinou que o Distrito Federal, Estados e Municípios elaborassem seus próprios planos educacionais⁵¹, o Município do Rio de Janeiro sancionou em dois de julho de 2008 a Lei Nº 4866, estabelecendo seu Plano Municipal de Educação. O Plano Nacional de Educação de 2001 estabelecia que os Planos Municipais de Educação (PME) deveriam estar em consonância com o Plano Nacional. No entanto, apesar do Plano Nacional apontar entre suas diretrizes a implantação do turno integral como uma possibilidade de solucionar a universalização do ensino, minimizando a repetência⁵² e indicar entre suas metas a expansão da escola em tempo integral⁵³, observa-se que no Primeiro PME do Município do Rio de Janeiro, a única proposta direta referente à ampliação da educação integral está associada à Educação Infantil: “Ampliar, progressivamente, o atendimento em tempo integral, para as crianças de 4 e 5 anos” (Lei 4866 de 2/07/2008 PME, 2004, metas 4 para a Educação Infantil).

Para o Ensino Fundamental, o PME de 2008 do Município do Rio apresentou a educação integral somente de forma associada às atividades realizadas nas Unidades de Extensão Educacional⁵⁴, que tinham como objetivo oferecer aos alunos da rede municipal atividades educativas no contraturno.

⁵⁰<https://www.extraclasse.org.br/opiniaocolumnistas/2020/01/reforma-ensino-medio-esta-atrasada/>

⁵¹Lei 10172 de nove de janeiro de 2001 que estabeleceu o Plano Nacional de Educação – PNEI- para a vigência 2001-2010.

⁵² Lei 10172 de nove de janeiro de 2001 que estabeleceu o Plano Nacional de Educação – PNEI- para a vigência 2001-2010.

⁵³ Meta 21. Objetivos e metas para o ensino fundamental - Lei 10172 de nove de janeiro de 2001.

⁵⁴ As unidades de Extensão Educacional foram implementadas pela lei 2619 de 16 de janeiro de 1998 e contavam com Clubes Escolares (“com a finalidade de resgatar, no contexto educacional, os princípios fundamentais do esporte, associados à ética esportiva, à cooperação mútua entre os alunos e ao compromisso com a responsabilidade individual frente à coletividade” Art. 2, inc. I), núcleos de artes (com a finalidade de favorecer e estimular a produção artístico-cultural dos alunos Art. 2, inc. II), pólos de educação para o trabalho (com a finalidade de os alunos adquirirem experiências relacionadas ao mundo do trabalho que expressem a busca de outras formas de integração social na formação para a cidadania. Art. 2, inc. III).Lei 2619 de 16 de janeiro de 1998.

De acordo com o Plano Nacional de Educação, a determinação legal de implantar o Ensino Fundamental de nove anos tem duas intenções: **‘oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória** e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade’. Nesta perspectiva, além do oferecimento de vagas, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro **desenvolve uma série de investimentos, a saber: (...) participação dos alunos em Programa de Unidades de Extensão, que visa ampliar o horário escolar com atividades de artes, esporte e oficinas de educação pelo trabalho; desenvolvimento de projetos na área de meio ambiente e saúde; ampliação das Salas de Leitura; ampliação dos Pólos de Informática Educativa, implantação dos Laboratórios de Informática; (...)** (PME-RJ, 2008 - Diagnóstico para o Ensino Fundamental - grifos nossos).

Entre os objetivos e metas do Ensino Fundamental, a educação integral é citada no PME de 2008 nas metas de número 12, 13 e 14 e, mais uma vez, aparece associada às práticas artísticas e esportivas realizadas nas Unidades de Extensão Educacional. Para as Unidades de Extensão Educacional a proposta é a de “potencializar e expandir o atendimento”, no entanto, para outras unidades escolares de tempo integral a proposta é apenas **“manter a qualificação e o investimento.”**

Meta 12. **Manter** a qualificação e o investimento nas Unidades Escolares que funcionam em tempo integral.

Meta 13. Prover, nas Escolas de tempo integral, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, prática de esportes e atividades artísticas.

Meta 14. **Potencializar e expandir o atendimento e o quantitativo das Unidades de Extensão Educacional** como Programa de extensividade do horário escolar do aluno, contribuindo para sua formação integral com atividades de arte, esporte e educação pelo trabalho. (PME - RJ, 2008, METAS 12, 13 e 14 PARA O ENSINO FUDAMENTAL - grifos nossos)

As Unidades de Extensão Educacionais criadas em 1998 e citadas diretamente no PME de 2008, não possuíam caráter obrigatório e contavam com os Clubes Escolares⁵⁵, os

⁵⁵Os Clubes Escolares eram Unidades Educacionais com a finalidade de resgatar, no contexto educacional, os princípios fundamentais do esporte, associados à ética esportiva, à cooperação mútua entre os alunos e ao compromisso com a responsabilidade individual frente à coletividade (art. 2, inciso I, Lei 2619 de 16/01/98) e “supervisionadas pelo Programa de Extensão Educacional, que atendem prioritariamente alunos matriculados na Rede, oferecendo oficinas em diversas modalidades esportivas. Os Clubes Escolares têm seu foco nas atividades físicas e esportivas, trabalhando e oferecendo aos alunos a prática de esportes em diferentes modalidades. As atividades desenvolvidas objetivavam ampliar a ação educativa da Escola, trabalhando também o sentimento de confiança na capacidade afetiva, física, cognitiva e ética. As oficinas **são** ministradas por professores da Rede que, além de terem a formação específica para a realização desse trabalho, também participam, semanalmente,

Núcleos de Artes⁵⁶ e os Pólos de Educação para o trabalho⁵⁷. As atividades realizavam-se no contraturno e poderiam ocorrer em outros espaços diferentes da unidade escolar de origem do aluno⁵⁸ (Lei 2619 de 16/01/98).

No entanto, as Unidades de Extensão educacional não foram as primeiras iniciativas em relação à educação integral no Município do Rio de Janeiro. Como já relatado no capítulo anterior, na década de 1980, a educação municipal vivenciou a experiência de educação integral com os Centros Integrals de Educação Pública - CIEPs⁵⁹- idealizados por Darcy Ribeiro e Leonel Brizola. Em 1985, o Decreto Nº 4.991 criou os Centros Integrados de Educação Pública, unidades especiais do antigo 1º Grau, que passaram a integrar a Rede

de centros de estudos numa proposta de constante discussão pedagógica”. Eram oferecidas, dentre outras, oficinas nas seguintes modalidades: Futebol, Voleibol, Futsal, Natação, Handebol, Capoeira, Atletismo. Essas oficinas ocorriam duas vezes por semana, de 1 hora e quinze minutos cada. Os clubes previam ainda uma programação cultural, com exibição de filmes, debates, apresentações e passeios (CORTES, 2017, p. 66). <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/projprog/programas/clubes.htm>. Acesso em 25/02/2020.

⁵⁶ Os Núcleos de Arte foram pensados com a finalidade de favorecer e estimular a produção artístico-cultural dos alunos (art. 2, inciso II, Lei 2619 de 16/01/98) e “supervisionadas pelo Programa de Extensão Educacional, que atendem prioritariamente alunos matriculados na Rede, oferecendo oficinas em diversas Linguagens da Arte. O objetivo do Programa Núcleo de Arte é aprofundar os conhecimentos em Arte, além de levar o aluno a vivenciar e se apropriar dos processos criativos. É também proposta dos Núcleos de Arte a visita a espaços culturais e/ou artísticos da cidade como forma de interação entre o fazer e o apreciar a obra de arte, trabalhando dessa forma, um aspecto importante para nosso aluno – a formação de platéia. Os Núcleos de Arte atuam como pólos em diferentes pontos da Cidade do Rio de Janeiro e atendem aos alunos das escolas da Rede, dando oportunidade a uma interação sócio-cultural entre comunidades diversas. São oferecidas oficinas de teatro, dança, música, arte literária, artes visuais e vídeo”. <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/projprog/programas/nucleoarte.htm>. Acesso em 25/03/2020

⁵⁷ Os Pólos de Educação pelo Trabalho eram Unidades Educacionais com a finalidade de os alunos adquirirem experiências relacionadas ao mundo do trabalho que expressem a busca de outras formas de integração social na formação para a cidadania (art. 2, inciso III, Lei 2619 de 16/01/98) “supervisionadas pelo Programa de Extensão Educacional, que atendem prioritariamente alunos matriculados na Rede, oferecendo oficinas tendo o Trabalho como princípio educativo. Os Pólos de Educação pelo Trabalho funcionam em diferentes pontos da Cidade do Rio de Janeiro, oportunizando uma interação sócio-cultural entre comunidades diversas. A participação nos Pólos é opcional e os alunos podem frequentar tantas oficinas quanto seja possível conciliar os horários. Os alunos frequentam as oficinas em turno diferente daquele em que estão matriculados na escola. O objetivo geral dos Pólos de Educação pelo Trabalho é a formação de um espaço de reflexão interdisciplinar tendo o trabalho como um princípio educativo, enfocando, entre outras questões, as relações de trabalho e suas transformações diante do novo contexto mundial. Visam também contribuir, através das oficinas, com aspectos considerados significativos na formação da cidadania. São oferecidas, dentre outras, as seguintes oficinas: informática educativa, fotografia/vídeo, cosmética e educação ambiental”. <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/projprog/programas/pet.htm>. Acesso em 25/03/2020.

⁵⁸ Até o atual momento da pesquisa não encontramos referências ou informações sobre o atual estado de funcionamento do Programa de Extensão Educacional - se foi extinto ou se ainda mantém suas atividades. Os últimos dados e números sobre o Programa nas páginas e sites da SME-RJ são referentes ao ano de 2010.

⁵⁹“Os CIEPS foram instituições idealizadas no Brasil para a experiência de escolarização em Tempo integral, voltadas para as crianças das classes populares, tentando atender as suas necessidades e interesses. Os CIEPs foram criados na década de 80 por Darcy Ribeiro, quando era Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. O objetivo era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições colocadas fora da rede educacional regular. Além disso, estas escolas deveriam obedecer a um projeto arquitetônico uniforme. Mais detalhes ver capítulo 1.

Municipal de Ensino como escolas de horário integral. Em seu artigo primeiro, a lei determinava que seriam “criados no Departamento Geral de Educação, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 26 (vinte e seis) Centros integrados de Educação Pública - CIEPs” (DECRETO Nº 4991, 1985).

Bem mais tarde, na primeira década do século XXI, outra proposta de educação integral foi implementada no município – o Programa Mais Educação⁶⁰ (SME, 2020, p.7). Como já mencionado anteriormente, o Programa Mais Educação foi uma estratégia do Ministério da Educação de incentivo para as redes estaduais e municipais ampliarem a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo sete horas diárias. As atividades eram optativas e envolviam acompanhamento pedagógico e reforço, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital e uso de mídias, promoção da saúde e educação econômica. De acordo com o projeto educativo de cada escola, eram escolhidas seis atividades, a cada ano, no universo de possibilidades ofertadas. Uma destas atividades obrigatoriamente deveria ser o acompanhamento pedagógico⁶¹.

A partir de 2009, com a eleição de Eduardo Paes para a prefeitura do Rio de Janeiro e a indicação de Claudia Costin para a Secretaria de Educação, ocorreu uma mudança na postura do Executivo Municipal em relação às escolas de tempo integral. Costin defendia ser “fundamental estender o tempo de aula reservado ao currículo básico, para podermos, de fato, dar um salto na qualidade da Educação”, de acordo com a então secretária, a ampliação da jornada escolar era uma necessidade para a melhoria dos índices de avaliação educacionais, pois “quando observamos as características da educação oferecida nos países mais bem colocados no PISA⁶², um dado chama atenção: nenhuma delas conta com apenas quatro ou cinco horas de aula. O processo de ensino-aprendizagem demanda tempo” (JORNAL ESTADÃO, 31/01/2013)⁶³.

⁶⁰O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10.

⁶¹<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretaria112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>. Acesso em 25/03/2020

⁶² “O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tradução de Programme for International Student Assessment, é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).(…) Os resultados do Pisa permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades dos seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares, bem como formule suas políticas e programas educacionais, visando melhorias na qualidade e na equidade dos resultados de aprendizagem.” Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>

⁶³Disponível em <https://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,os-caminhos-para-a-educacao-integral-imp-991186> e em <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4247961/4104520/ArtigoEstadao.EducacaoIntegral.2.0.1.3..pdf>

Desta forma, apesar do Plano Municipal de Educação concluído em 2008 não sinalizar como meta novos investimentos ou ampliação de ações em relação à educação integral para além das Unidades de Extensão Educacional, uma série de projetos e medidas passaram a ser orientados nesta direção. O primeiro destes programas a ser colocado em prática, ainda em 2009, foi o projeto Escolas do Amanhã⁶⁴ (SME - CADERNO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, V. 1 - EDUCAÇÃO, s/d, p. 42-43).

O Projeto Escolas do Amanhã poderia atender alunos da creche ao 9º ano do Ensino Fundamental e tinha entre suas propostas “combater a evasão escolar e estimular a aprendizagem” através da ampliação do tempo escolar e da criação de oficinas pedagógicas no contraturno, em escolas situadas em áreas conflagradas da cidade, onde foram identificados “altos índices de abandono, baixa frequência e defasagem no aprendizado” (SME - CADERNO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, V. 1 – EDUCAÇÃO, s/d, p. 42-43). Entre os objetivos do programa estavam o desenvolvimento das habilidades intelectuais, físicas e artísticas dos alunos, o combate à evasão escolar e a melhoria da qualidade de vida da comunidade escolar e do seu entorno (Art. 2º RESOLUÇÃO Nº 1038 DE 24 DE AGOSTO DE 2009).

Art. 2º O Programa Escolas do Amanhã tem por objetivos:

I – propiciar a aprendizagem dos conteúdos escolares;

II – desenvolver as habilidades intelectuais, físicas e artísticas dos alunos;

III – contribuir para a redução dos índices de evasão escolar;

IV – contribuir para a melhoria da qualidade de vida da comunidade escolar e seu entorno (RESOLUÇÃO Nº 1038, 2009).

Em 2017 o programa contava com 155 escolas do Ensino Fundamental, localizadas em áreas consideradas mais vulneráveis da cidade, requisito para escolha. O projeto foi criado em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) - que apoiava principalmente, nas áreas de gestão, capacitação, monitoramento e avaliação⁶⁵. As Escolas do Amanhã contavam com ações nas áreas de educação, saúde, assistência social, esporte, arte e cultura, com salas de saúde, leitura e informática, além de atividades de reforço escolar, educação em saúde, oficinas pedagógicas

⁶⁴O projeto “Escolas do Amanhã” foi institucionalizado pelo Decreto nº 31.022 de 24 de agosto de 2009 e regulamentado posteriormente pela Resolução nº 1038 de 24 de agosto de 2009. Este modelo de escola poderia atender em tempo integral ou parcial, dependendo do planejamento realizado pelas coordenadorias Regionais de Educação (CREs), sendo que as de tempo integral deveriam seguir a matriz curricular das escolas de tempo integral (Resolução 1178 de 02/02/2012 e Resolução 1427 de 24/10/2016).

⁶⁵Ver mais detalhes em: <http://antigo.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=19>

e culturais no contraturno. O programa atendia a mais de 100 mil alunos⁶⁶ do Ensino Fundamental, distribuídos por dez Coordenadorias Regionais de Educação (CREs)⁶⁷. (SME - CADERNO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, V. 1 – EDUCAÇÃO, s/d).

Contudo, somente em 2010, com a sanção da Lei Nº 5.225 de 05 de novembro, que o Município do Rio assumiu, por força de lei, a responsabilidade de expandir as escolas de tempo integral para todo o ensino público da rede municipal. Tinha início assim a criação das “Escolas de Turno Único”, que deveriam ser implantadas em toda a rede de ensino público do município em um prazo de dez anos (Lei Nº 5.225 de 05 de novembro de 2010).

Esta lei não fazia referência literal à educação integral ou a educação de tempo integral, utilizando-se da expressão “Turno Único” para referir-se à ampliação das horas de permanência na escola para um turno de sete horas. A lei não contemplou em seu texto nenhuma outra providência necessária para a efetivação de uma educação integral como infraestrutura, por exemplo⁶⁸.

LEI Nº 5225, DE 5 DE NOVEMBRO DE 2010
DISPÕE SOBRE A IMPLANTAÇÃO DE TURNO ÚNICO NO ENSINO
PÚBLICO NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL.

Autores: Vereador Jorge Felipe e outros.

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, faço saber que a Câmara Municipal decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica estabelecido o Turno Único de sete horas em toda a rede de ensino público municipal, no prazo de dez anos, a razão de dez por cento ao ano.

§ 1º O Turno Único alcançará a educação infantil e o ensino fundamental.
§ 2º Priorizar-se-á as escolas situadas nas Áreas de Planejamento - AP's, onde forem constatados os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano - IDH.

⁶⁶ <https://extra.globo.com/noticias/rio/escola-do-amanha-alunos-das-regioes-mais-violentas-do-rio-vaio-ter-aulas-em-tempo-integral-322034.html>

⁶⁷ No início do programa as Escolas do Amanhã foram divididas da seguinte forma: 1ª CRE 8 escolas, 2ª CRE 15 escolas, 3ª CRE 12 escolas, 4ª CRE 26 escolas, 5ª CRE 11 escolas, 6ª CRE 15 escolas, 7ª CRE 12 escolas, 8ª CRE 29 escolas, 9ª CRE 9 escolas, 10ª CRE 17 escolas. 154?? (<http://escolasdoamanha.rioeduca.rio.gov.br/>).

⁶⁸ A atenção à infraestrutura necessária para o funcionamento das unidades de ensino de tempo integral ocorreu somente com a criação do Programa Fábrica de Escolas do Amanhã Governador Leonel Brizola, que previa a construção em série de unidades de escolares para funcionarem em Turno Único (PALMEIRA, 2017, p. 111). As fábricas seriam responsáveis pela produção, armazenamento e logística da construção de novas unidades da rede municipal de ensino. A criação das Fábricas de Escolas estava inserida entre as ações para se atingir a meta de ter 35% dos alunos da rede pública municipal em Turno Único. (COMUNICADO/ACS PREFEITURA INAUGURA A SEGUNDA FÁBRICA DE ESCOLAS DO AMANHÃ GOVERNADOR LEONEL BRIZOLA. SME, 2014).

§ 3º A permanência dos alunos na escola ou em atividades escolares por período superior às sete horas previstas no caput, será optativa, a critério das famílias, dos estudantes e do sistema de ensino.
Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação

DUARDO PAES
Prefeito

(RIO DE JANEIRO. Lei Municipal nº 5.225 de 05 de novembro de 2010).

A lei que determinou a criação das escolas de Turno Único definiu como prioritária para fixação destas escolas, as áreas com baixos índices de desenvolvimento humano (IDH), o que correspondia às demandas apresentadas no Plano Nacional de Educação 2001/2010 que apresentava as escolas de tempo integral não apenas como tendo responsabilidades com as questões pedagógicas, mas também tendo “responsabilidades sociais que extrapolam o simples ensinar, especialmente para crianças carentes⁶⁹” (PNE I, DIRETRIZES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, LEI 10.172 DE 09 DE JANEIRO DE 2001).

Visando o cumprimento da lei Nº 5.225, são inaugurados no ano de 2011 os Ginásios Cariocas (GC)⁷⁰, unidades de ensino pensadas para atender o segundo segmento do Ensino Fundamental – turmas do 6º ao 9º Ano - através do modelo de educação integral em tempo integral (SME, 2020, p. 7). O decreto de implantação dos Ginásios Cariocas justificava como princípios para sua criação os estudos realizados a partir dos resultados do IDEB de 2009, que apontavam resultados satisfatórios no desempenho das escolas de tempo integral. Além disso, de acordo com o Decreto, “oferecer uma educação de qualidade, inclusive para resgate de uma dívida social por todos reconhecida, é um dos deveres mais relevantes da Prefeitura para com o futuro das gerações que estão se sucedendo” (DECRETO 33649 de 11 de abril de 2011). Dentre as ações que deveriam envolver o programa estavam:

Art. 3º Dentre as ações que constituem o Programa Ginásio Carioca estão:

I – desenvolvimento de metodologia dinâmica de ensino, voltada para a faixa etária dos alunos do 6º ao 9º ano, com sistema de ensino estruturado e com materiais didáticos específicos;
II – formação de educadores no novo modelo escolar e na nova metodologia de ensino, qualificados e atuando de maneira eficiente na prática pedagógica;

⁶⁹Essa proposta foi reapresentada no PNE 2014/2024 que prevê o atendimento em escolas de Tempo integral “prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social” (PNE II, Lei 13.005/2014).

⁷⁰Os Ginásios Cariocas foram propostos pelo Decreto nº 32672 de 18 de agosto de 2010, entretanto, sua consolidação ocorreu no Decreto 33649 de 11 de abril de 2011.

III – utilização de plataforma de aulas digitais para tornar o ensino mais adequado a adolescentes e instrumentalizar o professor;
 IV – reforço da aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas diversas áreas de estudo;

V – disponibilização de espaço para biblioteca ou sala de leitura, com acervo atraente e voltado para a faixa etária dos alunos do 6º ao 9º ano;

VI – disponibilização de espaço para a prática do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais; (DECRETO 33649 de 11 de abril de 2011, Art. 3º).

O Decreto indicava ainda que o Programa Ginásio Carioca deveria ser implantado em todas as unidades escolares da Rede Pública do Sistema Municipal, atendendo turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, no entanto, em um primeiro momento, estas unidades deveriam atender inicialmente, “em caráter experimental, as turmas do 7º ao 9º do Ensino Fundamental de dez unidades escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino, que serão denominados Ginásios Experimentais Cariocas”- os GECs (DECRETO 33649 de 11 de abril de 2011). De acordo com anexo constante no Decreto, foram instituídos dez unidades escolares, uma em cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE):

Quadro 2 - Relação dos Primeiros Ginásios Experimentais Cariocas

CRE	Escolas
1ª	E.M. Rivadávia Corrêa
2ª	E. M Orsina da Fonseca
3ª	E. M. Bolívar
4ª	E.M. Anísio Teixeira
5ª	E.M. Mario Paulo de Brito
6ª	E.M. Coelho Neto
7ª	E.M. Governador Carlos Lacerda
8ª	E.M. Nicarágua
9ª	E.M. Von Martius
10ª	E.M. Princesa Isabel

Fonte: (DECRETO 33649 de 11 de abril de 2011, Anexo I)

Os Ginásios Experimentais Cariocas tinham como proposta diminuir a evasão escolar, melhorar os índices de aprendizagem e trabalhar com a perspectiva de construção de um “projeto de vida” para os alunos, “formando jovens autônomos, solidários e competentes” (RIO DE JANEIRO, s/d, apud CORTES, 2017, p.93). Como estratégia, os GECs funcionariam em tempo ampliado, das 7h30min às 17h, atendendo alunos do 7º ao 9º ano e contariam com professores polivalentes⁷¹, que lecionariam, além das disciplinas em que são

⁷¹Professores das áreas de Humanas e Exatas não lecionam apenas a disciplina em que são especialistas, mas também as afins: Matemática e Ciências (Exatas) e Português, História e Geografia (Humanidades). Educação Física, Artes de Inglês teriam professores especialistas. (DECRETO 32672 de 18 de agosto de 2010). A justificativa da SME para a existência de professores polivalentes é que, desta forma, ocorre maior interação

especialistas, as disciplinas afins; professores tutores, que ficariam responsáveis pelo acompanhamento e elaboração do projeto de vida dos alunos, bem como a escolha das disciplinas eletivas; sistema de apostilas para cada disciplina, e a elaboração e monitoramento do Projeto de Vida, que tem como objetivo levar ao aluno refletir sobre o seu futuro e os meios para alcançá-lo; e orientação da escolha pelos alunos das disciplinas Eletivas, que envolvem artes, esporte, culinária, sustentabilidade etc. Além disso, os Ginásios Experimentais contariam com materiais didáticos específicos, aulas em plataforma digital, reforço de aprendizagem, espaços para bibliotecas e para a prática de atividades esportivas (DECRETO 32672 de 18 de agosto de 2010).

A criação dos GECs foi inspirada na experiência do Ginásio Pernambucano, uma escola de Ensino Médio da cidade do Recife, e desenvolvida pelo Instituto de Corresponsabilidade pela educação - ICE⁷² (SME, 2020, p.7-8). O ICE, apresenta-se em sua página na internet como uma entidade sem fins econômicos, criada por empresários, com a missão de “ (...) contribuir objetivamente para a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública, através da aplicação de inovações em conteúdo, método e gestão, objetivando a formação integral do jovem nas dimensões pessoal, social e produtiva (...)”. No entanto, de acordo com Carvalho e Rodrigues (2019), as ações de “responsabilidade social” do ICE na verdade “vem acompanhada de estratégias para o estabelecimento de interesses privados,” e seguem orientações neoliberais, sobretudo do Banco Mundial e da UNESCO, além disto, a influência do ICE atinge empresários e políticos conseguindo, desta forma, articular políticas

entre professor e aluno, que passam a conviver por mais tempo, compartilhando mais experiências, ampliando o vínculo entre professor e aluno, reforçando assim a pedagogia da presença - de que trataremos mais adiante. Além disso, a polivalência “possibilita que as aulas sejam planejadas de forma mais colaborativa e estruturada, pois necessitam de maior troca entre professores e exigem maior pesquisa e aprofundamento dos temas abordados.” (SME, 2020, p. 96).

⁷²O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, se apresenta em sua página na internet como “uma entidade sem fins econômicos, criada por empresários” motivados “a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife.”. Ainda segundo a mesma página, a missão do instituto é “contribuir objetivamente para a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública, através da aplicação de inovações em conteúdo, método e gestão, objetivando a formação integral do jovem nas dimensões pessoal, social e produtiva(...)”. O instituto apresenta parceria com as secretarias estaduais do Acre, Amapá, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, Sergipe e Tocantins e com as secretarias municipais de educação de Arco Verde, Caruaru, Fortaleza, Igarassu, Recife, Rio de Janeiro, Sobral e Vitória. Entre os seus investidores estão o Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Espírito Santo em Ação, Itaú, FIAT, JEEP, Trevo tecnologia Social e EMS. Segundo Carvalho e Rodrigues (2019) o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), atua em políticas específicas da educação, gerindo a política de implantação da Educação Integral em diversos estados da federação, assumindo também a gestão das escolas de Tempo integral e as orientações pedagógicas nas mesmas. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>. Segundo os autores, no caso da Paraíba, a ICE atuava no ano de 2018 em 103 escolas em todo o Estado (CARVALHO e RODRIGUES, 2019, p.1).

educacionais que interferem diretamente o cotidiano das escolas (CARVALHO e RODRIGUES, 2019, p. 4262-4266).

O ICE participou diretamente do desenvolvimento dos Ginásios Experimentais Cariocas, juntamente com técnicos da própria secretaria de educação e com outra organização não governamental, o Instituto Trevo⁷³, que, assim como o ICE, se apresenta como uma instituição sem fins lucrativos, interessada em promover ações nas áreas de esporte, educação e empreendedorismo social como ferramentas de transformação social. As parcerias entre a esfera pública e as Organizações Sociais como o ICE e o Instituto Trevo eram defendidas pela secretária de educação Claudia Costin, como se observa em entrevista dada pela secretária ao Jornal O Globo em abril de 2009:

Uma organização social é uma entidade sem fins lucrativos que assina um contrato de gestão com o poder público em que se especifica o serviço a ser prestado. A organização social pode gerenciar um equipamento público, com metas claras de atendimento e qualidade, tornando-se uma parceira do governo. Além do controle feito pelo Tribunal de Contas, o contrato de gestão de uma organização social pode ser monitorado diretamente pela população, por meio da internet. Neste sentido, as organizações sociais diferenciam-se de ONGs que funcionam para terceirizar pessoal ou mesmo dos convênios assinados com creches. A organização social assume o gerenciamento e responde por ele. A gestão pública moderna não pode prescindir destas parcerias com a sociedade civil. (*O GLOBO, Caderno Opinião, 27/04/2009*).

Somente em 2014 os GECs deixaram de funcionar na modalidade experimental, tornando-se Ginásios Cariocas (DECRETO 38954 DE 17 DE JULHO DE 2014). Entre as justificativas para o abandono do caráter experimental do Programa estava a “evolução dos resultados do IDEB a partir de 2009, nas unidades experimentais” que, comparado a outras unidades de ensino da rede municipal, apresentaram melhor desempenho (DECRETO 38954 DE 17 DE JULHO DE 2014).

⁷³Segundo a página do Instituto Trevo no LinkedIn, o Instituto é uma organização sem fins lucrativos que atua com esporte, educação e empreendedorismo social. Na área de esportes identifica e desenvolve jovens oriundos de projetos sociais no Rio de Janeiro e possibilita o acesso “a diversos profissionais do meio esportivo (psicólogos, nutricionistas, médicos, fisioterapeutas especializados em esportes entre outros) para capacitá-los e prepará-los para viver do seu talento”. Possui parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro em diversas iniciativas, com destaque para o GEO (Ginásio Experimental Olímpico) “que conjuga educação e esporte potencializando o aprendizado e desenvolvimento de talentos entre os alunos”. Disponível em: <https://br.linkedin.com/company/instituto-trevo-tecnologia-social>. Acesso em 13/03/202

Gráfico 1 - Comparativo resultado IDEB Anos finais Rede Municipal/Ginásio Carioca



Fonte: SMERJ, apud CORTES, 2017, p. 97

Em 2019, os Ginásios Cariocas passaram a ser denominados Escolas Municipais de Aplicação Carioca (EMACs), como são chamados atualmente (SME, 2020, p.8-9). As EMACs contam atualmente com vinte e quatro unidades (vinte e oito de acordo com a página da SME⁷⁴), e atendem as turmas de 7º, 8º e 9º anos (SME, 2020, p.9).

Ainda dentro do Programa Ginásio Carioca foram implementadas pelo Decreto 35261 de 19 de março de 2012, as unidades escolares vocacionais, voltadas para o esporte - os Ginásios Experimentais Olímpicos (GEO). A proposta de criação destas unidades estava inserida nos preparativos da cidade para os Jogos Olímpicos de 2016, e era apresentada como um legado olímpico que, além de preparar cidadãos, prepararia futuros atletas, e proporcionaria a “oportunidade para que crianças e jovens com vocação esportiva possam desenvolver plenamente seus potenciais.” (SME, 2020, p.36). Entre as justificativas para implantação do Projeto estavam a necessidade de “integrar o desenvolvimento acadêmico e esportivo, formando talentos na vida e no esporte” e de “estabelecer uma política de descoberta e desenvolvimento de talentos esportivos e paradesportivos na Rede Pública Municipal de Ensino na cidade do Rio de Janeiro” (DECRETO 35261 de 19 de março de 2012). Em 2014, no mesmo decreto que tratava dos Ginásios Cariocas, e também utilizando como uma das argumentações a evolução dos resultados do IDEB, os GEOs deixam de atuar em caráter experimental⁷⁵ e passaram a ser denominados de Ginásios Olímpicos (GO). Em 2019, novamente ocorreu uma mudança na nomenclatura e os Ginásios Olímpicos passaram a ser denominados Escolas Municipais Olímpicas Cariocas – EMOC. A princípio atendendo apenas ao Ensino Fundamenta II, em 2019 o Ensino Fundamental I também foi abarcado pelo

⁷⁴<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>

⁷⁵Decreto 38954 de 17 de julho de 2014.

projeto que, atualmente, conta com nove unidades, sendo quatro delas destinadas ao Ensino Fundamental I (EMOC I) e cinco ao Ensino fundamental II (EMOC II) (SME, 2020, p.37).

Quadro 3 - Escolas Municipais Olímpicas Cariocas – EMOC

UE	CRE	BAIRRO	ANO DE FUNDAÇÃO	SEGMENTO
E.M. Juan Antônio Samaranch	1 ^a	Santa Teresa	2012	EMOC II
E.M. Juan Felix Mielli Venerando	1 ^a	Caju	2012	EMOC II
E.M. Dr. Sócrates	10 ^a	Pedra de Guaratiba	2012	EMOCII
E.M. Nelson Prudêncio	11 ^a	Ilha do Governador	2016	EMOCII
E.M. Edmundo Bittencourt	1 ^a	Benfica	2019	EMOC I
E.M. Emma D’Avila de Camillis	10 ^a	Pedra de Guaratiba	2019	EMOC I
E.M. Nicaraguá*	8 ^a	Realengo	2020	EMOC II
E.M Professora Ivone Nunes*	8 ^a	Senador Camará	2020	EMOC I
E.M. José de Mello*	10 ^a	Santa Cruz	2020	EMOC I

Fonte: SME, Escolas Cariocas de Turno Único, 2020, p. 37

* Até o momento não foi possível confirmar se de fato estas escolas foram inauguradas.

De acordo com o documento que apresenta as diretrizes para as escolas de Turno Único do Município do Rio de Janeiro (2020), o objetivo de criação das Escolas Vocacionais era o de “transformar a escola em um espaço de promoção do pluralismo, revelando uma nova cultura voltada para a paz, o respeito e a sustentabilidade” (SME, 2020, p. 36). E, nesta perspectiva, foram inauguradas no ano de 2013 novas Unidades Vocacionadas, desta vez com ênfase em Arte⁷⁶, Música⁷⁷, Língua Estrangeira⁷⁸ e Novas Tecnologias Educacionais⁷⁹ (SME - CADERNO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DO RIO, s/d, p.32-33).

⁷⁶ O Ginásio Experimental de Artes (GEA) Foi implementado no ano de 2013 na E.M. Vicente Licínio Cardoso, na Praça Mauá - 1^a CRE, foi motivada pela proximidade do Museu de Arte do Rio. (SME, 2020, p. 38) As salas de aula desta unidade funcionam como ateliês, atendendo a grupos de quinze alunos de diferentes turmas e anos de escolaridade. Deste modo, é possível criar integração e espírito de equipe entre todos os estudantes do ginásio. As diferentes aulas de artes são oferecidas nas aulas eletivas. (<http://antigo.rioeduca.net/blogViews.php?bid=14&id=3293>). O objetivo da criação desta unidade seria a construção de um espaço de “construção, ampliação e debate de questões dos campos da arte e da cultura visual, promovendo uma formação estética, artística e cultural de qualidade, bem como, transformando o cotidiano escolar e interagindo com a cultura local.” (SME, , 2020, p. 38).

⁷⁷ A “Escola de Música”, conhecida como Ginásio Carioca do Samba Francisca Soares Fontoura de Oliveira - em homenagem à região da escola, que é muito ligada a esse ritmo, foi implementada em 2013 na E. M. Chile, no Bairro de Olaria – CRE (SME, 2020, p. 38). Única unidade da rede municipal, dentro do programa de educação em Tempo integral Ginásio Carioca, a adotar a música como tema. Os alunos do 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental contariam com sete aulas por dia, totalizando 35 por semana e com modalidades musicais: canto, flauta, teclado, violão e percussão. (<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/interaja/multiclube/9a11/galera-incrive/10690-vocacao-musical-2>); <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=5684034>

⁷⁸ As primeiras Escolas Bilíngües foram inauguradas em 2013, oferecendo o aprendizado de uma segunda língua em algumas unidades escolares. Até 2017, eram nove escolas bilíngües para o inglês e uma para o espanhol. Atualmente, são vinte e seis escolas bilíngües na rede municipal, sendo onze para o Inglês, onze para o Espanhol, três para o alemão e uma para o Francês (SME, ESCOLAS CARIOCAS DE TURNO ÚNICO, 2020, p. 39). Para que as escolas bilíngües pudessem implementar o segundo idioma, elas acrescentaram um horário complementar e um currículo diferenciado, oferecendo aos alunos 60% das aulas na língua oficial do Brasil e 40% na segunda língua. (<http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=7697800>)

Como relatado acima, existem diferentes formatos de escola de tempo integral na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Cabe aqui um breve esclarecimento a respeito de duas delas: As EMACs (Escolas de Aplicação Carioca) e as escolas chamadas somente de “Escolas de Turno Único”. As EMACs, implementadas em 2019, estão estruturadas no antigo Ginásio Experimental Olímpico (GEO) e que em 2014 perderam o caráter experimental e tornaram-se Ginásios (GO). As EMACs são escolas de segundo segmento que, no entanto, não oferecem o 6º ano, oferecendo apenas turmas do 7º, 8º e 9º ano, ou seja, trabalham apenas com os últimos três anos do ensino fundamental II. Já as escolas de Turno Único, que também são escolas de ensino Fundamental II, oferecem turmas do 6º ao 9º ano, ou seja, o ensino fundamental II completo.

Para as escolas do Ensino Fundamental I, a proposta de escolas de tempo integral começou a ser implementada em 2012 (SME, 2020, p.8). O Primário Carioca, compreendendo alunos do Primeiro Segmento ou Fundamental I, atendia inicialmente, em turno de sete horas, alunos de 9 a 11 anos de idade, correspondentes ao 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental I. O 1º, 2º e 3º anos, também denominados de “anos iniciais”, faziam parte de outro projeto intitulado “Casa de alfabetização” – espaços educacionais de aprendizagem voltados exclusivamente para alfabetização e que contemplavam turmas do 1º ao 3º ano, e que poderiam atender em horário parcial ou integral (RESOLUÇÃO 1178 DE 02/02/2012). Não conseguimos encontrar documentação a respeito da data, mas sabemos que posteriormente as Casas de Alfabetização foram extintas, o que levou a uma ampliação do Primário Carioca, que passou a englobar as turmas do 1º ao 6º Ano⁸⁰ (SME, 2020, p.9). Desta

⁷⁹O Ginásio Experimental De Novas Tecnologias (GENTE), foi implantado em 2013 na E. M. André Urani, na Rocinha – 2ª CRE. Atendendo alunos do 7º, 8º e 9º anos, tendo como proposta pedagógica incorporar as tecnologias de informação e comunicação à educação. Nesta unidade as salas de aula tradicionais foram substituídas por grandes salões sem paredes, para possibilitar diferentes formas de organização dos professores e estudantes e facilitar o trabalho em grupo, onde, no lugar da divisão em séries, os alunos são organizados em “times”. Esses times são orientados por mentores que reúnem estudantes do 7º, 8º e 9º ano, o que rompe com a organização serial e por disciplinas. A proposta desta escola é estimular os estudantes a pesquisar e a encontrar os caminhos de aprendizagem de maneira autônoma. “Nesse processo, a tecnologia é usada como ferramenta de apoio educativo e tem como eixo norteador o uso de novas tecnologias educacionais e se propõe a ser referência em produções de práticas pedagógicas inovadoras, incorporando as diferentes mídias e suas respectivas linguagens”. (<http://gente.rioeduca.net/> www.facebook.com/gente.andreurani; <http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=4123939>).

⁸⁰ Tradicionalmente o 6º Ano está incluído no 2º segmento, no entanto, nesta estrutura, o Primário Carioca está progressivamente incorporando as turmas de 6º ano. Neste modelo os alunos das escolas de Turno Único são atendidos por um professor generalista (professor II com formação superior em Pedagogia ou Licenciatura, PEF Anos iniciais, PI 30 Horas ou PEF Anos Finais) que ministra as aulas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências. As únicas disciplinas ministradas por professores especialistas são Educação Física, Língua Estrangeira e Artes. (Resolução 187 de 29/01/20200

forma, as unidades escolares do Ginásio Carioca e do Primário Carioca passaram a compor em conjunto o programa denominado “Turno Único” (SME, 2020, p.9)⁸¹.

Para que fosse efetivado, o projeto escolas em “Turno Único” contou, a partir de 2009, com um programa de reestruturação das unidades escolares. Neste processo, além da ampliação da jornada escolar diária para sete horas, algumas unidades de ensino foram reformuladas em espaços de acordo com os três ciclos do desenvolvimento da criança e do adolescente. O Primeiro espaço são os Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI), que englobam as creches (crianças de seis meses a três anos e onze meses) e as pré-escolas (crianças de quatro anos a cinco anos e onze meses). Em seguida estão às escolas do Primário Carioca, compostas por alunos do 1º ano ao 5º ano e que, progressivamente, foi incorporando o 6º ano. No último ciclo de desenvolvimento estão os Ginásios, alguns com alunos do 7º ao 9º (as EMACs e o Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais) e outros com alunos do 6º ao 9º ano (as Escolas de Turno Único, os EMOCs, as Escolas Bilíngües e a Escola Cívico Militar) (SME - CADERNOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS – EDUCAÇÃO, s/d, p.7; RESOLUÇÃO Nº 187 DE 29/01/2020). A Resolução 187 não faz nenhuma menção ao Ginásio Experimental de Artes nem ao Ginásio Experimental do samba e não foi possível até o momento localizar nas documentações se estas escolas ainda se encontram em atividade.

A justificativa para a reestruturação das unidades escolares em ciclos foi a de

Favorecer a aplicação de uma grade curricular específica para as faixas de idade e proporcionar mais tempo de estudo nas disciplinas básicas. Os professores podem assim, ter maior especialização para as etapas do aprendizado dos alunos em cada fase da vida. E os gestores ganham possibilidade de monitorar os resultados com foco mais preciso nos segmentos e nas unidades de cada região (SME - CADERNOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS – EDUCAÇÃO, s/d, p.7).

Em 2018, depois de decorridos os dez anos estipulados para a vigência do Primeiro Plano Municipal de Educação, foi sancionada, em 28 de maio, a Lei 6362 que substituía o Plano Educacional de 2008. O Segundo Plano de Educação Municipal conta com vinte e uma metas e também possui validade de dez anos. Nele, ao contrário do PME de 2008, a educação em tempo integral aparece como uma de suas metas:

⁸¹O primário carioca e o Ginásio carioca também se estruturavam desta mesma forma em escolas de tempo parcial. (Resolução 1317 de 28/10/2014).

Meta 6 - Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, quarenta e cinco por cento dos alunos da Educação Básica até 2020 (PME, LEI 6362 de 28 de Maio de 2018).

A proposta apresentada como meta pelo PME-RJ 2018 é a de ampliar a educação em tempo integral para 50% das escolas da Rede Municipal, em conformidade com a proposta do Plano Nacional de Educação (2014-2024) que também prevê o atendimento de 50% das escolas públicas em tempo integral até o ano de 2024. No entanto, em relação ao atendimento aos estudantes, o município do Rio é mais audacioso ao propor que a educação em tempo integral seja estendida à pelo menos 45% dos estudantes da rede, enquanto o Plano Nacional propõe apenas 25% dos estudantes da rede pública sendo atendidos em tempo integral⁸². Porém, é importante lembrar que a indicação do Plano Municipal de atender a 45% dos estudantes em tempo integral está longe do que determinava a lei de 2010, que criou as escolas de Turno Único, que estabelecia, naquele momento, que, até o ano de 2020, toda a rede de ensino público municipal deveria ser atendida em Turno Único de sete horas⁸³.

Para atingir a meta e levar a educação de tempo integral para 50% das escolas e 45 % dos estudantes da rede, o PME-RJ 2018 propõe as seguintes estratégias:

- 6.2) manter programa de construção e manutenção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em horário integral, prioritariamente em comunidades com baixo Índice de Desenvolvimento Humano;
- 6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em Tempo integral;
- 6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
- 6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos matriculados nas escolas da Rede Pública de Educação Básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao Sistema Sindical, de forma concomitante e em articulação com a Rede Pública de Ensino;
- 6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei Federal

⁸²PNEII, Lei 13.005 de 25 de junho 2014. Meta 6.

⁸³Lei 5225 de 5 de novembro de 2010.

no 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos das escolas da Rede Pública de Educação Básica, de forma concomitante e em articulação com a Rede Pública de Ensino; 6.7) garantir, mediante avaliação prévia de profissional especializado, a educação em Tempo integral para pessoas com deficiências, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades ou superdotação, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar para todas as faixas etárias, ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou instituições especializadas; 6.8) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas, culturais e de educação socioemocional (PME, LEI 6362 DE 28 DE MAIO DE 2018).

Também em consonância com o Plano Nacional de educação 2014-2024, o atual PME do Município do Rio de Janeiro aponta que, para a efetivação de uma educação integral, não basta a ampliação da jornada escolar, também se faz necessário a instalação de espaços, equipamentos e material didáticos específicos. Além disso, fica sinalizado que a educação integral deve se preocupar com uma proposta de ensino que vá além do conteúdo, “combinado com atividades recreativas, esportivas, culturais e de educação socioemocional” (PME - RJ, 2018, estratégia 6.8). A preocupação com um atendimento que vá além do conteúdo nas escolas de tempo integral também fica evidenciado quando as comunidades com baixo índice de desenvolvimento humano são apontadas como os locais prioritários para instalação destas escolas de tempo integral (PME-RJ, 2018, META 6.2).

A respeito da estrutura e organização das escolas de tempo integral no Município do Rio de Janeiro, a Resolução N° 187 de 29 de janeiro de 2020, apresenta a estrutura de atendimento, o horário de funcionamento e matriz curricular destas unidades escolares. De acordo com esta resolução, a rede Municipal de Ensino do Rio está organizada em Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial (EE) (RESOLUÇÃO 187 de 29/01/2020, Art. 1°). Já as unidades escolares se organizam de diferentes formas, de acordo com os objetivos, a faixa etária e os ciclos de desenvolvimento da criança e do adolescente, já comentados anteriormente:

Art. 2°

- I- Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI ou Creche;
- II- Unidade de Ensino Fundamental I;
- III- Unidade de Ensino Fundamental II;
- IV- Unidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA;
- V- Unidade de Educação Especial – EE;
- VI- Unidades Vocacionais;
- VII- Unidade Cívico Militar (RESOLUÇÃO N°187, 2020).

Por questões metodológicas e campo de interesse apresentaremos aqui apenas as unidades de ensino que contemplam o Ensino Fundamental II e as Unidades Vocacionais com funcionamento em tempo integral.

As Unidades Vocacionais estão organizadas de acordo com sua finalidade específica em idiomas (Escolas Bilíngües), esportes (Escola Municipal Olímpica Carioca - EMOCs), tecnologia educacional (Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais - GENTE), além da Escola Municipal de Aplicação Carioca (EMACs). A Resolução N°187 não faz nenhuma menção a respeito das escolas vocacionais para a música (GES) e para as artes (GEA). O GES e a GEA não aparecem relacionadas entre as escolas vocacionais, nem entre as orientações curriculares e nem no item sobre a organização dos tempos e carga horária das unidades escolares para o ano de 2020 (RESOLUÇÃO 187 de 29 de Janeiro de 2020). Em nossas pesquisas, até o momento, não encontramos documentação a respeito da criação, carga horária e matriz curricular destas duas escolas experimentais. As menções encontradas a estas escolas foram em reportagens⁸⁴.

⁸⁴<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/rio-lanca-primeiro-ginasio-experimental-do-samba-7692592> ; <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2013/08/08/ginasio-experimental-carioca-incentiva-jovens-a-ter-projeto-de-vida/> ; <https://www.ebc.com.br/cultura/2013/02/rio-lanca-primeiro-ginasio-experimental-do-samba> ; <http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2013/11/ginasio-experimental-de-artes-adota-pratica-pedagogica-interdisciplinar.html> ;

CAPÍTULO 3 - O Currículo e o Ensino de História dentro de uma perspectiva de educação integral e o caso do município do Rio de Janeiro

Ao tentarmos conceituar currículo encontramos inúmeros estudos que tratam sobre sua definição, construção, importância e objetivos. As diferentes abordagens e concepções sobre o currículo refletem as diferentes propostas e perspectivas de educação e de sociedade que se pretende construir. Essas expectativas, por sua vez, são refletidas e projetadas nos currículos ao se definir, por exemplo, que conhecimentos serão trabalhados e quais serão deixados de fora, bem como a forma como esses conhecimentos serão abordados.

As definições mais comuns sobre currículo são aquelas que o relacionam a um repertório de conteúdos a serem trabalhados, que o entende como um guia ou roteiro de propostas metodológicas, ou ainda aquela que o aponta como uma relação de objetivos a serem alcançados. Comumente encontramos a ideia de currículo relacionada a um conjunto de propostas ou planos, procedimentos e métodos de ensino a serem trabalhados com o objetivo de definir o que se deve fazer nas escolas. Por esta definição, o currículo pode ser entendido como um documento que organiza o processo ensino e aprendizagem, ou seja, um documento que define “as regras do jogo do processo de escolarização” (SACRISTÁN, 2000, apud RIBEIRO, 2017, p. 78). Desta forma, o currículo seria então “o verdadeiro coração da escola”, pois é por meio dele que

(...) as ações pedagógicas se desdobram nas escolas e nas salas de aula. É por meio do currículo que se busca alcançar as metas discutidas e definidas, coletivamente, para o trabalho pedagógico (MOREIRA, 2009, p. 5).

No entanto, Ribeiro (2017) nos alerta que o currículo não deve ser entendido apenas como um documento organizador, mas também como um elenco de atividades e experiências pedagógicas, programas e projetos, que em conjunto tem como objetivo construir o conhecimento escolar (RIBEIRO, 2017, p. 77). Desta forma, o currículo não está relacionado apenas aos conteúdos, orientações e organização de tempos e disciplinas, ele envolve também

(...) todo movimento da formação escolar e nela as relações que são estabelecidas no interior da instituição de ensino, sejam elas, administrativas, pedagógicas epistêmicas ou políticas (LIMA, 2016, p.1486).

Acreditamos, assim como Moreira (2009), que o currículo não deve ser entendido apenas como uma simples relação de conteúdos e objetivos. Defendemos que o currículo,

além de envolver conteúdos a serem trabalhados e objetivos a serem alcançados em um determinado período de tempo, envolve também as experiências, metodologias e planos de aprendizagem a serem seguidos visando a aprendizagem, a formação e a aquisição de conhecimento pelo aluno, ou seja,

(...) consideramos o conhecimento como a matéria-prima do currículo, o que nos leva a entender o currículo como o conjunto de experiências pedagógicas organizadas e oferecidas aos alunos pela escola, experiências essas que se desdobram em torno do conhecimento (MOREIRA, 2009, p. 6).

É importante destacar que o currículo reflete os conflitos de interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos (SACRISTÁN, 2000, apud LIMA, 2016, p.1485). Como ressaltam Moreira e Silva (1994), “o currículo não é elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado de relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas (...)” (MOREIRA e SILVA, 1994, p. 8). Desta forma, as diferentes definições e concepções de currículo expressam as diferentes propostas de educação em um determinado contexto histórico. Esses contextos são reflexos das influências e interesses políticos, econômicos, sociais e ideológicos dominantes deste determinado momento histórico (MOREIRA, 2009, p. 6). Sendo assim, o currículo

(...) é fruto de conflitos, disputas e correlação de forças entre grupos, governos, classes que tentam imprimir nesse instrumento seus interesses políticos, econômicos, pedagógicos dentre outros, levando a formação de identidades individuais e sociais. Na base dessa disputa por essa ou aquela configuração curricular estão os pressupostos epistemológicos, filosóficos, políticos e econômicos que determinam as finalidades educacionais de um país (...) (RIBEIRO, 2017, p.78).

Assim como Ribeiro (2017) e Moreira (2009), entendemos que o currículo expressa uma determinada concepção de educação e, sendo assim, a análise do currículo pode nos auxiliar a compreender a concepção de educação integral que se pretende aplicar. O currículo compreende todas as metodologias, planos de aprendizagem, experiências e procedimentos do cotidiano escolar. Nele podemos analisar as principais semelhanças e diferenças, mudanças ou permanências na dinâmica e no funcionamento de uma escola, bem como nas disciplinas, conteúdos e formas de abordagem em uma unidade de ensino de tempo integral e compará-las a uma escola de tempo parcial. Desta forma, no projeto de educação integral, o currículo será um elemento central para compreensão das intencionalidades e concepções de educação que envolvem a expansão da jornada escolar.

Concordamos com Cortes (2017) quando a autora destaca que, ao se ampliar a jornada escolar com o objetivo de se proporcionar uma educação integral, se faz necessário ampliar também a ideia de currículo, resignificando-o para além da ideia de uma lista de conteúdos a serem trabalhados. O currículo em uma proposta de educação integral deve envolver propostas e ações que tenham significado e sentido para os alunos, de forma que estes consigam associar os conhecimentos escolares com seus próprios conhecimentos (CORTES, 2017, p. 75), ou seja, a ampliação do tempo escolar deve ser “um catalizador para que saberes possam se multiplicar em diferentes linguagens, espaços e ações pedagógicas, colaborando para que o educando perceba o porquê daquilo que aprende (...)” (CORTES, 2017, p. 83). Não queremos com isso afirmar que os conhecimentos acadêmicos e científicos devam ser negligenciados ou ficar em segundo plano, mas sim que eles sejam abordados de forma mais significativa e coerente para os alunos de forma que estes possam relacionar esses conhecimentos a sua vida (CORTES, 2017, p. 87).

Assumimos neste trabalho que uma concepção de uma educação integral deve promover uma aprendizagem que desenvolva as habilidades “cognitivas e intelectuais, afetivas, físicas, éticas e sociais” (ALMEIDA; MOLL; POSSER, 2016, p.112) e reconheça a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado e onde as crianças possam desenvolver seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente, sem hierarquia entre os aspectos cognitivo, afetivo ou social. Isto é, uma educação integral deve considerar a formação e o desenvolvimento multidimensional do sujeito. É a partir destes pressupostos que devemos analisar a elaboração e o desenvolvimento de um currículo voltado para uma escola de educação integral.

O currículo da educação integral nessa perspectiva, almeja contemplar o desenvolvimento das potencialidades ou dimensões das pessoas em formação, considerando não apenas os aspectos intelectuais ou cognitivos, mas também os afetivos, corporais, simbólicos, éticos, dentre outros. Para alcançar esse ideal de formação humana considerada integral, integrada e integradora, os conceitos de formação interdisciplinar e intercultural devem ser considerados como fundamentais na organização do currículo (RIBEIRO, 2017, p. 80 - 81).

Partimos da ideia de que uma proposta de educação em tempo integral além de pressupor uma reorganização dos espaços e dos tempos das atividades escolares, deve também contemplar uma reorganização e uma reestruturação do currículo escolar e do trabalho pedagógico, visando à formação integral do aluno (LIMA, 2016, p. 1488). É

importante salientar que a escola de tempo integral não deve caracterizar-se pela repetição das atividades do horário regular, ou apenas ampliar o tempo e a quantidade das atividades e ações de uma escola de tempo parcial, mas, ao contrário, deve empregar recursos pedagógicos que ampliem e diversifiquem as atividades, incluindo, além dos conhecimentos gerais, também atividades culturais, artísticas, esportivas, e nas áreas da saúde e do trabalho, de forma a promover a formação e o desenvolvimento global do aluno. De acordo com Hora, Coelho e Rosa (2015) as atividades escolares em uma perspectiva de educação integral devem ser práticas, integradas, críticas e reflexivas e envolver propostas que não são necessariamente caracterizadas como escolares. Como exemplo destas atividades as autoras citam “o momento da soneca” e o tempo de “navegação livre na internet” (HORA, COELHO e ROSA, 2015, p.166). Como destaca Ribeiro,

A ideia de um currículo amplo, estendido, para além das disciplinas clássicas, se impõe. Além disso, postulam-se atividades ou ações pedagógicas que respondam às necessidades pessoais e sociais dos sujeitos, bem como que estejam conectadas com as demandas da vida social contemporânea. Trata-se de um currículo que envolve diferentes linguagens e diferentes naturezas de conhecimento (RIBEIRO, 2017, p. 79).

É importante destacar que integrar atividades diversificadas ao currículo não significa acrescentar mais tempos de aulas como “apêndices ou complementos”, mas sim considerar estas atividades como conhecimentos escolares que fazem parte da formação e do desenvolvimento do aluno de maneira que o estudante “perceba que qualquer uma daquelas atividades faz parte do seu ‘ser’ humano, ou seja, constitui sua educação completa, integral” (COELHO E HORA, 2004 p. 9-10).

Nesta mesma linha Gadotti (2009) defende que uma educação integral, e por consequência o currículo de uma escola de tempo integral, deve estar diretamente relacionado a ideia de integralidade, ou seja, de uma formação “integral, *omnilateral* e não parcial e fragmentada” (GADOTTI, 2009, p. 97). Para este autor, através da integração entre cultura, saúde, transporte e assistência social, por exemplo, a escola de tempo integral deve possibilitar o desenvolvimento “de todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade” (GADOTTI, 2009, p. 98). Desta forma, elementos como a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte e o lazer, devem estar presentes no currículo de uma escola de tempo integral. No entanto, assim como Coelho e Hora (2004), Gadotti (2009) também ressalta que não se trata de ocupar o tempo ampliado com atividades não escolares, mas sim de articular o saber científico com outros diversos saberes, pois o currículo

(...) deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos (GADOTTI, 2009, p. 98).

3.1 - A Matriz Curricular das Escolas de Turno Único do Município do Rio de Janeiro

Ao analisarmos a matriz curricular, documento que especifica e organiza as disciplinas e as cargas horárias das escolas de Turno Único do segundo segmento (Ensino Fundamental II – turmas do 6º ao 9º anos) do Município do Rio de Janeiro, observamos que esta é composta por uma base comum, formada pelas disciplinas da BNCC, e uma parte diversificada. A análise deste documento é relevante, pois nos permite observar de que maneira ocorreu a ampliação da jornada escolar.

É importante destacar que a matriz curricular das escolas de horário ampliado no município do Rio de Janeiro é diferenciada de acordo com as finalidades e propostas pedagógicas destas escolas (apresentadas no capítulo 2): Turno Único, Escola Municipal Olímpica Carioca (EMOC), Escola de Aplicação Carioca (EMAC), Escolas Bilíngues, Ginásio de Novas Tecnologias Educacionais (GENTE) e a Escola Cívico Militar. Apresentaremos a seguir as matrizes curriculares destas escolas:

Quadro 4 - Matriz Curricular Do Ensino Fundamental II - Escolas de Turno Único

ENSINO FUNDAMENTAL II – TURNO ÚNICO (7h)				
Componentes Curriculares/ Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Língua Portuguesa	6	6	6	6
Matemática	6	6	6	6
Ciências	4	4	4	4
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3
Língua Estrangeira	2	2	2	2
EAC (Estratégias de aprendizagem Carioca)	2	2	2	2
Eletivas	2	2	2	2
(1) Projeto de Vida Sustentável/	2	-	-	-
(2) Projeto de Vida	-	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35

Projeto de Vida Sustentável-Disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por professores regentes, independente de cargo/disciplina, preferencialmente, pelo regente da sala de leitura. Fonte: RESOLUÇÃO SME Nº 187 DE 29 DE JANEIRO DE 2020

Quadro 5 - Matriz Curricular do Ensino fundamental II – Escolas Bilíngues

ENSINO FUNDAMENTAL II – TURNO ÚNICO (7h)				
Bilíngue: Língua Portuguesa e Língua Espanhola				
Bilíngüe Língua Portuguesa e Língua Alemã				
Componentes Curriculares/ Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Língua Portuguesa	6	6	6	6
Matemática	6	6	6	6
Ciências	4	4	4	4
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3
Língua Estrangeira: inglês	2	2	2	2
Língua Adicional: Língua Espanhola ou Língua Alemã	2	2	2	2
EAC (Estratégias de aprendizagem Carioca)	1	1	1	1
Eletivas	2	2	2	2
Projeto de Vida Sustentável/	1	-	-	-
Projeto de Vida	-	1	1	1
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35

Projeto de Vida Sustentável-Disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por professores regentes, independente de cargo/disciplina, preferencialmente, pelo regente da sala de leitura.
Fonte: RESOLUÇÃO SME Nº 187 DE 29 DE JANEIRO DE 2020.

Quadro 6 - Matriz Curricular do Ensino fundamental II – Escolas Olímpicas Carioca (EMOC)

ENSINO FUNDAMENTAL II – TURNO ÚNICO (8h)				
Escola Municipal Olímpica Carioca- EMOC				
Componentes Curriculares/ Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Língua Portuguesa	6	6	6	6
Matemática	6	6	6	6
Ciências	4	4	4	4
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2
Educação Física (curricular)	2	2	2	2
Língua Estrangeira: inglês	2	2	2	2
EAC (Estratégias de aprendizagem Carioca)	1	1	1	1
Eletivas	2	2	2	2
Projeto de Vida Sustentável/	1	-	-	-
Projeto de Vida	-	1	1	1
Treinamento (Modalidades)	8	8	8	8

Esportivas)				
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	40	40	40	40

Projeto de Vida Sustentável -Disciplina que integra as atividade de atendimento ao aluno, ministrada por professores regentes, independente de cargo/disciplina, preferencialmente, pelo regente da sala de leitura
Fonte: RESOLUÇÃO SME Nº 187 DE 29 DE JANEIRO DE 2020

Quadro 7 - Matriz Curricular do Ensino Fundamental II – Escola de Aplicação Carioca (EMAC)

ENSINO FUNDAMENTAL II – TURNO ÚNICO (7h)			
Escola Municipal de Aplicação Carioca- EMAC			
Componentes Curriculares/ Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Língua Portuguesa	6	6	6
Matemática	6	6	6
Ciências	4	4	4
Geografia	3	3	3
História	3	3	3
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2
Educação Física	3	3	3
Língua Estrangeira	2	2	2
EAC (Estratégias de aprendizagem Carioca)	2	2	2
Eletivas	2	2	2
Projeto de Vida	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35

Projeto de Vida Sustentável -Disciplina que integra as atividade de atendimento ao aluno, ministrada por professores regentes, independente de cargo/disciplina, preferencialmente, pelo regente da sala de leitura
Fonte: RESOLUÇÃO SME Nº 187 DE 29 DE JANEIRO DE 2020

Quadro 8 - Matriz Curricular do Ensino fundamental II – Ginásio de Novas Tecnologias Educacionais (GENTE)

ENSINO FUNDAMENTAL II – TURNO ÚNICO (7h)			
Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais- GENTE			
Componentes Curriculares/ Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Mentoria*	12	12	12
Laboratório de aprendizagem*	10	10	10
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2
Educação Física	3	3	3
Língua Estrangeira: inglês	2	2	2
EAC (Estratégias de aprendizagem Carioca)	2	2	2
Eletivas	2	2	2
Projeto de Vida	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35

Legenda: * Contempla os seguintes componentes curriculares: Língua portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História

Fonte: RESOLUÇÃO SME Nº 187 DE 29 DE JANEIRO DE 2020

Quadro 9 - Matriz Curricular do Ensino fundamental II – Escolas Cívico Militar

ENSINO FUNDAMENTAL II – TURNO ÚNICO (8h)				
Escola Cívico Militar				
Componentes Curriculares/ Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Língua Portuguesa	6	6	6	6
Matemática	6	6	6	6
Ciências	4	4	4	4
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2
Língua Estrangeira: inglês	2	2	2	2
Edição Física (curricular)	2	2	2	2
Projetos Esportivos	2	2	2	2
EAC (Novas Estratégias de aprendizagem)	2	2	2	2
Iniciação Científica	2	2	2	2
Robótica e Linguagem de Programação	2	2	2	2
Projeto de Vida (Habilidades Sócio Emocionais)	2	2	2	2
Eletivas	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	40	40	40	40

Legenda:

Projeto esportivo – disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por parceiros habilitados.

Iniciação Científica – Disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por regentes, independente do cargo ou disciplina.

Robótica e Linguagem de Programação - Disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por regentes, independente do cargo ou disciplina.

Fonte: RESOLUÇÃO SME Nº 187 DE 29 DE JANEIRO DE 2020

Quadro 10 - Matriz Curricular do Ensino Fundamental II - Escolas De Turno Parcial

Componentes Curriculares/Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Língua Portuguesa	5	5	4	4
Práticas de Leitura (*)	1	1	-	-
Matemática	4	4	5	5
Educação Financeira (**)	-	-	1	1
Ciências	3	3	3	3
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3
Artes (Artes Plásticas, Artes	2	2	2	2

Cênicas ou Música)				
Educação Física	2	2	2	2
Língua Estrangeira	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	25	25	25	25

(*) Disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por professores regentes, independente de cargo/disciplina

(**) Disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por professores regentes, independente de cargo/disciplina

Fonte: RESOLUÇÃO SME Nº 187 DE 29 DE JANEIRO DE 2020

O núcleo comum da matriz curricular é composto pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes (artes plásticas, artes cênicas ou música), Educação Física e Língua Estrangeira (inglês ou espanhol). Com exceção do Ginásio de Novas Tecnologias Experimentais, são oferecidas semanalmente nas escolas de jornada ampliada do município do Rio, 6 (seis) tempos de Matemática, 6 (seis) de Português, 4 (quatro) de Ciências, 3 (três) de História, 3 (três) de Geografia, 3 (três) de Educação Física, 2 (dois) tempos de Artes e 2 (dois) de Língua estrangeira. O núcleo diversificado é composto pelas seguintes disciplinas: Projeto de Vida (para as turmas de 7º, 8º e 9º)/ Projeto de Vida Sustentável (para as turmas de 6º Ano), disciplinas Eletivas e Estratégia de Aprendizagem Carioca (EAC) – também chamada de “Estudo dirigido”. As disciplinas no núcleo diversificado são apontadas pela SME como decisivas “na construção da identidade de cada escola, pois simboliza um eixo metodológico que busca ampliar as experiências escolares, oferecendo um espaço privilegiado para experimentação e interdisciplinaridade” (SME, 2020, p. 169).

Quadro 11 - Disciplinas Oferecidas Nas Escolas De Turno Único

Disciplinas Do Núcleo Comum	Disciplinas Do Núcleo Diversificado
<ul style="list-style-type: none"> • Português • Matemática • História • Geografia • Ciências • Educação Física • Artes • Língua Estrangeira 	<ul style="list-style-type: none"> • Eletiva • Projeto de Vida/Projeto de Vida Sustentável • Estratégias de Aprendizagem Carioca

Fonte: Elaboração da autora

As três (3) disciplinas do núcleo diversificado estão presentes em todas as unidades de tempo integral do fundamental II, ocorrendo apenas uma diferenciação em relação a quantidade de tempos semanais oferecidos. Nas Escolas de Turno Único, todas as disciplinas do grupo diversificado são oferecidas em 2 (dois) tempos semanais.

3.2 - As Disciplinas do Núcleo Diversificado

As disciplinas do núcleo diversificado estão alicerçadas nos “Quatro Pilares da Educação”: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a conviver e Aprender a ser. Esta proposta foi inspirada no relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, da comissão internacional sobre educação da UNESCO⁸⁵, coordenado por Jaques Delors⁸⁶ e, de acordo com a proposta da SME-RJ, estes quatro pilares representariam as “quatro competências necessárias para a realização integral do ser humano” (SME, 2020, p.15).

O **aprender a conhecer** está relacionado a “competência cognitiva” – “tornar prazeroso o ato de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento” (SME, 2020, p.15). Permite ao aluno compreender melhor a multiplicidade do seu entorno e decifrar a realidade, despertando a curiosidade intelectual, estimulando o senso crítico, além de promover a autonomia (CORTES, 2017, p.107).

O **aprender a fazer** está relacionado a “competência produtiva” ou seja, relacionar o que se aprende com o cotidiano, dando significado aquilo que se aprende (CORTES, 2017, p. 107), enfrentando situações novas com “capacidade empreendedora”, mostrando coragem de executar, transformando o conhecimento em algo a ser realizado, desenvolvendo habilidades relacionadas à vocação, trabalhando a capacidade de iniciativa, criatividade e autonomia (SME, 2020, p.15).

Aprender a conviver está relacionado à “competência social”, de aprender a conviver com os outros, comunicar-se e intermediar conflitos, ser flexível e respeitar as diferenças, relacionando-se harmoniosamente com a família, na escola, na comunidade, no trabalho ou em qualquer lugar (SME, 2020, p.14-15). Por este pilar os alunos têm a possibilidade de criar hábitos e costumes, valorizando a pluralidade e a diversidade, superando assim, valores individuais e preconceitos (CORTES, 2017, p. 107).

⁸⁵O relatório Educação: Um tesouro a Descobrir está disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por Acesso em 19/03/2020

⁸⁶ DELORS, Jacques. Educação: Um tesouro a Descobrir. Rio de Janeiro: Editora Cortez, 1999.

Aprender a ser está relacionado à “competência pessoal” de se desenvolver e de conhecer a si mesmo, aceitando-se e sabendo usar suas habilidades para crescer, realizar-se e buscar a felicidade, descobrindo o que lhe causa alegria, desenvolvendo capacidade crítica para descobrir seus próprios valores e compreendendo o papel do cidadão, sua razão e seu propósito de viver, se compondo como ser social e político (SME, 2020, p.14-15).

De acordo com a proposta da SME, esses quatro pilares devem servir de base para estruturar o processo educativo e, como já mencionado, são os alicerces teóricos das disciplinas do núcleo diversificado da matriz curricular das escolas de Turno Único: “Projeto de Vida”, “Estratégias de aprendizagem carioca – EAC” e as disciplinas “Eletivas”.

O **Projeto de Vida** desenvolve seu conteúdo com base nesses quatro pilares, trabalhando valores, atitudes, hábitos e práticas no dia a dia da escola (SME, 2020, p.123). No Projeto de Vida o aluno deve “escrever o que se deseja para o futuro e definir os caminhos que se devem percorrer para atingi-lo” (SME, 2020, p. 91). De acordo com a proposta da SME a disciplina tem como objetivo levar o aluno a refletir sobre o seu futuro e os meios para alcançá-lo, transcrevendo seus sonhos, traçando metas e determinando prazos através de um planejamento. O Projeto de Vida

Compreende um processo de autoconhecimento e de uma construção realizada a partir de vivências e reflexões com a finalidade de promover o desenvolvimento de um conjunto de competências pessoais, relacionais e de planejamento, que auxiliam os alunos a adquirirem maior autonomia para tomadas de decisões, ancorados pela percepção de que a realização de seus desejos e sonhos irá depender das oportunidades que tiverem e das escolhas que fizerem ao longo de suas vidas, fornecendo condições e possibilidades para que se tornem autônomos, protagonistas de seus destinos e elaboradores de seu Projeto de Vida (SME, 2020, p.91).

O Projeto de Vida não funciona como disciplina curricular predefinida, mas sim como um processo de aprendizagem que ocorre a partir das vivências e reflexões dos alunos, tendo como foco o desenvolvimento de uma educação socioemocional, onde estejam associados o autoconhecimento, o autocontrole, a consciência, as habilidades sociais e a tomada de decisões responsáveis (SME, 2020, p.28). A disciplina trabalha com os alunos o autoconhecimento e a compensação dos pontos fracos e a potencialização dos pontos fortes, o autocuidado, o cuidado com o meio ambiente, o respeito pelas diferenças e a importância da escola na formação do indivíduo (SME, 2020, p. 27).

A partir dos objetivos do Projeto de Vida, que visam delinear o caminho a ser percorrido para o desenvolvimento dessas habilidades, foram estabelecidos objetivos

específicos e Orientações Curriculares para cada ano de escolaridade (SME, 2020, p. 135-137). Os objetivos específicos de cada ano serviram de base para a formulação das orientações curriculares que por sua vez foram escalonadas de acordo com as expectativas de aprendizagem para cada fase de desenvolvimento do aluno, considerando seu ritmo e maturidade (SME, 2020, p.139).

Quadro 12 - Objetivos Específicos Do Projeto De Vida

	6° e 7° ANO	8° ANO	9° ANO
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Criar regras de convivência, respeitando-as e mantendo-as atualizadas; • Iniciar o processo de criação do registro de seu Projeto de Vida com metas e objetivos; • Trabalhar o autoconhecimento e a autoestima dentro de seu contexto familiar, social e cultural; • Desenvolver o sentimento de preservação e conservação do meio ambiente, a começar pelo ambiente escolar; • Desenvolver o processo de construção identitária; • Trabalhar e refletir os valores para um bom convívio social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar e reafirmar as regras de convivência, respeitando-as e mantendo-as atualizadas; • Trabalhar o autoconhecimento e a autoestima dentro de seu contexto familiar, social e cultural; • Promover a autocrítica no processo de construção identitária; • Compreender o espaço escolar como ambiente de construção do conhecimento; • Trabalhar o pensamento crítico em relação à sociedade e a si mesmo; • Refletir sobre o seu papel social enquanto sujeito dentro de uma coletividade; • Desenvolver a noção da importância do autocuidado e estabelecer uma relação com seus projetos de futuro; • Exercitar sonhos, desejos e ambições; • Iniciar um trabalho de conscientização em relação às perspectivas de futuro e possíveis profissões. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar e reafirmar as regras de convivência, respeitando-as e mantendo-as atualizadas; • Ajudar o aluno a reconhecer diferentes possibilidades que contemplem seus sonhos; • Formar alunos com desejos de ingressar em escolas de excelência acadêmica e que contemplem seus sonhos e projetos de vida; • Ajudar alunos egressos (que desejem retornar a escola) e que eles sejam exemplos inspiradores; • Valorizar o currículo oculto do aluno, descobrindo aptidões e estimulando-os para novas perspectivas; • Aprofundar conhecimento sobre alternativas e possibilidades para prosseguir nos estudos; • Auxiliar na identificação de vocações e aptidões pessoais, possibilitando a compreensão das especificidades de cada profissão; • Aprofundar aspectos referentes ao mundo do trabalho e futuras profissões, como: pré-requisitos, preenchimento de formulários, interpretação de editais de concursos, locais de

			formação e especialização profissional, salários e benefícios e confecção de currículo vitae; • Estimular o pensamento crítico, a autocrítica e a reflexão pessoal; • Registrar o seu Projeto de Vida estabelecendo metas e objetivos.
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: SME, 2020, p.135-136

De acordo com a SME, para que o Projeto de Vida tenha êxito, é fundamental a integração entre as disciplinas e os docentes para que a aprendizagem ocorra de forma interdisciplinar e propõe que ocorra uma reflexão entre os professores e alunos sobre a correlação do Projeto de Vida com as demais disciplinas do Núcleo Comum, partindo dos seguintes questionamentos: “Como o Projeto de Vida colabora para o desenvolvimento da disciplina?” e “Como a disciplina contribui para o desenvolvimento do Projeto de Vida?” (SME, 2020, p. 153).

A segunda disciplina do núcleo diversificado é a **Estratégia de Aprendizagem Carioca – ECA**, o “aprender a estudar” que, de acordo com a SME, “é condição primordial para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, sendo esta uma competência básica que possibilita à educação dar um salto considerável rumo a uma nova configuração do modelo educativo” (SME, 2020, p. 189). Sendo assim, ainda de acordo com a SME, se faz necessária a construção de estratégias pedagógicas visando orientar os alunos nos estudos. As Estratégias de Aprendizagem tem como objetivo principal

(...) desenvolver habilidades para que o aluno aprenda a aprender, através de alternativas metodológicas alinhadas às necessidades e interesses do educando, tornando-o autônomo e responsável, contribuindo para a construção de um percurso personalizado na aprendizagem, promovendo a melhoria do desempenho acadêmico. (...) As EAC contribuem para a formação do aluno competente, autônomo e solidário e o auxilia na percepção de suas dificuldades e potencialidades, assim como incentiva o aluno a atuar proativamente em benefício da sua formação acadêmica (SME, 2020, p. 208-209).

Neste processo o professor deve atuar como mediador da aprendizagem, orientando o aluno a construir um plano de estudos⁸⁷ a partir dos roteiros de aprendizagem⁸⁸ e dos

⁸⁷Plano de Estudos “é um planejamento da rotina de estudos do aluno, definindo, basicamente como e o que irá estudar em determinado período” (SME, 2020, p.189).

resultados das avaliações diagnósticas⁸⁹ (SME, 2020, p. 189). O professor deve orientar os alunos, de modo que estes possam construir diferentes maneiras e métodos de organização e planejamento do espaço e do tempo de estudo, bem como orientar técnicas de leitura, de análise e manipulação de dados e informações (SME, 2020, p. 29). O professor atua desta forma, como um facilitador e mediador da aprendizagem, direcionando a organização e o planejamento de estudos dos alunos (SME, 2020, p. 29 e 92), desenvolvendo atividades como a organização de grupos de apoio com alunos monitores de forma que cada aluno possa construir seu próprio plano de estudos, orientado pelo professor ou pelos colegas monitores (SME, 2020, p. 216). O objetivo das Estratégias de Aprendizagem não se limita as atividades de reforço nem tão pouco a ensinar conteúdos novos, mas “ela é pensada como espaço de estímulo à consciência da importância de estudar, assim como ajuda no desenvolvimento de estratégias de um estudo efetivo e significativo de maneira individual e coletiva, em prol da autonomia e da aprendizagem (...)” (CORTES, 2017, p. 113).

Segundo a SME (2020), a mais importante contribuição das EACs é a formação de um aluno competente, autônomo e solidário pois,

(...) ao trabalhar a percepção do aluno acerca da importância de estudar e organizar o conhecimento, a disciplina oferece recursos e mecanismos de autoavaliação e autoconhecimento que possibilitam a formação de alunos críticos e participativos, corresponsáveis pelo seu desenvolvimento acadêmico e pelo seu futuro. O educando torna-se, assim, mais seguro em relação ao seu processo de aprendizagem, pois desenvolve capacidades para sistematizar e organizar o tempo de estudo, o que contribui para aumentar sua autoestima e o êxito em suas tarefas (SME, 2020, p. 209).

Vale destacar que nas EACs os alunos não são avaliados como tradicionalmente ocorre nas demais disciplinas, mas sim “são identificadas evidências de aprendizagem (registro) de acordo com o processo e os resultados do semestre, de modo coerente com os objetivos, habilidades e competências trabalhadas nas atividades” (SME, 2020, 218). O processo avaliativo das EAC é qualitativo, não resultando em notas ou conceitos.

A última disciplina do núcleo diversificado são as disciplinas **Eletivas**, que são “ações pedagógicas com temas específicos” que se propõe a diversificar e ampliar os conteúdos,

⁸⁸ O Roteiro de Aprendizagem “é um instrumento de planejamento e acompanhamento do processo de ensino aprendizagem que fornece ao educando um elenco diversificado de informações acerca dos componentes curriculares a serem desenvolvidos na semana ou quinzena” (SME, 2020, p.189).

⁸⁹ A avaliação diagnóstica “é uma prova que contempla as disciplinas de Português e Matemática aplicada aos alunos de toda escola. O resultado dessa avaliação define o conjunto de estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas para garantir que o aluno recupere os conhecimentos que não foram adquiridos nos anos anteriores, mas que são fundamentais para a continuidade de seus estudos” (SME, 2020, p.189).

abordando temas de relevância social, cultural política e econômica (SME, 2020, p.31). Os temas mais constantes envolvem, geralmente, atividades artísticas, esportivas, culinária e sustentabilidade (MULTIRIO)⁹⁰. As Eletivas têm como objetivo

(...) promover a autonomia do aluno, desenvolver sua capacidade de fazer escolhas e tomar decisões, incentivar o senso de responsabilidade no processo de aprendizagem e possibilitar a construção de um currículo personalizado e contribuir para seu Projeto de Vida (SME, 2020, p. 169).

Temos particular interesse pela disciplina Eletiva já que está relacionada ao produto final de nossa pesquisa e, por isso, dedicaremos a ela uma descrição mais detalhada no próximo capítulo, onde apresentaremos nossa proposta pedagógica.

Todo o núcleo diversificado da matriz curricular - que envolve o Projeto de Vida, as Estratégias de Aprendizagem e as disciplinas Eletivas - é perpassado pela proposta do **“Protagonismo Juvenil”** (SME, 2020, p.30). O Protagonismo é “eixo principal do Projeto Político Pedagógico das escolas com atendimento em Turno Único, oferecendo uma possibilidade real de transformar as relações e atitudes no espaço escolar” (SME, 2020, p. 106), o que significa dizer que o aluno é colocado como ator principal de todo o processo. O Protagonismo juvenil

(...) além de ser eixo norteador do Projeto Político Pedagógico, compreende também práticas e vivências que pretende, gradativamente, empoderar o estudante e destacar seu papel como responsável, não só pela própria formação acadêmica, mas também pela qualidade de sua interação na sociedade (SME, 2020, p. 31).

Nessa perspectiva, o estudante deixa de assumir a posição de espectador para assumir uma atitude ativa de corresponsabilidade com sua formação. Neste processo, o professor também deve atuar como protagonista das atividades propostas pela escola, colaborando “como parceiro do aluno no desenvolvimento de práticas de protagonismo tanto no ambiente escolar quanto em sua ação proativa e construtiva na comunidade em que ambos estão inseridos” (SME, 2020, p.104).

⁹⁰<http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/15181-disciplinas-Eletivas-promovem-o-interesse-do-aluno-pela-escola>

3.3 - As Escolas em Tempo Integral e a Pedagogia da Presença

Na perspectiva da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro, a educação integral ocorre através das escolas *em tempo integral*. O horário escolar ampliado proposto está inserido na estratégia denominada Pedagogia da Presença⁹¹, que pressupõe que, “para além da presença física dos educadores, haja entre eles uma relação de reciprocidade, troca e construção contínua” (SME, 2020, p 21). Desta forma, a ênfase na ampliação do tempo de permanência do aluno na escola está ligada a possibilidade de uma maior proximidade entre alunos, professores e toda a comunidade escolar. Essa maior proximidade facilitaria o aprendizado e a formação de valores nos alunos (SME, 2020, p. 19). Além disto, de acordo com a proposta da SME, a maior permanência na escola facilitaria também “o alinhamento com a cultura da escola e, conseqüentemente, melhores oportunidades de aprendizagem” (SME, 2020, p.19). Sendo assim, “quando o aluno permanece por mais tempo na escola, esta exerce maior influência no seu desempenho acadêmico e, conseqüentemente na sua formação” (SME, 2020, p. 19). De acordo com a SME, com o maior tempo de permanência do aluno na escola,

Percebe-se o aumento do aproveitamento acadêmico, por conta da conexão estabelecida com a escola, que facilita a construção de valores, do alinhamento com a cultura escolar e, conseqüentemente, melhores oportunidades de aprendizagem. Observa-se que o horário ampliado possibilita o maior vínculo entre os alunos e professores e destes com toda a comunidade escolar, o que torna mais efetiva a estratégia denominada Pedagogia da Presença (SME, 2020, p.19).

Desta forma, observa-se que existe por parte da SME, uma proposta de educação integral onde a ênfase está centrada no tempo de permanência do aluno na escola. Aqui cabe o questionamento se apenas a ampliação do tempo escolar e a ideia contida na pedagogia da presença seriam suficientes para melhorar de fato o desempenho acadêmico e possibilitar melhores oportunidades de aprendizagem, já que a proposta de educação integral, com vistas

⁹¹Corrente segundo a qual o professor tem de estar sempre junto do aluno para que o aprendizado aconteça. A origem dessa idéia está ligada principalmente ao ensino religioso proposto pela ordem dos maristas e por salesianos, na qual os estudantes têm autonomia para falar, participar, sugerir, mas tudo dentro de uma organização, de disciplina. Segundo os maristas, a pedagogia da presença encontra sua raiz no pensamento do Padre Marcelino Champagnat, para quem a presença está vinculada ao sentido de disciplina preventiva, que implica “estar, estar próximo, estar com alegria, sem oprimir nem inibir; saber afastar-se no momento oportuno, encorajar a crescer e a agir com liberdade e responsabilidade”. O termo pedagogia da presença, no entanto, também tem sido utilizado com relação a projetos sociais na área de educação.~ MENEZES, EbenezerTakuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete pedagogia da presença. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/pedagogia-da-presenca/>>. Acesso em: 27 de mar. 2020.

à formação global do indivíduo, pressupõe uma série de outros fatores e variáveis que vão além da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, como, por exemplo, espaços e estruturas adequadas, realização de atividades artísticas e culturais, bem como a ressignificação e reformulação de atividades, conteúdos e propostas pedagógicas de modo a oferecer verdadeiramente uma educação integral. O Plano nacional de educação de 2014 sinaliza que, para se garantir uma educação integral plena não basta apenas a expansão do horário escolar. É necessário também um projeto pedagógico diferenciado, que inclua atividades culturais e esportivas. É necessária também infraestrutura adequada para o atendimento em tempo integral, com a instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, auditórios, bibliotecas, etc., bem como a confecção de material didático específico, e para que sua meta seja alcançada, são necessários recursos suficientes para sua implantação (LEI 13005 de 25 de junho de 2014).

Outro questionamento relaciona-se ao tempo de permanência e convivência efetivo entre professores e alunos. De acordo com o documento Escolas Cariocas de Turno Único, “a maior permanência do professor na escola propicia o estreitamento dos laços com os alunos, permitindo que ele possa acompanhar mais de perto e atentamente a evolução dos alunos e trabalhar para seu desenvolvimento (SME, 2020 p. 83). No entanto, apesar dos professores estarem presentes diariamente nas escolas (de 7h30min às 15h30min – 40 horas semanais), o tempo de permanência do professor com cada turma - e de contato efetivo com o aluno - é de 50 minutos por tempo de aula, o mesmo de uma escola de tempo parcial. E, apesar das escolas de Turno Único apresentarem uma ampliação na carga horária em algumas disciplinas se comparada às escolas de tempo parcial⁹², esta ampliação não contemplou as disciplinas de História, Geografia, Artes e Língua Estrangeira, que mantiveram os mesmos tempos de aulas semanais de uma escola de dois turnos (tempo parcial). Além disso, mesmo os professores de disciplinas que tiveram os tempos de aula ampliados por turmas, como o caso de Português, Matemática, Ciências e Educação Física, permanecem pouco tempo com os alunos, já que precisam atender a um grande número de turmas. Ou seja, apesar do professor permanecer mais tempo na escola, o tempo individual do professor com cada turma, e com cada aluno, permanece limitado, o que na prática inviabiliza a efetividade da

⁹² Até 2021, nas escolas de Turno Único do Ensino Fundamental II, as disciplinas de Português, Matemática, Ciências e Educação Física tiveram seus tempos de aula por turma ampliados em comparação com as escolas de turno parcial: Em Português e Matemática de quatro ou cinco tempos (dependendo do ano) no parcial para seis tempos na escola de Turno Único; de três tempos para quatro em Ciências; de dois tempos para três em Educação Física. As disciplinas de História, Geografia, Língua Estrangeira e Artes não tiveram ampliados os tempos de aulas semanais por turma, permanecendo com três tempos semanais História e Geografia e dois tempos semanais Língua Estrangeira e Artes.

proposta da Pedagogia da Presença. O professor com carga horária de 40 horas de Geografia ou História, por exemplo, precisa atender a 9 (nove) turmas por semana. Já os professores de Português e Matemática atendem a 4 (quatro) turmas semanalmente.

A pedagogia da presença pressupõe não somente ampliar, mas também qualificar as relações entre alunos e professores, de forma que este se faça “presente de forma construtiva na vida do aluno” (SME, 2020, p. 21 e 83). Desta forma, apenas a presença física do professor por mais tempo na escola seria suficiente para a efetividade da pedagogia da presença e melhoria no desempenho escolar? Essa proposta se torna efetiva com a grande quantidade de turmas que o professor precisa atender e com o pouco tempo de aula de cada professor por turma?

As escolas de Turno Único funcionam com três (3) horas diárias a mais de permanência dos estudantes na escola se comparadas às escolas de tempo parcial⁹³. Essa ampliação da jornada escolar ocorreu principalmente através da ampliação da quantidade de tempos semanais de algumas disciplinas (Português, Matemática, Ciências e Educação Física) e pela inclusão das três disciplinas do núcleo diversificado. O horário escolar para os alunos tem início às 7h30min e finaliza às 14h30min, sendo sete (7) tempos diários de cinquenta (50) minutos de aulas e 70 (setenta) minutos destinados ao recreio e as refeições. Os tempos de aula somam ao longo da semana trinta e cinco (35) tempos, sendo vinte e nove (29) destinados as disciplinas do núcleo comum (Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Artes e Língua Estrangeira), e seis (6) tempos destinados as disciplinas do núcleo diversificado (Eletiva, Projeto de Vida e Estratégia de Aprendizagem Carioca - EAC) (RESOLUÇÃO SME Nº 187, DE 29 DE JANEIRO DE 2020).

Quadro 13 - Distribuição dos Tempos Semanais entre as Disciplinas do Núcleo Comum e do Grupo Diversificado

Disciplinas	Tempos Semanais
Núcleo Comum	29
Núcleo Diversificado	6

Fonte: SME, 2020

⁹³ Horário das escolas de turno parcial: 1º turno das 7h30min às 12h, e, no 2º turno das 13h às 17h30min, sendo 4 (quatro) horas e 30 (trinta) minutos de trabalho escolar, com 5 (cinco) tempos diários de 50 (cinquenta) minutos de aula e 20 (vinte) minutos destinados as refeições (RESOLUÇÃO SME Nº 187, DE 29 DE JANEIRO DE 2020).

As atividades nas escolas de Turno Único ocorrem predominantemente em sala de aula, não só devido à proposta curricular, mas também a estrutura física das escolas, ou seja, a ampliação do tempo escolar não foi acompanhada por uma ampliação ou reformulação do espaço escolar. Os espaços destinados aos estudantes nas escolas de Turno Único apresentam de uma forma geral, os mesmos espaços das escolas de tempo parcial⁹⁴, contando, além dos espaços da sala de aula, com auditório, sala de leitura, sala de ciências, quadra poliesportiva e refeitório. Essa não reconfiguração e não ampliação dos espaços escolares não condiz com uma proposta de educação integral, pois, como ressaltam Brito, Pina e Aguiar (2019),

A ideia de educação integral deveria perpassar por outros elementos que não sejam exclusivamente a permanência do estudante em sala de aula, possibilitando a este, outras atividades em que se desenvolvam aspectos da vida prática, da arte, música, lazer, esporte, tempo livre, do trabalho como princípio formativo, entre outros (BRITO, PINA E AGUIAR, 2019, p.28).

3.4 - A Disciplina de História nas Escolas de Turno Único

A ampliação do tempo da jornada escolar nas escolas de Turno Único no município do Rio de Janeiro não foi acompanhada de uma mudança curricular das disciplinas. Ao analisamos os elementos que compõe o currículo de História, percebemos que não houve alteração ou sequer uma adaptação em relação ao currículo trabalhado nas escolas de turno parcial – na verdade o currículo é o mesmo, tanto para as escolas de jornada ampliada, quanto para as escolas de tempo parcial. A repetição de conteúdos, habilidades, competências e metodologias das escolas de tempo parcial nas escolas de Turno Único descaracterizam a proposta de educação integral já que,

(...) a escola em tempo integral não deve caracterizar-se pela repetição de atividades do horário regular, mas, ao contrário, deve empregar recursos pedagógicos que explorem atividades lúdicas a fim de promover a formação e o desenvolvimento global (TAVARES, 2009, p. 143).

Mesmo as disciplinas do núcleo diversificado, que poderiam proporcionar atividades e metodologias diferenciadas acabam, muitas vezes, funcionando como reforço de aprendizagem, oferecendo atividades de leitura, interpretação e criação de texto ou resolução de atividades de Matemática. Desta forma, a proposta de educação de tempo integral acaba funcionando dentro de uma lógica disciplinar, tradicional e conteudista, descaracterizando-se

⁹⁴ As escolas vocacionais apresentam outros espaços destinados às atividades específicas as quais estas escolas são destinadas.

assim, mais uma vez, a proposta de uma escola de tempo integral com o objetivo de uma formação global.

É importante ressaltar que neste estudo refletimos sobre a proposta governamental de educação integral e em tempo integral utilizando em nossa análise a matriz curricular e o currículo oficial destas escolas. No entanto, reconhecemos a resistência e os embates que ocorrem no interior das escolas e de cada sala de aula. Nossa experiência mostra que, apesar das limitações e restrições impostas pela BNCC, pelos currículos e pelas cobranças para o cumprimento dos conteúdos visando à realização de avaliações externas e o alcance de metas pré-estabelecidas, alterações e/ou adaptações nos currículos são feitas por iniciativas individuais de professores ou de escolas. Como afirma Brito (2018),

(...) o processo de constituição da disciplina história a partir da prática docente também envolve elementos de resistência. A postura ativa do professor e de agentes pertencentes à comunidade escolar representa uma resistência a processos mais amplos e generalizados de disseminação de perspectivas ideológicas dominantes. E, dessa forma, o currículo vai se constituindo a partir dessa relação de dominação e resistência, imposições e desvios, tensionamentos e mediações (BRITO, 2018, p. 111-112).

Em relação ao currículo de História trabalhado nas escolas do município do Rio de Janeiro⁹⁵, ele é estruturado em eixos temáticos, objetos de conhecimento e habilidades que estão em consonância com a BNCC vigente. A proposta curricular segue uma lógica linear e cronológica e, apesar de indicar em sua parte introdutória a importância e a necessidade de uma “(...) interlocução com as diversas outras áreas de conhecimento, integrando a aprendizagem, tornando-a, efetivamente significativa para os alunos”, não observamos uma proposta efetiva de trabalho interdisciplinar, já que o currículo está muito preso aos conteúdos, habilidades e especificidades da disciplina. O que observamos é que, de uma forma geral, as propostas curriculares das escolas de Turno Único permanecem centradas nas disciplinas sem que ocorra integração entre elas, a não ser por iniciativas individuais dos professores, ou seja, a interdisciplinaridade não aparece no currículo como elemento central como seria esperado em uma escola de tempo/educação integral.

A falta de uma proposta interdisciplinar também está em desacordo com a concepção de educação integral, já que o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento é um dos importantes elementos para se pensar em um currículo voltado para educação integral. Como destaca Hora, Coelho e Rosa (2015),

⁹⁵ A organização curricular dividida por ano de escolaridade encontra-se em anexo ao final do trabalho

(...) quando a realidade escolar se dá em tempo integral, propostas curriculares que promovam a integração têm mais chances de se efetivarem e criarem alternativas de trabalho mais qualitativo do que aquelas que insistem na fragmentação disciplinar (HORA, COELHO e ROSA, 2015, p. 171).

Outro ponto observado é que a disciplina de História não apresentou mudanças em sua carga horária e tempos semanais com a ampliação da jornada de turno parcial para Turno Único - que é de 3 (três) tempos de 50 (cinquenta) minutos por turma em ambas as modalidades de escola⁹⁶. A configuração da carga horária por disciplinas nas escolas de Turno Único deixa transparecer uma hierarquização entre as disciplinas com a priorização do ensino de Português, Matemática e Ciências em detrimento das demais áreas de conhecimento. Como já mencionado, nas escolas de Turno Único essas três disciplinas, além de Educação Física, tiveram seus tempos de aulas ampliados, diferente do que ocorreu com as demais disciplinas. Essa primazia também fica explícita nas avaliações diagnósticas e provas bimestrais que ocorrem em toda a rede e que só contemplam as disciplinas de Matemática, Português e Ciências.

Cabe aqui uma reflexão no sentido de compreender a não ampliação da carga horária semanal da disciplina história nas escolas de Turno Único e também nas outras unidades de ensino de tempo ampliado. Primeiramente devemos assinalar que a ampliação da carga horária/tempos de aula por disciplinas por si só não representa necessariamente uma melhoria no ensino ou um caminho para se alcançar uma educação integral. No entanto, nos chama a atenção que determinadas disciplinas tiveram uma ampliação na carga horária e outras não. Acreditamos que isso possa representar um exemplo do ataque e do descrédito que as disciplinas da área de humanas vêm sofrendo dentro de um contexto mais amplo. De acordo com a filósofa norte americana Martha Nussbaum, vivemos um momento em que a educação, voltada para o mercado e para o crescimento econômico, desvaloriza o conjunto de disciplinas da área de humanas na educação e formação das crianças e dos jovens, já que, segundo seus críticos, estas disciplinas não contribuiriam para conduzir ao progresso pessoal

⁹⁶ Pela resolução 246 de 02 de fevereiro de 2021, a secretaria municipal de educação, alegando a necessidade de adequação do quadro de horário em virtude da pandemia, reduziu nas escolas de turno parcial os tempos de história e geografia de três (3) tempos semanais para dois (2) em todos os anos; os tempos de artes de dois (2) tempos semanais para um (1) nos 8º e 9º anos e os tempos de ciências de três (3) para dois (2) nos 6º e 7º anos. No lugar dos tempos de aula destas disciplinas foram incluídos tempos de aula da disciplina Eletiva (RESOLUÇÃO SME Nº 245, de 29 DE JANEIRO DE 2020). Em julho de 2021 a resolução 275 fez nova alteração para a seguinte configuração: Português e Matemática 5 (cinco) tempos, Ciências, História, Geografia e Educação Física 2 (dois) tempos e Artes e Língua Estrangeira 1 (um) tempo (RESOLUÇÃO SME Nº 275, de 29 de JULHO DE 2021).

e/ou econômico e, “por esta razão, no mundo inteiro os cursos de artes e humanidades estão sendo eliminados de todos os níveis curriculares, em favor do desenvolvimento dos cursos técnicos, de natureza prática e utilitarista”⁹⁷. No Brasil esta situação pode ser observada também na aprovação do Novo Ensino Médio⁹⁸ – que representa na prática uma redução da quantidade de tempo/aulas de História e outras disciplinas da área de humanas a partir do Ensino Médio e a não obrigatoriedade destas disciplinas para os alunos que optarem seguir carreiras técnicas. Também pode ser observado nas pretensões do governo federal em excluir das universidades públicas os cursos da área de ciências humanas, como registrado por mensagem presidencial via twitter em abril de 2019, em que o presidente da República afirmava que o então ministro da Educação Abraham Weintraub estudava “descentralizar os investimentos em faculdades de filosofia e sociologia (Humanas)”. Segundo o presidente, o motivo seria usar o orçamento do governo federal para ensinar “leitura, escrita e a fazer conta, e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta”. De acordo com reportagem do G1, as declarações do presidente foram uma repetição de afirmações feitas pelo ministro Weintraub que citava o exemplo do Japão, que estaria “tirando dinheiro público das faculdades de filosofia”, com a justificativa de empregá-lo em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte como veterinária, engenharia e medicina⁹⁹. Outro exemplo de ataque as ciências humanas no Brasil pôde ser observado nas tentativas de exclusão da área de ciências humanas e sociais do processo seletivo para concessão de bolsas de estudo e pesquisa como ocorrido no ano de

⁹⁷Reportagem do jornal online extra classe O ataque às ciências humanas avança. Por Gabriel Grabowski / Publicado em 4 de abril de 2018. <https://www.extraclasse.org.br/opiniao/colunistas/2018/04/o-ataque-as-ciencias-humanas-avanca/>

⁹⁸A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Com a implantação da BNCC, a carga horária do novo Ensino Médio terá o total de três mil horas, 1.800h destinadas ao currículo comum e 1.200h aos itinerários formativos. A BNCC define que o novo Ensino Médio será organizado em quatro macros áreas de conhecimento. Assim, estas serão as áreas de conhecimento do novo ensino médio: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada uma das áreas dos itinerários formativos estipula competências que os alunos devem adquirir ao longo do curso. Apenas os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa serão obrigatórios nos três anos de ensino. A carga horária letiva será de mil horas, sendo 60% dedicada ao currículo base e os outros 40% às disciplinas Eletivas dos itinerários formativos. Essa flexibilização vai permitir que o aluno escolha a área de conhecimento que deseja se aprofundar. Dessa forma, o ensino técnico poderá ser cursado concomitante ao médio. https://pnld.moderna.com.br/modernaexplica-em/novo-ensino-medio-entenda-as-principais-mudancas/?gclid=EAIaIQobChMI9PWU-Zaf7wIVjoSRCh09VQK-EAAYASAAEgJvW_D_BwE

⁹⁹<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/26/bolsonaro-diz-que-mec-estuda-descentralizar-investimento-em-cursos-de-filosofia-e-sociologia.ghtml>

2020, quando o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) ofereceu 25 mil bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) no qual excluía as áreas de humanas dando exclusividade de concessão das bolsas às áreas de “tecnologias prioritárias”¹⁰⁰.

Pelo apresentado até o momento, podemos concluir que a ampliação da jornada escolar nas escolas de Turno Único e também nas demais unidades de jornada escolar ampliada no município do Rio de Janeiro, não representou uma mudança significativa para a disciplina de História. Ao analisarmos o funcionamento destas escolas em seus aspectos curriculares, pedagógicos, estruturais e funcionais, percebemos que esta proposta de escola esta inserida, na verdade, na perspectiva de educação integral contemporânea (discutida no capítulo 1), onde a ampliação da jornada escolar é pensada para solucionar problemas como repetência, abandono, evasão, bem como para o alcance de metas estabelecidas por provas externas. As funções desta modalidade de escola extrapolam os aspectos pedagógicos de ensino/aprendizagem, funcionando também como espaço de amparo social, como por exemplo, na organização de cadastros e distribuição de benefícios sociais.

O que observamos é que a ampliação da jornada escolar não foi acompanhada da oportunidade de enriquecer e complementar o currículo escolar com outros elementos da formação humana, diferentes dos limitados aos conteúdos, bem como não representou a possibilidade de resignificar os conteúdos e metodologias de forma a proporcionar uma aprendizagem integral, o que nos leva a concluir que a ampliação da jornada escolar não serviu a finalidade de proporcionar uma educação integral e global pois, como destaca Gonçalves (2006), só faz sentido uma ampliação da jornada escolar e do tempo de permanência do aluno na escola se esta ampliação representar também “uma ampliação de oportunidades e de situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras” (GONÇALVES, 2006, p. 131). A ampliação da jornada escolar nas escolas de Turno Único do Rio de Janeiro não representou mudança significativa para a disciplina de História, que não só manteve a mesma carga horária, mas também as mesmas orientações curriculares das escolas de tempo parcial. Também a falta de adequação da estrutura física destas escolas para uma jornada de tempo integral faz com que as atividades ocorram nas salas de aula tradicionais assim como nas escolas de tempo parcial.

¹⁰⁰<https://www.adunb.org/post/cnpq-decreta-fim-das-bolsas-de-inicia%C3%A7%C3%A3o-cient%C3%ADfica-para-ci%C3%A4ncias-humanas>

Ao que nos parece, essas características não são exclusividade das escolas de Turno Único do município do Rio de Janeiro. Em estudo sobre o ProEI, um programa que proporciona a ampliação da jornada escolar para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio na rede estadual de educação da Bahia, Brito, Pina e Aguiar (2019), encontraram resultado semelhante, e concluíram em seu estudo que a ampliação da jornada escolar no ProEI não proporcionou uma ampliação ou uma qualificação da disciplina de História (BRITO, PINA e AGUIAR, 2019, p. 17). O resultado das observações também foram semelhantes no que se refere à precariedade na ampliação dos espaços, bem como na formulação do currículo: tanto as escolas de Turno Único do município do Rio de Janeiro quanto a iniciativa de educação integral da rede estadual da Bahia, apresentam-se como disciplinar e com atividades sendo realizadas no ambiente da sala de aula (BRITO, PINA e AGUIAR, 2019, p. 42-45).

O que nos apresenta como possibilidade para a disciplina de História nas escolas de Turno Único para proporcionar ao aluno um trabalho com atividades diferenciadas, que escapem do conteudismo tradicional, que se relacione com as experiências e vivências dos alunos de forma a enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, encontra-se na parte diversificada através da disciplina Eletiva, onde seria possível, dentro das possibilidades apresentadas pelos objetivos e orientações curriculares, criar uma proposta de Eletiva que dialogasse com o a História. É sobre esta proposta que tratará o próximo capítulo e o produto final de nossa pesquisa.

CAPÍTULO 4 - A construção de uma proposta de disciplina Eletiva voltada para a temática histórica a ser oferecida nas escolas de Turno Único

4.1 - Apresentação do Capítulo

Uma das disciplinas que compõe o núcleo diversificado das escolas de Turno Único do município do Rio de Janeiro é a disciplina Eletiva. Como relatado no capítulo anterior, as Eletivas se apresentam como possibilidade para que a disciplina de História – e também as demais disciplinas - possa ampliar as possibilidades de proporcionar ao aluno um trabalho com atividades diferenciadas, que se relacionem com as experiências e vivências dos alunos e que fujam da rigidez do currículo e dos conteúdos oficiais.

Neste capítulo, apresentaremos como produto final de nossa pesquisa, uma proposta de curso a ser oferecido em forma de uma disciplina Eletiva, onde seja possível criar um projeto que esteja inserido dentro dos pressupostos de educação integral e que dialogue com o campo da História. Nossa proposta de disciplina Eletiva pretende trabalhar com temas e assuntos do currículo regular analisando-os através de elementos da História Local do bairro de Pedra de Guaratiba, bairro no qual lecionamos desde nosso ingresso na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro em 2009.

Iniciaremos nossa apresentação detalhando a organização, objetivos e características das Eletivas, utilizando dois documentos oficiais da secretaria municipal de educação: o caderno “Eletivas” contido no documento “Ginásio Carioca: Uma proposta de Educação Integral na Cidade do Rio de Janeiro” (SME, 2016) e o documento “Escolas Cariocas em Turno Único – Ensino Fundamental I e II” (SME, 2020).

Em um segundo momento apresentaremos uma discussão sobre a importância, relevância e possibilidades do uso da História Local como estratégia de aprendizagem histórica, uma vez que permite abordar temas que estejam inseridos em contextos próximos e conhecidos do aluno – em nosso caso, o bairro de Pedra de Guaratiba, do qual trataremos em uma breve apresentação.

Por fim, apresentaremos nossa proposta de Plano de aula e Ementa do curso de Eletiva destinada aos alunos do Ensino Fundamental II do Bairro de Pedra de Guaratiba.

4.2 - As Disciplinas Eletivas

De acordo com a definição encontrada nos documentos da secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro as disciplinas Eletivas são

(...) ações pedagógicas com temas específicos que tem como proposta diversificar a aplicação de conceitos, a ampliação de conteúdos e o desenvolvimento de competências e habilidades, bem como abordar temas de relevância social, cultural política e econômica (SME, 2020, p.31).

A Eletiva é uma disciplina que compõe a parte diversificada do currículo escolar e surgiu na rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro em 2011. São projetos de dois tempos de cinquenta (50) minutos semanais, totalizando uma (1) hora e quarenta (40) minutos por semana, oferecidos em todos os anos de escolaridade nas escolas com jornada escolar ampliada¹⁰¹.

De acordo com o documento “Escolas Cariocas em Turno Único” (SME, 2020), as Eletivas foram pensadas como resposta a duas necessidades: a primeira é a exigência do cumprimento da LDBEN (Lei 9394/96), que determina que os currículos sejam compostos por uma “base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino, por uma parte diversificada, exigida pelas características regional e local da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (LDBEN, 1996, art. 26). A segunda exigência seria a necessidade de atender as premissas da proposta pedagógica do Turno Único¹⁰² e dos quatro pilares da educação¹⁰³ (SME, 2020, p. 168).

Pela proposta da SME, a finalidade das Eletivas é possibilitar a “personalização do currículo” do aluno, através da diversificação das experiências escolares, de uma forma interdisciplinar, auxiliando o aluno a descobrir outras habilidades que irão colaborar no seu desenvolvimento e autonomia, bem como na construção do seu “Projeto de Vida” (SME, 2020, p. 31).

As Eletivas têm o objetivo de promover a autonomia do aluno, desenvolver sua capacidade de fazer escolhas e tomar decisões, incentivar o senso de responsabilidade no processo de aprendizagem e possibilitar a construção de

¹⁰¹ A partir da Resolução 246 de 02 de fevereiro de 2021 as escolas de tempo parcial também passaram a contar em sua grade com 3 tempos de disciplinas Eletivas. Esses tempos foram “remanejados” das disciplinas de História, Geografia, Ciências que antes contavam com 3 tempos semanais e passaram a contar com apenas 2 tempos de 50 minutos semanais. A justificativa apresentada pela SME foi a necessidade de reduzir e adequar o quadro de horário as necessidades impostas pela pandemia.

¹⁰² “Nas escolas de turno único, as ações estão baseadas em três eixos que fundamentam a proposta pedagógica: excelência acadêmica, a formação para valores e projeto de vida. Esses elementos estão interrelacionados e se conjugam de forma dinâmica, perpassando as atividades pedagógicas diversificadas, a proposta curricular, a metodologia de ensino, a ação do professor e da comunidade escolar” (SME, 2020, p. 6)

¹⁰³ Os quatro pilares da educação são: “**aprender a conhecer**. Que indica interesse, abertura para o conhecimento que verdadeiramente liberta da ignorância; **aprender a fazer** que mostra a coragem de executar, correr riscos e poder errar na busca de acertar e aprender; **aprender a conviver** que traz o desafio da convivência, o respeito a todos e o exercício de fraternidade como caminho do entendimento e, finalmente, **aprender a ser** que compreende o papel do cidadão, sua razão e seu propósito de viver” (SME, 2020, p.14).

um currículo personalizado e contribuir para seu projeto de vida (SME, 2020, p. 169).

Entre os objetivos específicos das Eletivas estão:

- Propiciar ao aluno a possibilidade de refletir e tomar decisões sobre aspectos que podem influenciar seu futuro;
- Propor um modelo mais lúdico de aprendizagem, com base na prática;
- Utilizar diferentes linguagens como meio de expressar ideias;
- Promover o encontro entre aqueles cujas afinidades se aproximam, independentemente da faixa etária e ano de escolaridade;
- Promover uma visão de mundo além do conhecimento acadêmico e teórico, ampliando o repertório cultural do aluno;
- Estimular a busca pela descoberta de talentos e novas habilidades;
- Agregar valor ao aprendizado de outras disciplinas;
- Alcançar a excelência acadêmica.

(SME, 2020, p. 170)

De acordo com a proposta da SME (2020), semestralmente, a escola deve realizar um evento de divulgação onde é apresentado o conjunto de opções de atividades Eletivas. (SME, 2020, p. 169). As Eletivas podem ser propostas por professores, pelos alunos, por instituições parceiras e pela própria SME, e os alunos teriam autonomia para escolher a Eletiva que desejam cursar.

No momento das atividades Eletivas os alunos são agrupados em turmas independentes da idade e do ano de escolaridade (SME, 2020, p. 169). Pela proposta, cada curso teria duração de seis meses, ocorrendo, ao final deste tempo, um rodízio de alunos entre as Eletivas, o que propiciaria uma maior troca de experiências e maior convivência entre alunos e professores (SME, 2020, p. 176).

As aulas devem acontecer uma vez por semana, no mesmo horário para que toda escola possa se reunir, garantido assim que as diferentes opções de Eletivas possam estar disponíveis para todos os alunos e também para que se facilite a organização de turmas mistas (SME, 2020, p. 93). A ideia de organizar turmas com alunos de diferentes idades e anos de escolaridade é a de gerar colaboração e integração entre os alunos (SME, 2020, p. 175), e para que “a turma apresente características diversas, com diferentes possibilidades de

aprendizagem, não cabendo ao professor monopolizar o papel de ensinar” (SME, 2020, p. 175-176). Realizadas desta forma, as Eletivas promoveriam autonomia, tanto para alunos quanto professores, que escolheriam o que querem aprender e o que desejam lecionar. De acordo com a SME, esta possibilidade fortalece os vínculos e o engajamento entre professores e alunos, além de proporcionar maior motivação, criatividade e comprometimento tanto para quem ensina quanto para quem estuda (SME, 2020, p.170). No entanto é recomendado aos alunos que a escolha das Eletivas seja feita com “base nos sonhos” e no Projeto de Vida¹⁰⁴ dos alunos, e que as atividades sejam realizadas em ambientes que despertem a curiosidade dos estudantes (SME, 2020, p. 169/171). A SME destaca a importância de orientar os alunos para que façam a escolha das Eletivas pelo que o curso se propõe a trabalhar e não pela afinidade ou proximidade com o professor que irá ministrá-la (SME, 2020, p. 178). Sugere-se que ocorra um prazo de experimentação ou adaptação dos alunos nas Eletivas para que estes tenham certeza de sua escolha e se evite assim que alunos curse Eletivas com as quais não se identifiquem (SME, 2020, p. 179).

Já os professores, ao elaborarem as ementas e os planos de curso para a disciplina, devem elaborá-los a partir de interesses e desejos próprios e de seus alunos, articulando sua proposta com as demais disciplinas do núcleo comum e com os objetivos do Projeto Político Pedagógico da escola (SME, 2020, p.173). As Eletivas poderão ser ministradas por um único professor de qualquer área, por uma dupla de professores ou ainda por um professor com o apoio dos alunos (SME, 2020, p. 179). No entanto, espera-se que os professores que se disponham a ministrá-la, apresentem algumas características consideradas fundamentais, como “criatividade, flexibilidade, bom relacionamento com os alunos e conhecimento do conteúdo abordado” (SME, 2020, p. 178).

De acordo com a SME (2020), a elaboração da ementa e do plano de curso de uma proposta de disciplina Eletiva deve seguir os seguintes critérios:

- Ludicidade;
- Interdisciplinaridade;
- Diversificação de conteúdos;
- Articulação com as disciplinas do núcleo comum;
- Apoio ao Projeto de Vida do aluno;

¹⁰⁴“Projeto de vida é um componente curricular cujo objetivo é estimular o aluno a refletir sobre seu futuro e os meios para alcançá-lo. Transcrever seus sonhos, traçar metas e determinar prazos sob os fundamentos e conceitos de um modelo estruturado de planejamento, apoiado pelas ferramentas de gestão” (SME, 2020, p. 171). Para maiores detalhes ver capítulo 3.

- Atratividade da Eletiva para o público alvo;
- Aprofundamento de temáticas sugeridas pelos alunos;
- Relevância social, cultural, política e econômica;
- Ampliação do conhecimento e preparação para aquisição e habilidades específicas;
- Despertar a curiosidade do aluno;
- Abordagem com múltiplas linguagens;
- Conhecimento prático do professor em relação ao tema abordado;
- Infraestrutura e recursos necessários;
- Quantitativo de professores na escola;
- Qualidade do planejamento da Eletiva.

(SME, 2020, p.173).

Após a elaboração e definição por professores e gestores de quais disciplinas Eletivas serão ofertadas aos alunos – atentando-se para a disponibilidade de materiais e espaços necessários à sua realização – as propostas de Eletivas deverão ser divulgadas, apresentadas, explicadas e debatidas com os alunos, para que eles tenham todas as informações e assim, de forma consciente, definam suas escolhas. Esta divulgação pode ocorrer através de cartazes, murais, redes sociais da escola, podcast, blog da escola, rádio escolar ou TV escola (SME, 2020, p.174). Após a divulgação e apresentação das Eletivas, a SME (2020) propõe que a inscrição nas disciplinas possa ocorrer de quatro formas distintas:

- 1- Os alunos preenchem o cartão/formulário onde são listadas as Eletivas e os respectivos professores. Nesse cartão, os alunos identificam as três (3) opções de Eletivas de sua preferência e colocam em uma urna cujas respostas serão posteriormente consolidadas;
- 2- A escolha é feita diretamente com o professor, com um número de vagas distribuídas de forma igualitária. Caso o número de inscritos supere o número de vagas, sugere-se a realização de um sorteio;
- 3- Na distribuição e definição de vagas, definir como prioridade de escolha os alunos do 9º Ano. Após priorizar o 9º Ano, dividir de forma proporcional o quantitativo de alunos dos demais anos;
- 4- O agrupamento deve ser de 25 a 35 alunos em cada Eletiva. No entanto, esse quantitativo poderá ser maior ou menor, de acordo com a atividade e o espaço físico disponível (SME, 2020, p. 175).

Ao final de cada semestre, as atividades desenvolvidas nas aulas deverão ser apresentadas para toda comunidade escolar através de uma culminância, cuja organização e formato ficam a critério do professor, respeitada a realidade da escola. A apresentação das atividades também poderão se realizar de forma semanal, mensal ou bimestral, a critério do professor e dependendo dos objetivos da Eletiva (SME, 2020, p. 176). Essas culminâncias também podem ocorrer de forma integrada entre duas ou mais Eletivas (SME, 2020, p. 179).

Não existe avaliação formal para as disciplinas Eletivas, bem como não existem notas ou conceitos como ocorre tradicionalmente com as disciplinas do núcleo comum. A avaliação é qualitativa, através do registro das “evidências de aprendizagem”, considerando-se “o processo e o desenvolvimento das atividades propostas” (SME, 2020, p. 176). Sugere-se que ao final de cada semestre a comunidade escolar realize reuniões, assembléias, autoavaliações e pesquisa de satisfação, considerando-se os aspectos positivos e negativos das disciplinas Eletivas, de forma a propor novos temas e abordagens para as Eletivas que serão oferecidas nos semestres seguintes (SME, 2020, p.177).

As orientações curriculares para as disciplinas Eletivas são as mesmas para os quatro anos do ensino Fundamental II e englobam macrocampos de conhecimento, que integram habilidades referentes à expressão corporal, raciocínio lógico, percepção tempo/espaço, coordenação motora, desenvolvimento cognitivo, assimilação e sistematização de conteúdos, vivência e prática do conteúdo assimilado. Essas orientações têm como objetivo

(...) enriquecer, ampliar e diversificar os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular, por meio de estudos focados em situações-problema ou temáticas de relevância social, cultural, política e econômica, organizadas em macrocampos e selecionados pela equipe escolar, de forma integradas ao currículo, tendo em vista alcançar a excelência acadêmica (SME, 2020, p.179).

Quadro 14 - Orientações Curriculares Para as Disciplinas Eletivas

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA AS DISCIPLINAS ELETIVAS DOS 6º, 7º, 8º e 9º ANOS						
Habilidades	Bimestres				Objetos de Conhecimento	Sugestões
	1º	2º	3º	4º		
Pensar soluções alternativas para problemas propostos;	X	X	X	X	Linguagem e suas tecnologias; Humanidades, Artes e	Pensar a Eletiva de acordo com a infraestrutura e recursos da escola, com a realidade do adolescente e

Protagonizar o próprio processo de aprendizagem;	X	X	X	X	Cultura;	com as possibilidades de aprofundar conteúdos;
Associar a teoria à sua aplicação prática;	X	X	X	X	Novas Mídias e mídias sociais;	Garantir a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem;
Usar ferramentas sociais com autocrítica e responsabilidade.	X	X	X	X	Sustentabilidade e meio ambiente;	Os temas das Eletivas podem ser propostos pelos estudantes, pelos professores, instituições parceiras e pela Secretaria Municipal de Educação
					Corpo e movimento;	
					Saúde e Sexualidade;	
					Diversidade cultural, regional e lingüística;	
					Valores, Cidadania e Ética;	
					Projetos para o futuro.	

Fonte: SME, 2020, p. 181

Na definição das disciplinas a serem oferecidas aos estudantes, dois instrumentos são apresentados como necessários para definir esta escolha: o Plano de Curso (ou projeto de trabalho) e a Ementa. O Plano de curso tem como objetivo auxiliar no planejamento e no processo de escolha das Eletivas que serão oferecidas em cada período letivo. No caderno Eletivas, parte integrante do documento Ginásio Carioca: Uma proposta de educação integral na cidade do Rio de Janeiro (SME, 2016), sugere-se que cada professor elabore seu plano de curso, observando os seguintes itens:

Quadro 15 - Orientações para criação do Plano de curso de disciplina Eletiva

1- Nome da Eletiva	Apresenta a Eletiva de forma atrativa para o público-alvo da atividade.
2 -Professor Responsável	Sinaliza o professor responsável pela Eletiva. Se a atividade for desenvolvida por alunos monitores é importante identificá-los nesse campo, bem como as instituições parceiras envolvidas.
3- Disciplinas do professor	Informa a disciplina lecionada pelo professor.
4 - Descrição	Apresenta uma breve descrição sobre o tema, com objetivo de compreender com profundidade a proposta da atividade. Busca-se apresentar articulação com as atividades do núcleo comum, bem como sua contribuição para o projeto de vida

	dos alunos.
5 - Justificativa	Apresenta as elucidações dos motivos pelos quais se desenvolve a disciplina Eletiva. Oferece argumentos que demonstrem a importância e a pertinência dos objetivos e os possíveis impactos dos resultados esperados. Esclarece a relevância do tema aos alunos.
6 - Objetivo	Apresenta os alvos concretos a serem alcançados pelo aluno durante e no fim da atividade.
7- Competências e Habilidades	Apresenta as competências e habilidades desenvolvidas. As habilidades estão relacionadas ao saber fazer e as competências devem se apresentar coerentes com o tema da disciplina Eletiva. As competências conceituais e procedimentais promovem o desenvolvimento de processos mentais superiores (análise síntese avaliação ou solução de problemas). As competências devem apresentar articulações com aprendizagem e devem estar contextualizadas.
8 - Metodologia	Descreve, brevemente, o passo a passo para desenvolver as competências e habilidades esperadas e atingir os objetivos estabelecidos. As atividades devem promover aprendizagens transmitindo experiências relacionadas a conhecimento anterior e ao uso do conhecimento existente, bem como promover a reflexão e análise das experiências pelos alunos e solicitar a intervenção do aluno na construção da atividade. O processo metodológico precisa promover a interação com o conhecimento de outras disciplinas e a capacidade de produção de síntese (debates, escritas, elaboração de blogs, vídeos, entre outras).
9 - Recursos Didáticos	Relaciona as atividades e os materiais que serão utilizados e construídos na execução da Eletiva.
10 - Instrumentos de Avaliação	Descreve os procedimentos pedagógicos utilizados nos processos avaliativos. Compreende-se por processos avaliativos os diferentes métodos de mensuração/aferição dos resultados alcançados. Essa avaliação pode realizar-se na culminância a partir dos resultados finais e processuais alcançados no semestre, de modo coerente com os objetivos, habilidades e competências trabalhadas nas atividades.
11 – Culminância	Apresenta os resultados esperados para as atividades desenvolvidas. Trata-se de um trabalho final indicador de que as habilidades e competências propostas para os alunos orientados pelo professor foram alcançadas. A periodicidade das culminâncias deve ser apresentada nesse item, podendo ser: semanal, mensal, semestral ou ainda inexistente.
12 - Referências Bibliográficas	Identifica as referências bibliográficas utilizadas para realização da Eletiva.
13 - Quantidade de Vagas	Apresenta a quantidade de vagas disponibilizadas para Eletiva

	e os critérios para inscrição.
14- Local	Informa o espaço onde será realizada a Eletiva

Fonte: SME, 2016, p. 24 -26

Além dos componentes descritos acima podem ser acrescentadas informações sobre as áreas ou disciplinas envolvidas, os temas transversais trabalhados, as possíveis parcerias, além dos aspectos relacionados à infraestrutura necessários para a realização das atividades (SME, 2016, p.26-27). O documento ainda apresenta um modelo de Plano de Curso na qual o professor deve se basear:

Quadro 16 - Modelo de Plano de Curso de Disciplinas Eletivas

NOME DA ELETIVA	
Professor Responsável	
Disciplina do Professor	
Descrição	
Justificativa	
Objetivo	
Competências e Habilidades	
Metodologia	
Recursos Didáticos	
Instrumentos de Avaliação	
Culminância	
Referências Bibliográficas	
Material Necessário	
Quantidade de Vagas	
Local	

Fonte: SME, 2016, p. 35 -36

Já as ementas são instrumentos utilizados para apresentar aos alunos as propostas de Eletivas oferecidas em cada semestre letivo. Os componentes abaixo são apresentados como elementos que facilitam a apresentação para os alunos das propostas a serem oferecidas:

Quadro 17 - Orientações para criação de ementa para disciplina Eletiva

1- Nome da Eletiva	Apresenta a Eletiva de forma atrativa, clara e objetiva para o público alvo da atividade;
2- Professor Responsável	Sinaliza o professor responsável pela Eletiva e, caso existam, as instituições parceiras envolvidas.
3- Ementa	Apresenta uma breve descrição do conteúdo conceitual e/ou prático de uma disciplina. Descreve as ideias gerais sobre os assuntos que serão abordados ao longo da Eletiva. É importante que essa descrição seja apresentada na linguagem juvenil.
4- Objetivo	Apresenta os alvos concretos a serem alcançados pelo aluno durante e no fim da atividade. Os objetivos devem ser claros para não gerarem frustrações posteriores.
5- Desenvolvimento	Apresenta os procedimentos utilizados nas disciplinas Eletivas e descreve como a Eletiva se realizará ao longo do semestre.
6- Quantidade de vagas	Apresenta a quantidade de vagas disponibilizadas para a Eletiva e os critérios para inscrição.

Fonte: SME, 2016, p. 27 -28

O documento Escolas de Turno Único (SME, 2020) apresenta dois modelos de propostas para que o professor construa a ementa do curso:

Quadro 18 - Modelo de ementa de Eletivas (Proposta I)

Ementa da Eletiva	
Nome da Eletiva	Professor Responsável
Ementa	
Objetivo	
Desenvolvimento	
Quantidade de vagas	

Fonte: SME, 2020, p. 185

Quadro 19 - Modelo de Ementa de Eletivas (Proposta II)

Ementa Eletiva
Nome da Eletiva
Professor Responsável
Ementa
Objetivo
Desenvolvimento
Quantidade de Vagas

Fonte: SME, 2020, p. 186

Todas as informações apresentadas até aqui a respeito das disciplinas Eletivas constam em dois documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: o caderno “Eletiva”, que é parte integrante do documento Ginásio Carioca: Uma proposta de educação integral na cidade do Rio de Janeiro, do ano de 2016 e o documento Escolas Cariocas em Turno Único, do ano de 2020. Ambos ressaltam que as disciplinas Eletivas devem pressupor “livre escolha, tomada de decisão e autonomia” por parte do aluno, permitindo ao estudante a possibilidade de maior autonomia sobre o que estudar e com qual professor conviver. No entanto não é o que observamos acontecer no cotidiano da escola.

De acordo com os documentos, a escolha do professor que irá ministrar as Eletivas está relacionada a apresentação de “um perfil”, no entanto, o que observamos na prática, é que essa escolha é definida, normalmente, pela necessidade de compor o quadro de horário: os professores que não possuem seus tempos completos na unidade escolar com suas disciplinas de origem acabam ministrando as Eletivas, não por opção ou por apresentarem “um perfil”, mas por que precisam completar sua carga horária em sua escola de origem¹⁰⁵.

Outro ponto destoante entre a teoria apresentada nos documentos oficiais da SME e a realidade que ocorre nas escolas é a elaboração dos temas que serão abordados nas Eletivas. Os assuntos a serem trabalhados deveriam ser apresentados e discutidos pela comunidade

¹⁰⁵ O mesmo é observado com as disciplinas Estudo Dirigido e Projeto de vida

escolar, no entanto, esta escolha, na maioria dos casos, fica apenas sob responsabilidade do professor ou da sugestão da equipe administrativa da escola. Percebe-se também que não raro os professores apresentam dificuldades em elaborar os temas a serem trabalhados já que não recebem curso de formação ou orientações da SME para este trabalho diferenciado.

Também não observamos o rodízio de alunos pelas Eletivas. Os horários das disciplinas e dos professores são montados de forma anual e as turmas acabam sendo acompanhadas por um único professor durante todo o ano - lembrando que a proposta era de um curso semestral para permitir justamente o rodízio entre os alunos pelas diferentes Eletivas. Isso também implica, na prática, na falta de autonomia dos alunos para escolherem a Eletiva que desejam cursar, ou seja, os alunos acabam cursando, com sua turma regular e durante todo o ano, a proposta que o professor oferecer, independente da opção ou identificação do aluno com o assunto trabalhado. Outra consequência da falta de rodízio é que as turmas de Eletiva acabam não apresentando a heterogeneidade de idades e anos de escolaridade como sugerido nos documentos.

4.3– A História Local como Estratégia de Aprendizagem Histórica

Quando pensamos em História Local nos concentramos em espaços de escalas “menores” e mais próximos a nós, como a vila, o bairro ou a cidade, ou seja, o espaço onde circulamos e convivemos. O objetivo central da História Local é estudar este espaço “menor” e as relações sociais que se estabelecem dentro dele. No entanto, é importante destacar que os espaços denominados de “locais” ou “localidades” não necessariamente e/ou obrigatoriamente referem-se a áreas pré-definidas. De acordo com Barros,

Atrelar o espaço ou território historiográfico que o historiador constitui a uma pré-estabelecida região administrativa, geográfica (...), ou vincular a escolha do Historiador a uma "área pré-estabelecida" de qualquer outro tipo, pode implicar em deixar escapar uma série de objetos historiográficos que não se ajustam a estes limites (BARROS, 2009, p.6).

Ou seja, de acordo com Barros (2009), na História Local, o “local” ou a “localidade” é uma construção do próprio historiador, podendo ou não, coincidir com alguma divisão geográfica, administrativa ou política já estabelecida, mas isso não ocorre obrigatoriamente (BARROS, 2009, p.6). Adotamos neste estudo a definição de “local” como sendo aquele espaço de atuação, convívio e construção das experiências e que toma como perspectiva de análise o espaço mais próximo e primeiro da atuação do homem, já que é a

partir deste espaço que o aluno começa a construir seu referencial de mundo e a construir a identificação de si mesmo e também do seu redor (SCHMIDT, 2007, p.190).

Ao trabalhar referenciais que partem do que é mais familiar ao aluno, o ensino de História Local, apresenta-se como estratégia de aprendizagem histórica, uma vez que permite abordar temas que estejam inseridos em contextos próximos e conhecidos do aluno e onde ocorrem suas relações sociais. Ao conhecer a história da comunidade da qual faz parte, ao compreender a realidade do seu entorno e ao identificar o passado e o presente nos espaços em que convive e circula diariamente, o aluno terá a oportunidade de refletir sobre o local em que vive, atua e faz história, podendo assim, passar a sentir-se como sujeito da história e construtor de fatos e acontecimentos (DAMÁSIO, 2015, p. 4248- 4254). O que era distante, desconexo, desinteressante e sem importância, passa a fazer parte de sua realidade e de sua história. Desta forma, os alunos podem perceber que

(...) a história faz parte de sua vida e, tudo que os mesmos produzem é história e deve ser levado em consideração, permitindo dessa forma um novo olhar acerca do saber histórico em sala de aula (...) (SILVA, 2013, p.2).

Neste mesmo sentido Bittencourt (2011), aponta que o ensino de História Local favorece para que o aluno compreenda a realidade do seu entorno, conseguindo identificar as marcas do passado nos seus espaços de convivência - escola, casa, comunidade, trabalho e lazer -, possibilitando ao aluno se situar e compreender os problemas do tempo presente (BITTENCOURT, 2011, p.168). Desta forma, o ensino de História Local favorece a aproximação dos estudantes com a História e os problemas de sua localidade, de modo que estes interajam mais diretamente com que é ensinado, o que contribui para a construção de um senso crítico ao se deparar com os aspectos relevantes de sua comunidade (NOGUEIRA E SILVA, 2010, p. 229). Desse modo, o educando perceber-se como parte integrante da história, participante dos acontecimentos e não simples espectador (NORONHA, 2007, p. 5).

Ao conhecer o passado de sua localidade, os estudantes podem melhor compreender os problemas cotidianos da comunidade da qual fazem parte e, o mais importante, refletir sobre as possibilidades e formas de atuar e intervir de forma direta na comunidade em que vivem. Ou seja, o estudo da localidade pode oportunizar aos estudantes “adquirirem, progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo de que fazem parte” (SCHMIDT, 2007, p.189), percebendo as mudanças e as permanências ocorridas ao longo do tempo, e descobrindo a presença de elementos arquitetônicos e culturais vivenciados por

gerações anteriores e ainda presentes em sua localidade. Sendo assim, o estudo da História Local pode apresentar-se como um importante caminho para despertar nas crianças a curiosidade e o interesse em conhecer as realizações produzidas e vivenciadas pelas gerações anteriores (DAMÁSIO, 2015, p. 4248). Podemos então conceber o ensino de História Local como

(...) uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico, a partir de proposições que tenham a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas e afetivas, suas vivências culturais; com as possibilidades de desenvolver atividades vinculadas diretamente com a vida cotidiana, entendida como expressão concreta de problemas mais amplos (SCHMIDT, 2007, p.190).

Ao tratar de assuntos mais próximos ao “homem comum”, o ensino de História Local retira da disciplina História o distanciamento das datas e acontecimentos factuais e cronológicos, distanciando-se, em parte, de uma visão da História, onde se prioriza o estudo dos “grandes homens” e dos “grandes feitos” (FERNANDES, 1995, p.46). Também os livros didáticos, não raro privilegiam temas de História Geral e História do Brasil que são, muitas vezes, distante e sem significado para os alunos, "uma história distante de seu tempo presente, de suas experiências de vida, de suas expectativas e desejos" (FERNANDES, 1995, p.45). Como destaca Nogueira e Silva (2010), a História Local pode proporcionar visibilidade as histórias e sujeitos que não estão representados em uma vertente da História que

(...) se faz passar por uma história geral e, portanto, universal. Como se valesse de igual medida para todos os recortes geográficos ou para todos os grupos sociais, presumindo ser capaz de explicá-los. No nível da história geral, isso é chamado por um termo já é bastante conhecido: eurocentrismo (COSTA, 2019, p.133).

Ao encontrar no mais próximo (no local) indícios do passado, os estudantes, que muitas vezes não se vêem representados e entendem a História como algo distante e desconexo de sua realidade, podem compreender a importância de estabelecer relações entre o passado e o presente, dentro de sua própria realidade, e experiências pessoais e coletivas no ambiente em que vivem (DAMÁSIO, 2015, p. 4254).

(...) quando olhamos ao nosso redor nos nossos bairros, associações, para pessoas com quem convivemos, não enxergamos história neles e tampouco em nós mesmos. E por vezes, por isso, até (n) os desvalorizamos. Por raramente vermos "gente como a gente" como objetos das histórias que estudamos, também não aprendemos a nos vermos a nós próprios como

objetos de história no próprio presente. Muito menos, então, como sujeitos (COSTA, 2019, p.133).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹⁰⁶, referentes ao estudo de História do Ensino Fundamental também indicam o ensino de História Local como um caminho para que o aluno perceba-se como sujeito da história, pois, ao conhecer as muitas histórias do passado, relacionadas ao espaço em que vivem, os alunos podem ter a oportunidade de compreender a si mesmos e a vida coletiva da qual fazem parte (PCN – HISTÓRIA E GEOGRAFIA, 1997, p. 44). Os PCNs destacam ainda que, é a partir do local, que o aluno começa a construir sua identidade e a “reconhecer algumas semelhanças e diferenças que a sua localidade estabelece com outras coletividades de outros tempos e outros espaços” (PCN – HISTÓRIA E GEOGRAFIA, 1997, p.51-52). Os PCNs tratam a História Local tanto como conteúdo (principalmente nas séries iniciais), quanto como recurso didático (em todas as séries), destacando-se como ferramenta importante na construção da didática da história (SCHMIDT, 2007, p.189).

Em seu texto, “O ensino de História Local e os Desafios da Formação da Consciência histórica”, Maria Auxiliadora Schmidt (2007) ressalta que desde a década de 30 do século passado a História Local esteve presente na legislação educacional brasileira, tanto no currículo quanto nas instruções metodológicas. Schmidt reconstrói a trajetória cronológica do ensino de História Local no Brasil e aponta que, até o início da década de 70, o trabalho com a História Local era apenas sugerido como uma técnica e um recurso didático para desenvolver atividades de ensino, principalmente nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (SCHMIDT, 2007, p.188). Schmidt (2007) destaca ainda que em 1971, através de um parecer do Conselho Federal de Educação¹⁰⁷ foram feitas algumas modificações que mudaram a perspectiva da abordagem da história Local. Neste documento,

(...) a localidade era entendida como sinônimo de comunidade e como referência para ensino de Integração Social, articulando atividades de História e Geografia. Esse ensino privilegiava o estudo do meio mais próximo e mais simples, deslocando-se, depois, para o mais distante e mais complexo (SCHMIDT, 2007, p.188).

¹⁰⁶Os PCNs são diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina. Os PCNs servem como norteadores para professores, coordenadores e diretores, que podem adaptá-los às peculiaridades locais (Fonte: <https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-documento-completo-atualizado-e-interativo>)

¹⁰⁷Parecer 853 do Conselho Federal de Educação fixou um núcleo comum para os currículos de Primeiro e Segundo Grau (lei 5692/71).

Antes da década de 70 do século XX, o estudo da História em todos os níveis priorizava conteúdos relacionados à chamada “História Universal” e “História da Civilização Brasileira” em detrimento da História Local. Esta visão estava de acordo com a ideologia-política proveniente do século XIX que servia ao poder oficial, “com objetivo de se forjar a ideia de um Brasil homogêneo, coeso, sem conflitos e contradições sociais” (FERNANDES, 1995, p.45). De acordo com Fernandes (1995), foi somente com a renovação teórico-metodológica da Ciência da História, ocorrida no Brasil a partir dos anos 70/80 do século passado, e com a criação dos cursos de mestrado e doutorado em História, é que se abriram novas perspectivas para uma produção historiográfica que abordasse as localidades e suas especificidades (FERNANDES, 1995, p.45).

Até aquele momento, os estudos sobre História Local ficavam a cargo de historiadores amadores, “curiosos que se dispuseram a levantar dados e escrever sobre a localidade onde moravam” (NOGUEIRA E SILVA, 2010, p. 232). De acordo com Nogueira e Silva (2010), em sua maior parte, esses trabalhos não receberam a devida atenção da academia, que exigia um rigor metodológico de pesquisa histórica que estes trabalhos não possuíam (NOGUEIRA E SILVA, 2010, p. 232). Esses historiadores amadores – também chamados de memorialistas - geralmente eram profissionais liberais, políticos locais ou moradores antigos interessados na história do lugar onde viviam, mas estes não possuíam formação histórica e nem acesso a pesquisas baseadas no rigor acadêmico. De acordo com Caimi (2010) os estudos dos historiadores não profissionais, resumiam-se, quase sempre, a relatos de memórias de pessoas da comunidade, a listas de fatos marcantes para a localidade, biografias, descrições dos aspectos e/ou fenômenos naturais e representações da natureza, enfim, um conjunto de informações factuais e cronológicas (CAIMI, 2010, p. 62-63). No entanto é importante destacar que, mesmo carecendo de um rigor metodológico e acadêmico, não podemos desprezar essas pesquisas, pois são importantes fontes de consultas já que revelam, muitas vezes, dados importantes sobre as relações sociais, culturais, políticas, geográficas e econômicas das localidades estudadas (NOGUEIRA E SILVA, 2010, p. 232).

O estudo de História Local ganhou certa importância apenas a partir do final da década de 80 quando surgiram trabalhos mais sistematizados relacionados à História Local e, de acordo com Silva (2013), isso só foi possível devido a uma nova concepção e a uma nova abordagem historiográfica denominada Nova História¹⁰⁸, que exigia uma diversificação no

¹⁰⁸ “(...) A Nova História, em suas diversas expressões, contribuiu para a renovação e ampliação do conhecimento histórico e dos olhares da História, na medida em que foram diversificados os objetos, os

conceito de fonte histórica, bem como, uma diversidade nos objetos de estudo do pesquisador (SILVA, 2013, p.3). Além dos avanços na produção historiográfica, também as transformações socioculturais do século XX (crescimento das cidades e da escolaridade, movimentos sociais como o feminino e negro, o crescimento de regiões periféricas, etc.) contribuíram para enriquecer uma história “até então centrada na política, nos homens (literalmente), e nas instâncias decisórias de poder” (COSTA, 2019, p.133). De acordo com Costa:

Os avanços na investigação historiográfica atentaram para o fato de que uma história somente institucional, biográfica, masculina, política e elitista não dava conta dos desafios que se punham às pesquisas, aos objetos que se estudava. E as mudanças pelas quais passamos nas últimas três décadas resultaram em novas pessoas reivindicando direitos, reafirmando e/ou reconstruindo suas identidades e, portanto, querendo tornar-se visíveis. Além de pôr esses desafios aos historiadores, isso também significou esses novos personagens como produtores de conhecimento: ou seja, o reconhecimento de si como sujeito e, não menos importante, a inserção dessas pessoas também como produtoras de história, não mais somente como objetos (COSTA, 2019, p.133).

Em relação ao estudo de História Local nas escolas de nível médio e fundamental no Brasil, Silva (2013) aponta que esta ficou desprezada nos currículos escolares. O que prevalecia era a História Geral e do Brasil, que ocupava prioritariamente todo o currículo e todo o processo de ensino-aprendizagem. Pode-se afirmar o mesmo em relação aos conteúdos abordados nos livros didáticos, “que desconsideram a importância da História Regional¹⁰⁹ e Local como uma vertente historiográfica essencial para compreender a realidade em que os estudantes estão inseridos” (SILVA, 2013, p.2). Temas regionais aparecem apenas quando estão inseridos em assuntos de relevância nacional como, por exemplo, a Guerras dos Emboabas, a Cabanagem ou a Guerra de Canudos.

É importante destacar também que muitas vezes a escola ainda aparece presa aos livros didáticos, que apresentam uma história tradicional que nem sempre é significativa para

problemas e as fontes. A História Regional constitui uma das possibilidades de investigação e de interpretação histórica” (OLIVEIRA, 2003, p. 15 Apud: SILVA, 2013, p. 3).

¹⁰⁹De acordo com Barros, existe uma tendência no Brasil em “utilizar a expressão ‘história local’ para o estudo de localidade menores do que aquelas regiões geográficas ou administrativas mais amplas que podem corresponder a um estado, ou mesmo a uma área consideravelmente grande dentro de um estado. Assim, a ‘história local’, na historiografia brasileira, costuma se referir as cidades, bairros, aldeias indígenas, enquanto a expressão ‘história Regional’ volta-se mais habitualmente para as regiões mais amplas (o Vale do Paraíba, o sul de Minas, o estado do Piauí é assim por diante)”(BARROS, 2009, p.11-12).

os alunos. Fernandes (1995) destaca que esta História tradicional tenta passar para nossos alunos

(...) a idéia de um Brasil homogêneo, sem diferenças, conflitos e contradições sociais e um passado unívoco a ser “decorado” e utilizado apenas nos exames e argüições. Queremos, pois, uma História que resgate as peculiaridades e especificidades regionais e dê conta da pluralidade étnico-cultural de nossa formação histórica (FERNANDES, 1995, p. 46).

Como ressalta Costa (2019), os livros didáticos apresentam uma abordagem mais "universal" da história e não se aprofundam em temáticas referentes aos estados e muito menos as cidades ou localidades menores. Isso implica que, necessariamente, os professores precisarão elaborar seu material. Neste processo, professores e alunos podem colocar-se enquanto produtores do conhecimento “e não meros reprodutores de um saber pronto e acabado a ser passivamente absorvido como costuma acontecer na maioria dos manuais didáticos” (FERNANDES, 1995, p.49).

(...) para engajar-se no trabalho de história local, os professores vão provavelmente ter que realizar suas próprias investigações para coleta e produção de material. Isso quer dizer, por outro lado, que um trabalho de história local é uma ótima oportunidade para a atuação dos próprios professores e alunos como sujeitos produtores do conhecimento eleito como objeto de estudo (...) (COSTA, 2019, p.134).

Rompendo com a visão tradicional da História - cronológica, linear e descritiva -, pode-se trabalhar conteúdos mais significativos para os alunos, empregando temáticas que estejam relacionadas à história da comunidade, do bairro, das instituições, da saúde, da moradia, do saneamento, da economia, da cultura, sobre a importância dos rios da região, sobre a produção econômica, a história das mulheres, a história do trabalho, da ocupação do território, das relações de poder, da estrutura política, etc. (COSTA, 2019, p.135).

Ao buscar documentos, conhecendo os espaços de memória locais - como arquivos, monumentos, centros culturais e museus -, entrevistando moradores antigos, comparando fotografias antigas e atuais, visitando construções antigas, observando detalhes da arquitetura, conhecendo as tradições da comunidade como as festas e a religiosidade, por exemplo, os alunos podem compreender que a história faz parte de sua vida e não se restringe ao conteúdo dos livros didáticos. Ao realizar um trabalho de campo, uma caminhada pelo bairro, uma visita a espaços de memória, ao entrar em contato com moradores mais antigos da

comunidade, ao coletar e analisar documentos históricos ocorre uma aproximação entre as fontes e as experiências dos próprios alunos. Por meio deste trabalho, os alunos podem constatar que “o documento guardado nas casas, pelas pessoas comuns, ganha status de documento histórico” (SCHMIDT, 2007, p.193). Esse conhecimento pode propiciar a

(...) construção e reconstrução das identidades relacionadas à memória religiosa, social, familiar e do trabalho; e articulando as memórias individuais fragmentadas com a memória coletiva, esses materiais podem recriar a história de outra forma. Esse envolvimento pode propiciar uma valorização dos sujeitos locais como produtores do conhecimento histórico. As atividades de coletas de dados e identificação das fontes são extremamente ricas para os alunos, possibilitando, a partir do conhecimento local, uma ampliação do interesse pela aprendizagem da História (...) (SCHMIDT, 2007, p.193-194).

O trabalho com as fontes históricas locais também pode assinalar de maneira mais nítida para o aluno as diferenças e semelhanças, as mudanças e permanências, as continuidades e descontinuidades ocorridas ao longo do tempo e que podem ser percebidas, por exemplo, nas mudanças no aspecto e nos materiais das construções das casas, no traçado das ruas, nos nomes das praças e ruas, e na paisagem de uma forma geral (CAVALCANTI, 2018, p.288-289).

Fernandes (1995) que no trabalho com a História Local alguns elementos devem ser observados com atenção para que as metas fundamentais para a construção da identidade e da cidadania dos alunos sejam alcançadas:

- a) partir do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido, do próximo para o distante;
- b) possibilitar a incorporação das experiências de vida dos alunos;
- c) inserir o aluno na realidade do passado da comunidade local, o que lhe possibilita uma melhor compreensão da sociedade em que vive na qual virar intervir;
- d) preparar o melhor aluno para uma futura inserção/participação na sociedade, a partir do contato do aluno com as instituições locais;
- e) familiarizar o aluno com o método de pesquisa, através do trabalho com as fontes locais;
- d) exercitar a produção do conhecimento histórico desde as séries iniciais,
- e) sensibilizar o aluno sobre a necessidade de preservação do patrimônio histórico e cultural de sua comunidade (FERNANDES, 1995, p.46-48).

Apesar dos avanços em relação à História Local a partir da década de 80, foi somente na década de 1990 que o Ministério da Educação deu destaque a História local com a publicação da LDBEN (1996) e dos PCNs (1997). A LDBEN indicava em seu artigo 26 a necessidade de estabelecer uma parte diversificada do currículo onde fossem trabalhadas as características locais e regionais, abrindo assim, espaço para o ensino de História Local:

(...) os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar **por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais** da sociedade, da cultura da economia e dos educandos (LDBEN - LEI 9394 de 20 de DEZEMBRO DE 1996, ART. 26 - Grifos nossos).

Já os PCNS indicavam novas concepções e abordagens de conteúdos e metodologias a serem incorporadas oficialmente ao ensino de história:

(..) a história Local foi tomada como um dos eixos temáticos dos conteúdos de todas as séries iniciais da escola fundamental e como perspectiva metodológica em todas as séries da escola básica. O objetivo era que a adoção dessas perspectivas pudesse contribuir para a construção da noção de pertencimento do aluno a um determinado grupo social e cultural, na medida em que conduziria aos estudos de ‘diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiam no mesmo espaço’. A História Local foi valorizada também como estudo do meio, ou seja, ‘como recurso pedagógico privilegiado (...) que possibilita aos estudantes adquirirem progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo de que fazem parte’ (SCHMIDT, 2007, p.189).

Atualmente a legislação educacional brasileira apresenta um retrocesso em relação ao estudo de História de uma forma geral e, particularmente ao ensino/estudo de História Local. Tanto a aprovação do “Novo Ensino Médio¹¹⁰” – que representa na prática uma

*110*A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Com a implantação da BNCC, a carga horária do novo ensino médio terá o total de três mil horas, 1.800h destinadas ao currículo comum e 1.200h aos itinerários formativos. A BNCC define que o novo ensino médio será organizado em quatro macros áreas de conhecimento. Assim, estas serão as áreas de conhecimento do novo ensino médio: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada uma das áreas dos itinerários formativos estipula competências que os alunos devem adquirir ao longo do curso. Apenas os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Língua

redução da quantidade de tempo/aulas de História a partir do Ensino Médio, caso aluno opte por seguir carreira profissional – quanto à aprovação da Base Nacional Comum Curricular¹¹¹ (BNCC) – que se propõe a definir todos os conteúdos ensinados nas escolas pelo Brasil - deixam, na prática, pouco espaço para o desenvolvimento da História Local (NETO e NASCIMENTO, 2017, p. 116). Se o PCN era uma proposta aberta e flexível, com a função de contribuir com informações, discussões e pesquisas, a BNCC, ao contrário, de caráter obrigatório, amarra as propostas curriculares, deixando pouca margem para o ensino das particularidades e Histórias Locais e Regionais. Ainda hoje os PCNs encontram-se em vigor, orientando e fornecendo subsídios aos educadores, no entanto, diante do Novo Ensino Médio, que reduz os tempos de aula, e da BNCC, que implica caráter obrigatório ao conteúdo, possivelmente o ensino de História Local será preterido para que se cumpra o conteúdo de caráter obrigatório.

4.4 - O Bairro de Pedra de Guaratiba

É importante enfatizar que não pretendemos neste tópico apresentar a História de Pedra de Guaratiba de uma forma linear ou cronológica, mas apresentar fragmentos da História do bairro que pretendemos utilizar em nossa proposta de disciplina Eletiva. Nossa intenção é trabalhar com elementos que partem do que é mais familiar ao aluno e abordar temas que estejam inseridos em contextos próximos e conhecidos, proporcionando-lhe a oportunidade de refletir sobre o local em vive, atua e faz história, podendo, desta forma,

Inglês serão obrigatórios nos três anos de ensino. A carga horária letiva será de mil horas, sendo 60% dedicada ao currículo base e os outros 40% às disciplinas Eletivas dos itinerários formativos. Essa flexibilização vai permitir que o aluno escolha a área de conhecimento que deseja se aprofundar. Dessa forma, o ensino técnico poderá ser cursado concomitante ao médio. https://pnld.moderna.com.br/modernaexplica-em/novo-ensino-medio-entenda-as-principais-mudancas/?gclid=EAIaIQobChMI9PWU-Zaf7wIVjoSRCh09VQK-EAAYASAAEgJvW_D_BwE

¹¹¹ A BNCC- Base Nacional Comum Curricular - é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada e homologada em dezembro de 2017 e o documento para o Ensino Médio foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 4 de dezembro de 2018 e homologado na semana seguinte, no dia 14 de dezembro, pelo Ministério da Educação. A BNCC não consiste em um currículo, mas em um documento norteador e uma referência única para que as escolas elaborem os seus currículos. De acordo com o ex-Ministro da Educação Mendonça Filho, “os currículos devem estar absolutamente sintonizados com a nova BNCC, cumprindo as diretrizes gerais que consagram as etapas de aprendizagem que devem ser seguidas por todas as escolas”. (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
<https://www.somospar.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular/>)

sentir-se como sujeito da história e construtor de fatos e acontecimentos (DAMÁSIO, 2015, p. 4248- 4254).

Ao realizarmos levantamento bibliográfico a respeito da História de Pedra de Guaratiba nos defrontamos com problemas comuns ao estudo da História local: a escassez de fontes e referenciais teóricos sendo, quase todos, produzidos por historiadores não profissionais e, em sua maioria, publicados em sites e blogs na internet. No entanto, já mencionamos que, mesmo carecendo de um rigor metodológico e acadêmico, não podemos desprezar essas produções, pois são importantes fontes de consultas já que revelam, muitas vezes, dados importantes sobre as relações sociais, culturais, políticas, geográficas e econômicas das localidades estudadas (NOGUEIRA E SILVA, 2010, p. 232).

Para este tópico, utilizaremos, além das informações coletadas na internet, o interessantíssimo trabalho, “Pedra de Guaratiba: um lugar onde o futuro não aconteceu”, de Dunstana Farias de Mello, dissertação defendida em 2015 que, apesar de também não se propor a traçar uma narrativa sobre a História do bairro, apresenta valiosas informações sobre a mesma.

Pedra de Guaratiba situa-se na Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro, às margens da Baía de Sepetiba, a cerca de 60 km do centro. O bairro tem como marco oficial do início de sua História o ano de 1579, quando o português Manuel Veloso Espinha recebeu do rei de Portugal a terra denominada Guaratiba dos Tupinambás, passando a dedicar-se a produção de açúcar e aguardente. Com sua morte, as terras passaram em herança para seus filhos Manuel Veloso Espinha Filho e Jerônimo Veloso Cubas. Este último, em 1628, construiu em suas terras a capela de Nossa Senhora do Desterro¹¹², ainda existente, no alto de uma elevação as margens da Baía de Sepetiba (MACHADO, 2014). A capela, que apresenta estilo barroco colonial, é considerada, o quarto templo mais antigo do Rio de Janeiro, sendo tombada pelo Patrimônio Histórico e Artístico Nacional desde 1937¹¹³.

¹¹² De acordo com uma lenda local, Jerônimo Veloso Cubas construiu a capela por acreditar que um milagre, atribuído a Virgem Maria, teria recuperado a visão de uma índia que trabalhava para sua família. (MACHADO, 2014).

¹¹³ A capela, considerada, o quarto templo mais antigo do Rio de Janeiro, depois das Igrejas de Bonsucesso (1567), de Santa Luiza (1592), no centro e de Nossa Senhora da Apresentação (1613) em Irajá (<https://www.patrimoniohistoricoarqrio.org/product-page/igreja-de-nossa-senhora-do-desterro-1>).

Figura 1 - Capela Nossa Senhora do Desterro

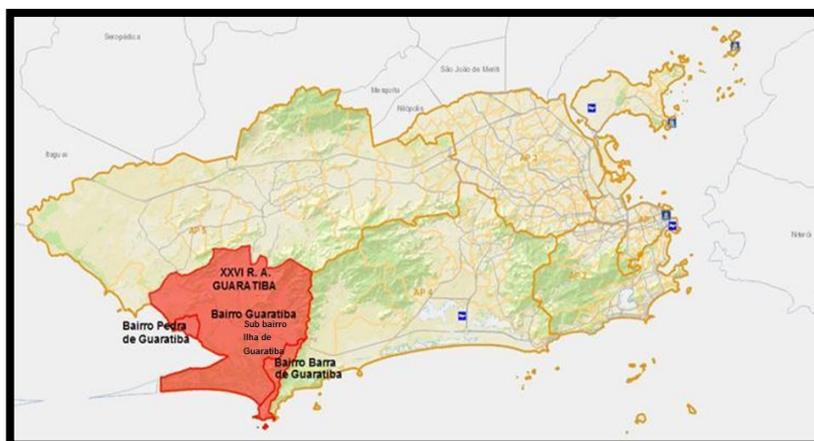


Fonte: <http://www.ipatrimonio.org/rio-de-janeiro-igreja-de-nossa-senhora-do-desterro/#!/map=38329&loc=-23.00595199999998,-43.63430900000001,17>

Em 1629 Jerônimo Veloso Cubas doou a recém construída capela e parte de suas terras para uma congregação religiosa da Ordem do Carmo, que ali construiu um engenho produzindo açúcar e rapadura. Nessa área surgiria a Fazenda da Pedra e a capela de Sant'ana, que mais tarde dariam origem ao núcleo urbano de Pedra de Guaratiba (JORNALZO, [SI]).

Até 1981, Pedra de Guaratiba estava incluída na Região Administrativa de Campo Grande, quando o município foi dividido em Áreas de Planejamento (AP), sendo criada a XXVI região administrativa de Guaratiba que, por sua vez, está dividida em três bairros: Guaratiba, Pedra de Guaratiba e Barra de Guaratiba (MELLO, 2015, p. 43-44).

Figura 2 - Mapa da Cidade do Rio de Janeiro, destacando os bairros da XXVI R.A Guaratiba: Pedra de Guaratiba, Barra de Guaratiba e Guaratiba e o sub-bairro de Ilha de Guaratiba



Fonte: <http://portalgeo.rio.rj.gov.br> apud MELLO, 2015, p. 43

Como a região era pouco conhecida pelos moradores de outras áreas da cidade, era comum, e ainda é, em certa medida, confundir-se Guaratiba, Pedra de Guaratiba e Barra de Guaratiba. Os bairros de Pedra de Guaratiba e de Barra de Guaratiba foram criados por decreto em 1981, e os seus desmembramentos da RA de Campo Grande, com a criação da RA de Guaratiba, ocorreu em 1985. Antes disso, a grande imprensa sempre se confundia com a localização de prédios históricos, como a Igreja do Desterro, e de restaurantes, como o Candido's, localizado em Pedra de Guaratiba, atribuindo-os a Barra de Guaratiba (MELLO, 2015, p.120).

De acordo com MELLO (2015) até o final da década de 60, antes da implantação dos distritos industriais da Zona Oeste, a região banhada pelas águas da baía de Sepetiba era muito procurada para fins terapêuticos. Pedra de Guaratiba era famosa por suas praias e lama considerada medicinal (MELLO, 2015, p. 113-114).

Na praia da Pedra [eram] atribuídas virtudes medicinais à lama, e muitos doentes de reumatismo e doenças cutâneas para lá se dirigiam para fazer uso dela. Os efeitos terapêuticos [então] frequentemente verificados são devido à radioatividade das areias dessa praia, que em certos pontos contém apreciáveis quantidades de monazita (ABREU, Sylvio Fróes, 1957, p.53, apud SOUZA, [SI]).

Com a instalação do distrito industrial de Santa Cruz a partir da década de 60, o processo de poluição das águas da baía de Sepetiba foi acelerado, seja pela especulação imobiliária, que aumentou a carga de esgoto doméstico, ou indústrias instaladas ao longo de suas margens provocando, além de problemas ambientais, também uma crise na atividade econômica pesqueira artesanal, tradicional da região, e que vive hoje com extrema dificuldade. Como demonstrou Mello (2015) a pesca, apesar de ser uma profissão pouco rentável, e muitos pescadores necessitarem desenvolver outras atividades para sobreviver, representava a identidade do lugar tanto para os moradores mais antigos do bairro, como para os que o visitavam (MELLO, 2015, p. 144).

Pedra de Guaratiba construiu uma identidade de lugar dedicado à pesca, com praias de águas calmas e limpas, desde o final do século XIX. Esta imagem bucólica perdurará por um século até que ocorra a aceleração do processo de urbanização, a partir de 1970, em toda a região de Guaratiba (MELLO, 2015, p.111).

As praias de Pedra de Guaratiba (Ponta Grossa, Venda Grande, da Pedra de Guaratiba e da Capela) também sofreram como a poluição industrial, com o aumento populacional, e com a falta de tratamento de esgoto (JORNAL DO BRASIL, 1970-79, apud MELLO, 2015, p. 54). Hoje estas praias estão com suas águas lodosas, escuras, com odor fétido e impróprias para o banho.

Figura 3 - Praia de Ponta Grossa



Fonte: <http://www.soumaispedra.com/pontagrossa.html>

Os restaurantes à beira do mar passaram a conviver com uma praia cada vez mais poluída com o avanço da lama, agravada com a instalação do Porto de Itaguaí. No entanto, apesar de toda poluição das águas, Pedra de Guaratiba e os demais bairros margeados pela baía de Sepetiba ainda recebem visitantes de finais de semana, especialmente em busca dos tradicionais bares e restaurantes especializados em pescado e frutos do mar. O bairro também é procurado por quem busca contemplar a bela paisagem da Baía de Sepetiba em um dos deques de madeira construídos ao longo da orla. Os píeres da Colônia, da Amendoeira e da Capela são atrativos do bairro, reunindo inúmeros moradores e visitantes nos finais de semana e feriados. No entanto, apesar representarem um importante espaço de encontro e lazer para o bairro, os píeres encontram-se em situação de abandono, com diversos trechos danificados, comprometendo a segurança dos usuários.

Figura 4 - Pier em Pedra de Guaratiba



Fonte: <http://www.soumaispedra.com/bandadeozilio.html>

É importante destacar que o litoral da Pedra de Guaratiba e dos bairros vizinhos já era povoado há pelo menos dois mil anos antes da chegada dos portugueses. Em 1960 foram descobertos vários sambaquis no litoral da Zona Oeste, entre Sepetiba e Guaratiba, dois deles em Pedra de Guaratiba, o “Embratel” e o Zé Espinho”, que tem aproximadamente 2260 e 1180 anos respectivamente (JORNALZO, [SI]). No entanto, um levantamento feito em 1982 mostrou que, em razão da fabricação de cal e da urbanização, dos 33 sítios arqueológicos registrados, apenas 40% deles (13 sítios) continuavam intactos, 45% estavam totalmente destruídos e 15% estavam parcialmente destruídos (MELLO, 2015, p. 112-113).

Figura 5 - Escavações do sítio arqueológico do sambaqui “Zé Espinho



Fonte: Kneip & Pallestrini, 1987, apud <https://cpantiguidade.com.br/2009/12/16/sambaqui-do-ze-espinho-um-estilo-de-vida-no-litoral/>

Pedra de Guaratiba permaneceu relativamente isolada do restante da cidade do Rio de Janeiro até meados do século XX, sendo até então apenas frequentada por moradores temporários durante os verões (MELLO, 2015, p. 42). Esta situação começou a se modificar a partir da década de 70, quando a especulação imobiliária e novos empreendimentos habitacionais surgiram na região, favorecidos também pela abertura da estrada Rio-Santos, atual Avenida das Américas, e de uma nova passagem na Grota Funda. Com a especulação imobiliária, as áreas de loteamentos na região se multiplicaram, aumentando o valor da terra e provocando inúmeros conflitos.

De acordo com Mello (2015), estes novos loteamentos passaram a ser procurados por três grupos distintos: moradores vindos de outros bairros da própria cidade, à procura de tranquilidade; famílias expulsas ou transferidas de favelas próximas ao centro e a zona sul da cidade e obrigados a buscar lugares com um custo de vida menor; pessoas vindas do interior do estado e do país, principalmente do nordeste, em busca de emprego. Esses dois últimos grupos instalaram-se principalmente em loteamentos clandestinos ou em áreas verdes de

forma desordenada, criando outras comunidades no entorno de Pedra de Guaratiba (MELLO, 2015, p.42).

A chegada de novos moradores à região, intensificada a partir de então, fez surgir outras comunidades no entorno de Pedra de Guaratiba, causando impacto na economia e no modo de vida local. Hoje, Pedra de Guaratiba é um bairro com sua delimitação bem definida e tem como vizinhos, além dos bairros já citados, favelas, loteamentos clandestinos e áreas invadidas (MELLO, 2015, p. 44).

Atualmente a região de Guaratiba continua sofrendo com a ocupação desordenada do território e com a especulação imobiliária, agora empreendida por milicianos, que vendem terrenos de forma ilegal, constroem casas em área de preservação ambiental, e ainda cobram percentuais em outras negociações de terra (PEIXOTO; PRADO, 2021).

Figura 6 - Casas construídas de forma irregular às margens do Rio Piraquê



Fonte: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/08/16/milicianos-constroem-casas-em-area-de-preservacao-ambiental-em-guaratiba.ghtml>

Com o crescimento populacional e industrial, a região de Guaratiba tornou-se preocupação para os ambientalistas e historiadores. Assim, foi criada em 1974 a Reserva Biológica e arqueológica de Guaratiba, atualmente com 3.360 hectares, que “(...) se estende desde o Rio Piracão, até a Restinga da Marambaia, passando pela Estrada da Matriz e a Estrada da Ilha de Guaratiba, junto às áreas ocupadas pelo Exército (...)” (MELLO, 2015, p.115). Em 1992, com a Lei nº 1.918 foi criada a Área de Proteção Ambiental (APA) das Brisas e do Parque Municipal Bosque das Brisas. A APA das Brisas é formada por ecossistemas de praia e restinga, e abriga espécies endêmicas da fauna e da flora nativas. Na Baía de Sepetiba se encontram os principais remanescentes de manguezais do município e um dos principais conjuntos do bioma em todo o estado (MACHADO, 2014).

Entre as festividades mais concorridas de Pedra de Guaratiba estão a Folia de Reis, o carnaval com seus tradicionais blocos de rua e a movimentada festa de São Pedro com sua procissão marítima que culmina com a tradicional festa junina (MACHADO, 2014). No entanto, entre as tradições culturais de Pedra de Guaratiba, a jóia e orgulho dos moradores mais antigos do bairro é a Banda Maestro Deozílio Manoel Pinto. Formada em 1870 por mestre Fabrício e pescadores de Pedra de Guaratiba, a banda é considerada uma das mais antigas do Rio de Janeiro (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - MAPA DE CULTURA RJ).

Figura 7 - Sede da Banda Deozílio Pinto



Fonte: <http://www.soumaispedra.com/bandadeozilio.html>

Com o intenso crescimento populacional, urbano e industrial do entorno da Baía de Sepetiba e de toda região, o bairro de Pedra de Guaratiba viu seu modo de vida se deteriorar e “suas características de cidade do interior, bucólico, tranquilo, com uma identidade de reduto de artistas, ou antes, de vila de pescadores, se perdeu, dando lugar a degradação ecológica e cultural.” (MELLO, 2015, p.140). Segundo dados do Censo Demográfico de 2010, Pedra de Guaratiba apresentava uma população de 9488 habitantes, apresentando um Índice de Desenvolvimento Social (IDS) de 0.559, um dos mais baixos do município (PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO - ARMAZENZINHO DADOS DO RIO).

Guaratiba ficou mais próxima da cidade, entretanto, sua inserção reservou para ela o lugar de região mais pobre do Rio de Janeiro. De área rural, transformou-se em área de “despejo” dos mais pobres, lançados ali sem recursos e sem uma infraestrutura mínima (JORNAL DO BRASIL, 1996-1997, apud MELLO, 2015, p. 69)

Problemas como poluição, violência, especulação imobiliária, falta d'água, carência de transporte público, e poucas opções de lazer se acumulam e se agravam desde o século passado. Até mesmo a questão cultural sofre com os problemas da região: a famosa banda do bairro sofre com a falta de investimentos, os artistas migraram para outras regiões e as poucas áreas de lazer sofrem com o descaso governamental.

[é] um consenso bastante difundido de que os problemas locais são decorrentes em maior parte da falta de atenção dos governos para os problemas da região. Em outras palavras, os maiores culpados pela degradação da região não são os novos moradores, mas a infraestrutura que deveria ter acompanhado o crescimento populacional (MELLO, 2015, p.139).

Esperamos que conhecer as muitas histórias do passado de seu bairro e a origem dos inúmeros problemas relacionados ao espaço em que vivem, possa representar um caminho para que nossos alunos se reconheçam como sujeitos da história, compreendendo a si mesmos e a vida coletiva da qual fazem parte.

4.5 – Uma Proposta de Eletiva

Neste trabalho procuramos apresentar as diferentes propostas de educação integral ao longo do tempo, analisando a legislação vigente e atuais modelos em funcionamento - em especial a proposta do município do Rio de Janeiro -, bem como refletir sobre o ensino de História nas escolas de Turno Único e como as aulas desta disciplina podem contribuir para a construção de uma educação integral/global do aluno.

Sendo assim, levando-se em consideração as determinações e limitações impostas pelas matrizes curriculares, pelo conteúdo formal, pelo espaço escolar e pelo tempo de aulas, o que nos apresenta como possibilidade nas escolas de Turno Único do Município do Rio de Janeiro para proporcionar ao aluno um trabalho que possa contribuir para sua formação global, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem, encontra-se na parte diversificada da matriz curricular, através da disciplina Eletiva, onde seria possível criar uma proposta de curso que dialogue com o campo da História. Ou seja, nossa proposta é elaborar um plano de curso e uma ementa para uma disciplina Eletiva que trabalhe com o conteúdo formal do Ensino Fundamental, relacionando este conteúdo com a História do bairro de Pedra de Guaratiba. È importante frisar que nossa proposta não é tratar sobre a História linear e

cronológica do bairro, mas utilizar elementos desta História para problematizar, exemplificar e aprofundar temas propostos pelo currículo oficial, de forma a apresentar para o aluno tanto a História de seu bairro, quanto mostrar que a História não é algo distante e que acontece no cotidiano e, principalmente, que eles são agentes históricos, pois, como já mencionado, ao encontrar no mais próximo (no local) indícios do passado, os estudantes, que muitas vezes não se vêem representados e entendem a História como algo distante e desconexo de sua realidade, podem compreender a importância de estabelecer relações entre o passado e o presente, dentro de sua própria realidade, e experiências pessoais e coletivas no ambiente em que vivem (DAMÁSIO, 2015, p. 4254).

É importante ressaltar que a elaboração de uma disciplina Eletiva deve levar em consideração a realidade da escola – tempos, espaço, grade de horários, estrutura tecnológica, deslocamento, etc. Nossa proposta foi pensada para ser aplicada na escola na qual lecionamos, a Escola Municipal Medalhista Olímpica Barbara Seixas de Freitas, no entanto, acreditamos ser possível trabalhar com a mesma proposta em outras escolas de jornada ampliada do bairro¹¹⁴, além de poder ser adaptada para escolas de outras regiões da cidade, sempre observando as particularidades e especificidades de cada escola e de cada bairro.

É importante sinalizar que não foi possível, até o momento da apresentação deste trabalho, colocar em prática nossa proposta de disciplina Eletiva, em virtude de duas variáveis: 1- como já mencionamos, a montagem do quadro de horário que aloca dias, turmas e horários dos professores interfere diretamente na oferta das Eletivas e não foi possível, em um primeiro momento, oferecermos a Eletiva, já que outros professores necessitavam completar seu horário na unidade escolar e, necessariamente, tiveram que ofertar uma disciplina Eletiva; 2 – Em um segundo momento, justificando a necessidade de redução do tempo de permanência dos alunos na escola devido a pandemia de Covid-19, a disciplina de Eletiva foi retirada do quadro de horário presencial para que a escola se adequasse aos protocolos sanitários¹¹⁵.

Na construção de nossa proposta de disciplina Eletiva, seguimos as orientações e os modelos oficiais de plano de curso e ementa propostos pela secretaria municipal de educação

¹¹⁴ No bairro de Pedra de Guaratiba existem três (3) escolas de jornada ampliada: Escola Municipal Medalhista Olímpica Barbara Seixas de Freitas, Escola Municipal Olímpica Carioca Doutor Sócrates, ambas de Ensino Fundamental II e Escola Municipal Olímpica Carioca Emma D'Avila de Camillis, de Ensino Fundamental I.

¹¹⁵ Resolução Nº 250 de 11 de fevereiro de 2021 e Resolução Nº 275 de 29 de julho de 2021. Pela resolução Nº 275 ficou decidido que a carga horária seria reduzida em um (1) tempo de aula por dia, passando de sete (7) tempos para seis (6) tempos diários, somando um total de trinta (30) tempos semanais ao invés dos trinta e cinco (35) originais. Para se alcançar este quantitativo foram retirados os dois (2) tempos de Eletiva, os dois (2) tempos de Estudo Dirigido e um (1) tempo de Ciências - que foi reduzido de quatro (4) para três (3) tempos semanais.

contidos no caderno “Eletivas”, parte integrante do documento “Ginásio Carioca: Uma proposta de Educação Integral na Cidade do Rio de Janeiro” (SME, 2016), e no documento “Escolas Cariocas em Turno Único – Ensino Fundamental I e II” (SME, 2020). Estes documentos estabelecem os objetivos das Eletivas, detalhando seu funcionamento, propondo que sejam oferecidas semestralmente, uma vez por semana, em dois tempos de aula de cinquenta (50) minutos cada, somando 1 hora e 40 minutos por semana, em turmas mistas de série/idade, contemplando assuntos de interesse tanto do professor quanto dos alunos e que estejam em consonância com as habilidades e competências estabelecidas nas orientações curriculares da disciplina, articulando a proposta com as disciplinas do núcleo comum e com o Projeto Político Pedagógico da escola.

Entre os temas do conteúdo formal que pretendemos abordar em nossa proposta, buscamos elencar assuntos que possam ser exemplificados e/ou comparados com acontecimentos da História de Pedra de Guaratiba e que também pudessem, em algum momento, se relacionar com as demais disciplinas do núcleo comum, já que o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento é um dos importantes elementos para se pensar em um currículo voltado para educação integral e, como destaca Hora, Coelho e Rosa (2015),

(...) quando a realidade escolar se dá em tempo integral, propostas curriculares que promovam a integração tem mais chances de se efetivarem e criarem alternativas de trabalho mais qualitativo do que aquelas que insistem na fragmentação disciplinar (HORA, COELHO e ROSA, 2015, p. 171).

Os assuntos do conteúdo formal selecionados perpassam por diferentes anos do Ensino Fundamental II, e acreditamos que podem ser trabalhados com alunos de diferentes anos e idades – já que a proposta é trabalhar com turmas mistas e não seriadas. Os temas selecionados são:

- Temporalidade, mudanças e permanências;
- Pré-História /Pré-História brasileira;
- Fontes Históricas;
- Povos originários do Brasil;
- A colonização portuguesa na América;
- O ciclo do açúcar e do café;

- A Revolução Industrial e suas consequências – industrialização, urbanização, crescimento populacional, poluição, questões ambientais;
- A Primeira República e o Brasil na Primeira Metade do século XX– Crescimento urbano e imigração; Modernização Excludente: a Reforma Pereira Passos, as reformas e transformações urbanas no Rio de Janeiro, o “bota abaixo”.

Para relacionar estes conteúdos com elementos da história do bairro, dividimos nossa abordagem em dois grandes temas centrais – “Patrimônio Histórico e Cultural de Pedra de Guaratiba” e “ Pedra de Guaratiba, Meio Ambiente, Trabalho e Migração” – no qual estão incluídos subtemas que envolvem pontos discutidos no conteúdo formal e aspectos da História do bairro de Pedra de Guaratiba. A escolha de cada tema e subtema relaciona-se, como já mencionado, com a possibilidade de estabelecer uma conexão entre a história do bairro com temas, que em diversas oportunidades perpassam o conteúdo formal e também se relacionem em algum momento com as demais disciplinas do núcleo comum. Faremos um breve resumo sobre cada tema central e sobre os subtemas que serão abordados.

Como a orientação da secretaria de educação para a realização das Eletivas é a de que esta ocorra de forma semestral, nossa proposta é que cada tema seja desenvolvido ao longo de um (1) bimestre, contabilizando um total de trinta e dois (32) tempos de aula ao longo do semestre. Sendo assim nossa proposta ficaria organizada da seguinte forma:

Quadro 20 - Organização de Temas por Bimestre

Bimestre	Tema	Nº de Aulas/Encontros	Nº de Tempos
1º	Patrimônio Histórico e Cultural de Pedra de Guaratiba	8 encontros/aula	16 tempos
2º	Pedra de Guaratiba, Meio Ambiente, Trabalho e Migração	8 encontros/aula	16 tempos

Elaboração da autora

No primeiro tema central, intitulado “Patrimônio Histórico e Cultural de Pedra de Guaratiba” analisaremos os aspectos históricos e culturais do bairro, destacando a presença dos povos originários na região e dos vestígios de sua presença através dos Sambaquis e, posteriormente, da colonização portuguesa e da construção da capela de Nossa Senhora do Desterro. A respeito das questões culturais, abordaremos a centenária banda de música Deozílio Manoel Pinto, criada em 1870 e ainda em atividade. Entre os aspectos culturais ainda trataremos das festividades locais como a realizada em comemoração a São Pedro e os

tradicionais blocos carnavalescos. Neste item, propondo um trabalho interdisciplinar com as disciplinas de artes (artes plásticas e Música), pretendem-se abordar temas como temporalidade, mudanças e permanências, Pré- História, Pré-História brasileira, os povos originários do Brasil, a importância da preservação de patrimônios Históricos culturais, a colonização portuguesa no Brasil e os ciclos econômicos da cana de açúcar, do ouro e do café.

Quadro 21 - Organização de Aulas 1º Bimestre

1º BIMESTRE			
PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CULTURAL DE PEDRA DE GUARATIBA			
Aula	subtema	Tempos de aula	Total de Tempos
Aula 1	Povos Originários e os Sambaquis	2 tempos	6 tempos
Aula 2	Povos Originários e os Sambaquis	2 tempos	
Aula 3	Povos Originários e os Sambaquis	2 tempos	
Aula 4	A colonização portuguesa e a Capela de Nossa Senhora do Desterro	2 tempos	6 tempos
Aula 5	A colonização portuguesa e a Capela de Nossa Senhora do Desterro	2 tempos	
Aula 6	A colonização portuguesa e a Capela de Nossa Senhora do Desterro	2 tempos	
Aula 7	A Banda Deozílio Pinto	2 tempos	2 tempos
Aula 8	As Festividades da Pedra: O Carvanal e a Festa de São Pedro	2 tempos	2 tempos

Elaboração da autora

Neste Tema é importante frisar com os alunos a tentativa de invisibilidade e apagamento da História e da cultura de determinados grupos. Paim e Araújo (2018) nos alertam, que:

(...) os documentos oficiais e boa parte dos livros didáticos têm negligenciado as questões do patrimônio, das memórias, histórias e culturas indígenas africanas e afro-brasileiras – por nós também denominadas de histórias outras - mesmo sendo legalmente obrigatório o seu ensino. As experiências didáticas com estas temáticas são ainda tímidas, pontuais e de iniciativa de alguns professores que procuram integrar atividades de educação patrimonial em suas propostas de trabalho (PAIM E ARAÚJO, 2018, p. 3).

Sabemos que tudo aquilo que é selecionado para ser preservado/relembrado ou silenciado/esquecido perpassa por “subjetividades, intencionalidades e relações de poder (PAIM E ARAÚJO, 2018, p. 7). E é a partir das disputas de poder que será decidido o que será lembrado ou esquecido. Essas disputas refletem sobre as escolhas dos conteúdos curriculares, datas comemorativas, histórias e narrativas que aparecerão nos livros didáticos e de que forma essas histórias serão abordadas. Faz-se necessário então compreender que interesses hegemônicos estão envolvidos na escolha do que deve ser lembrado ou esquecido. Neste processo de seleção de histórias, memórias, conteúdos, acervos e patrimônios, é importante destacar que histórias e memórias foram omitidas e silenciadas pelas histórias e memórias oficiais desde os tempos coloniais como forma de dominação e imposição cultural e econômica:

(...) os colonizadores preocuparam-se em destruir imaginários, invisibilizar sujeitos e tornar alguns grupos sociais subalternizados para que, assim pudesse afirmar seu próprio imaginário e poder colonizador através de uma usurpação territorial, econômica e ideológica (PAIM E ARAÚJO, 2018, p. 5).

Acreditamos que esta imposição que “(...) traduz-se em supervalorizar a cultura européia branca, heterossexual, cristã e masculina e inferiorizar e subalternizar outros povos, em especial os indígenas e africanos” (PAIM E ARAÚJO, 2018, p. 12) ainda encontram-se fortemente presentes na sociedade, nos currículos, nos livros didáticos e nos patrimônios históricos e culturais. Desta forma, ao se trabalhar com os alunos, é necessário destacar os usos da História, ressaltando que ela está sempre sujeita as disputas e relações de poder que influenciam na construção da História. Diante deste quadro, Paim e Araújo (2018) sinalizam a importância de resgatar “*memórias outras*” que não aquelas oficiais presentes nos currículos e materiais didáticos, “*memórias outras*” presentes nas histórias, memórias, e patrimônios relacionados aos grupos que sofrem com a tentativa de silenciamento de suas Histórias nas sociedades contemporâneas (PAIM E ARAÚJO, 2018, p.8)

No segundo tema central, intitulado “Pedra de Guaratiba, Meio Ambiente, Trabalho e Migração”, nossa proposta é tratar de temas relacionados à Baía de Sepetiba, aos rios da região e ao trabalho secular da pesca artesanal de moradores do bairro, abordando como o processo de industrialização, urbanização e especulação imobiliária no bairro e na região ao entorno, afetaram o modo de vida e de trabalho destas famílias e do bairro como um todo, descaracterizando o perfil agrário e pesqueiro do bairro. Neste tema também se pretende

abordar a questão da migração, em especial da região nordeste, para o bairro, destacando os elementos da História Nacional e do Rio de Janeiro na primeira metade do século XX envolvidos em todos estes processos e as consequências dessas mudanças para o bairro ao longo do tempo, refletindo sobre a origem e possíveis soluções para problemas como transporte, saúde, saneamento, poluição e violência. Neste tema geral pretende-se trabalhar de forma interdisciplinar com as disciplinas de ciências e geografia, tratando de temas como industrialização, crescimento populacional e urbano, poluição, questões ambientais e imigração durante a primeira metade do século XX.

Quadro 22 - Organização de Aulas 2º Bimestre

2º BIMESTRE PEDRA DE GUARATIBA, MEIO AMBIENTE, TRABALHO E MIGRAÇÃO			
Aula	subtema	Tempos de aula	Total de Tempos
Aula 1	A pesca, a industrialização e a questão ambiental	2 tempos	6 tempos
Aula 2	A pesca, a industrialização e a questão ambiental	2 tempos	
Aula 3	A pesca, a industrialização e a questão ambiental	2 tempos	
Aula 4	Ocupação da terra, trabalho agrário, especulação imobiliária, migração e favelização	2 tempos	6 tempos
Aula 5	Ocupação da terra, trabalho agrário, especulação imobiliária, migração e favelização	2 tempos	
Aula 6	Ocupação da terra, trabalho agrário, especulação imobiliária, migração e favelização	2 tempos	
Aula 7	Preparação para a culminância/Ou aula de campo*	2 tempos	2 tempos
Aula 8	Culminância	7 tempos**	7 tempos**

*A aula de campo ocorrerá mediante disponibilidade de transporte escolar

** A culminância ocorrerá ao longo do dia

Elaboração da autora

Esperamos que nossa proposta possa servir de inspiração para que não só professores de História, como também professores de outras disciplinas, se apropriem das Eletivas e a empreguem como ferramenta, elaborando cursos que possam oferecer aulas diversificadas, interdisciplinares e que tenham como perspectiva maior a formação integral do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho analisou como e se a disciplina e o currículo de História nas escolas de Turno Único do município do Rio de Janeiro correspondem aos objetivos e finalidades propostos em uma concepção de educação integral com vista à formação global do aluno e constatamos que, de uma forma geral, não houve mudanças ou adaptações no currículo destas escolas para que se atendessem a proposta de educação integral. Para além da inclusão das disciplinas do núcleo diversificado – Eletiva, Projeto de Vida e Estudo Dirigido - o que se viu foi a repetição e ampliação das propostas das escolas de tempo parcial. Observamos que a ampliação da jornada escolar não se seguiu da oportunidade de enriquecer e complementar o currículo com outros elementos da formação humana diferentes daqueles contidos nos conteúdos formais, bem como não representou a possibilidade de ressignificar os conteúdos e metodologias de forma a proporcionar uma aprendizagem integral.

Outro ponto observado é que as propostas curriculares permanecem centradas nas disciplinas sem que ocorra integração entre elas, a não ser por iniciativas individuais dos professores, ou seja, a interdisciplinaridade não aparece nos currículos das escolas de Turno Único como elemento central como seria esperado em uma escola de tempo/educação integral. A repetição de conteúdos, habilidades, competências e metodologias das escolas de tempo parcial nas escolas de Turno Único descaracterizam a proposta de educação integral com vistas à formação global do aluno.

No caso da disciplina de História não apenas a proposta curricular, mas também a carga horária semanal são exatamente as mesmas das escolas de turno parcial - diferente do que ocorre com outras disciplinas. Acreditamos que isso possa representar um exemplo do descrédito e dos ataques que as disciplinas da área de humanas vêm sofrendo dentro de um contexto mais amplo de globalização e hierarquização de disciplinas.

Não nos parece que este quadro seja um fato isolado e ocorra apenas na proposta de ampliação da jornada escolar do município do Rio de Janeiro já que, em outras iniciativas de implementação de educação integral/em tempo integral apresentadas em nosso estudo, observa-se a mesma realidade, tanto na incongruência das propostas em relação à concepção de educação integral e formação global do aluno, quanto da realidade da disciplina de História dentro desta modalidade de ensino.

No entanto é importante lembrar que a proposta de educação integral é pautada tanto na ideia de formação integral do ser humano quanto também na ideia de proteção e amparo social e, neste sentido, podemos constatar que as escolas de Turno Único, ao menos

em parte, atendem a esta perspectiva, principalmente do que se refere à questão alimentar e na proteção das crianças e adolescentes nos casos de violência familiar, como ficou evidenciado no período da pandemia.

Realizamos boa parte deste estudo dentro de um contexto pandêmico que impossibilitou a aplicação de nossa proposta de eletiva de forma concreta, primeiro devido à suspensão das aulas presenciais e posteriormente devido à redução do horário escolar para atender aos protocolos sanitários. No entanto, para além de nossa pesquisa, a pandemia nos impôs desafios ainda maiores: além de conciliar estudo e trabalho – agora remoto e presencial –, da preocupação com a saúde física, emocional, alimentar e pedagógica de nossos alunos, distantes da escola devido à exclusão digital, a pandemia também nos trouxe a difícil tarefa de manter a saúde mental, o equilíbrio emocional e o foco nos estudos diante de uma crise sanitária, política, social e econômica que vitimou tantos conhecidos e amigos. Neste momento, resistimos com a esperança de dias melhores e a certeza de dias de luta...

Finalizamos nossa pesquisa na expectativa de que possamos colaborar tanto para as reflexões sobre as concepções e finalidades de uma proposta de educação integral, quanto para refletir sobre o ensino de História nas escolas de educação/tempo integral. Igualmente desejamos que nossa sugestão de curso possa servir como inspiração para que não só professores de História, mas também professores de outras disciplinas das escolas de jornada escolar ampliada do município do Rio de Janeiro se apropriem da disciplina Eletiva e a empreguem como ferramenta, elaborando propostas que possam oferecer aulas diversificadas, interdisciplinares e que tenham como perspectiva maior a formação integral do aluno.

REFERÊNCIAS

ADUNB. Associação dos Docentes da Universidade de Brasília. **CNPq decreta fim das bolsas de iniciação científica para ciências humanas**, 30 de abr. 2020. Disponível em: <<https://www.adunb.org/post/cnpq-decreta-fim-das-bolsas-de-inicia%C3%A7%C3%A3o-cient%C3%ADfca-para-ci%C3%A4ncias-humanas>>. Acesso em 20 jan. 2021.

AGUIAR, Edinalva Padre; BRITO, Monique Alves; PINA, Maria Cristina Dantas. O currículo e a disciplina de História na Educação Integral em tempo integral. In: **Revista Praxis Educacional**. Vitória da Conquista-Bahia. V.15, nº 33, p.17-47. Jul/set. 2019. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5276>>. Acesso em 24 out. 2019.

ALMEIDA, Lia Heberlê de; MOLL, Jaqueline; POSSER, Juliana. Educação Integral: Contexto Histórico Na Educação Brasileira. In: **Revista Ciências Humanas - Educação**. v. 17, nº 28, jul. 2016. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2177/2063>>. Acesso em 23 out. 2019.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzales. **O direito ao tempo de escola**. Cadernos de Pesquisa, n. 65, p. 3-10. 1988. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1191/1197>>. Acesso em 15 out. 2019.

BARBOSA, Karina Martins. Educação Integral e Educação em Tempo Integral. **Fac. Sant'Ana em Revista**, Ponta Grossa, v. 4, p.100-116, 2 sem. 2018. Disponível em: <<HTTPS://iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/index>> Acesso em 3 de mar de 2021.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História Local: Redescobrimo Sentidos. **Saeculum – Revista de História**. João Pessoa: jul/dez, 2006. Disponível em: <https://www.academia.edu/22450579/Saeculum_Revista_de_Hist%C3%B3ria_no_15_Dossi%C3%AA_Ensino_de_Hist%C3%B3ria_e_Saberes_Hist%C3%B3ricos_jul_dez_2006>. Acesso em 5 de jun de 2021.

BARRETO, Hellen Cristina de Almeida Barreto. O Movimento Anarquista na Educação Brasileira. **Revista brasileira de Iniciação científica**, Itapetininga, v.3, n. 4, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/article/view/217/419>> . Acesso em 31 de jun. de 2020.

BARROS, Carlos Henrique Farias de. Ensino de História, memória e história local. **Revista de História da UEG**, v. 2, n. 1, p. 301-321, 27 ago. 2013. Disponível em:<<https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/1451> . >. Acesso em: Acesso em 5 de abr. de 2021.

BARROS, José D'assunção. **O lugar da História Local**. Conferência para o I Encontro de História Local/ Regional da UNEB, realizado na cidade de Santo Antonio de Jesus, em

novembro de 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/321111136_O_Lugar_da_Historia_Local>. Acesso em: 5 de abr. de 2021.

BARROS, José D'assunção. História, região e espacialidade. **Revista de História Reioanla** 10(1)95-129, Verão, 2005. Disponível em: <<http://antiga.uuffs.edu.br/wp/wp-content/uploads/2010/06/Historia-regi%C3%A3o-e-espacialidade.pdf>>. Acesso em: 5 de abr. de 2021

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOMENY, H. **A escola no Brasil de Darcy Ribeiro**. Em Aberto, Brasília, v.22, n.80, p.109-120, 2009.

BRITO, Monique Alves. **O currículo e a disciplina de História na Educação Integral em tempo integral**. In: VII encontro estadual de História – ANPHU BA. Feira de Santana, 2016. Disponível em: <http://www.encontro2016.bahia.anpuh.org/resources/anais/49/1477622182_ARQUIVO_textoanpuh-Monique-Corrigido27.10.16.pdf>. Acesso em 24 out. 2020.

BRITO, Monique Alves . PINA, Maria Cristina Dantas ., & AGUIAR, Edinalva Padre . O Currículo e a Disciplina História no Contexto Da Educação Integral Em Tempo Integral . In: **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista –Bahia –Brasil, v. 15, n. 33, p. 17-47, jul./set. 2019. Disponível em : <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5276>>. Acesso em 24 out. 2020.

CAIMI, Flávia Eloisa. Meu Lugar na História: de onde eu vejo o mundo? In: **Coleção Explorando o Ensino**. Org. Margarida Maria Dias de Oliveira ; v. 21, p. 59-82. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7839-2011-historia-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 21 de abr de 2021.

CAPPELETTI, Ángel J. **Francisco Ferrer Guardia y la pedagogía libertária**. Madrid: La Piqueta, 1980.

CAPPELETTI, Ángel J. **La ideologia anarquista**. Buenos Aires: Proyecto Espartaco, s/d. Disponível em: <https://libros.metabiblioteca.org/bitstream/001/254/8/ideologia%20anarquista.pdf> Acesso em: fevereiro de 2020.

CAVALCANTI, Erinaldo. História e História Local: desafios, limites e possibilidades. **Revista História Hoje**, V.7, nº 13, 2018. P. 272-292. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/393>

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 2, 2006.

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias. **Gerencialismo Privado na Educação Pública: O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (Ice) Na Paraíba.** In: 14 ° Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias. Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019. Disponível em : <<https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3237/3102>> . Acesso em 13 de mar. de 2020.

CAVALARI, Rosa Feiteiro. **Integralismo: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil.** Bauru: Edusc, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha C. (Orgs). **Educação brasileira em tempo integral.** Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, nº 100 - Especial, out. 2007. p. 1015-1035.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola de tempo integral versus aluno de tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, vol.22, n.80, p.51-63, abr.2009.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e a educação integral. **Ribeirão Preto, Paidéia.** v. 20, n. 46, 2010, p. 249- 259. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>> Acesso em 19 de set de 2019.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (Cenpec). **Tecendo Redes para Educação Integral.** São Paulo, 2006.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **Educação Integral: Concepções e Práticas na Educação Fundamental.** Caxambu, MG: ANPED, 2004.

COELHO, Lígia Marta. C. da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009a.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.** Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009b.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). **Educação integral: história, políticas e práticas,** Rio de Janeiro: Rovellet, Faperj, 2013.

COELHO, Lígia Martha C da Costa.; MENEZES, J. S.S. **Tempo Integral no Ensino Fundamental: Ordenamento Constitucional-Legal em Discussão.** 30º reunião anual da ANPED: 2007- GT: Educação Fundamental / n.13. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3193--Int.pdf>> Acesso em 19 de set. de 2019.

CORTES, Luciana Ferreira. **Ginásios Cariocas: Um olhar para a educação em tempo integral no município do Rio de Janeiro.** Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de ciências humanas e sociais (cchs), Programa de pós-graduação em educação (ppgedu), Núcleo de estudos – tempos, espaços e educação integral (neephi). Rio de Janeiro, 2017. 152f. Disponível em: <<http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/13024>>. Acesso: 09 de abr. de 2020.

COSTA, Aryana. História Local. In: **Dicionário de ensino de História**. Coordenação: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Rio de Janeiro: FGV, 2019. Pgs.132-136

COSTIN, Claudia. Parceria Vital. **Jornal O Globo** – 27/04/2009. Disponível em: <<https://www.institutomillenium.org.br/parceria-vital/>>. Acesso em: 13 de jul. de 2020.

COSTIN, Claudia. Os caminhos para a Educação Integral. **Jornal Estadão** - 31/01/2013. Disponível em: <<https://opinio.estadao.com.br/noticias/geral/os-caminhos-para-a-educacao-integral-imp-,991186>> E em <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4247961/4104520/ArtigoEstadao.EducacaoIntegral.2.0.1.3..pdf>>. Acesso em: 24 de set. de 2020.

COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral. **Da universidade surge a cidade, da cidade as escolas: a UFRRJ e a educação pública municipal de Seropédica**. 2014. 265 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, RJ, 2014.

COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral. **A História da Educação Integral em Seropédica – A Experiência do CAIC**. In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação - Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil. Universidade Federal de Mato Grosso de 20 a 23 de maio de 2013 - Cuiabá-MT. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/A%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20INTEGRAL%20EM%20SER>> Acesso em 18 de ago. de 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 120p.

DANAZIO, Rosiane Marli Antonio. **A História Local como Objeto de Ensino nos Anos Iniciais: O Caso Brasileiro**. XII Congresso Nacional de Educação. PUC (PR)-26 a 29 de out. de 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19955_11486.pdf>. Acesso em 01 de fev. de 2020.

DONNER, Sandra Cristina. **História Local: discutindo conceitos e pensando na prática. O histórico das produções no Brasil Sandra Cristina**. XI Encontro Estadual de História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FRGS). 23 a 27 de julho de 2012. Pgs 223-235. Disponível em: <http://www.eeh2012.anpuh-rs.org.br/resources/anais/18/1342993293_ARQUIVO_HistoriaLocalBrasileMundotexto2012.pdf>. Acesso em 31 de mar. de 2021.

ERNICA, Maurício. **Percurso da educação integral no Brasil**. In: SEMINÁRIO NACIONAL TECENDO REDES PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2006, São Paulo. [Anais ...]. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), 2006. p.12-31. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832008000300014&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 22 out. 2019.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise Curricular da Escola de Tempo Integral na Perspectiva a Educação Integral. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, nº1, abril,2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9035>>. Acesso em 11 de abr. de 2021.

FERNANDES, JOSÉ Ricardo Oriá. Um Lugar na Escola para a História Local. **Revista Ensino de História**, 4(1): 43-51, jan/dez. 1995. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7809>>. Acesso em 20 de fev. de 2021.

FERRETE, João Celso; VIANNA, Claudia Pereira; SOUZA, Denise Trento. A Escola Pública Em Tempo Integral: O PROFIC na Rede Estadual de São Paulo. **Cad. Pesq., São Paulo**, nº 76, pgs. 5-17, fevereiro, 1991.

FREITAS e GALTER. Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XX. **Revista Educere et Educare**. Vol. 2, nº 3, jan/jun. 2007.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Educação em Tempo Integral: Implicações Para o Currículo da Escola Básica. In: Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 2, p. 403- 422, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/galian-sampaio.pdf>>. Acesso em 11 de abr. de 2021.

GALLO, Sílvio. A educação Integral numa perspectiva anarquista. In: **Educação Brasileira e(m) tempo Integral**. COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho; CAVALIERE, Ana Maria Villela (organizadoras). Petrópolis: Vozes, 2002.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação**. São Paulo: Papirus, 1995.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia Libertária: anarquistas, anarquismos e educação**. São Paulo/Manaus: Imaginário/Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007

GIOVANNI, Geraldo di; SOUZA , Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança, In: **Educ. Soc. Ano XX**, nº 67 Campinas agosto, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000200004&script=sci_arttext> Acesso 19 de jun. de2020.

GONÇALVES. Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. In: **Cadernos Cenpec**, v. 1, nº 2, 2006. P.129-135. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>>. Acesso em 17 de dez. de 2019.

GOODSON, Ivor F. Currículo: Teoria e História. 15ª. Ed. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2020.

GRABOWSKI, Gabriel. **O ataque às ciências humanas avança**. In: Extra Classe, 4 de abr. de 2018. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/opiniao/colunistas/2018/04/o-ataque-as-ciencias-humanas-avanca/>>. Acesso em 29 de jun. de 2021.

GRABOWSKI, Gabriel. **Reforma ensino médio está atrasada e na contramão**. In: **Extra Classe, 31 de jan. de 2021. Disponível em:** <<https://www.extraclasse.org.br/opiniao/colunistas/2020/01/reforma-ensino-medio-esta-atrasada/>>. Acesso em 29 de jun. de 2021.

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. In: **Caderno cenpec**. V., nº 2, 2006. P. 15-24 Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168/197>> Acesso em 23 out. 2019.

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

HEYMANN, Luciana Quillet. O arquivo utópico de Darcy Ribeiro. **Hist. cienc. saude-Manguinhos** vol.19 no.1 Rio de Janeiro Jan./Mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702012000100014>. Acesso em 24 de out. de 2019.

HORA, Dayse Martins; COELHO Lígia Martha C. da Costa. **Diversificação Curricular e Educação Integral**. 2004, p. 1-18. Disponível em: <http://www.maxima.art.br/inicio/arquivo/Texto_-_Ligia_Martha_Coimbra.pdf>. Acesso em 11 de abr. de 2021.

HORA, Dayse Martins; COELHO Lígia Martha C. da Costa; ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. Organização Curricular e Escola de Tempo Integral: Precisando um Conceito e(m) sua (s) prática (s). **Revista Teias**, v.16, nº 40, p. 155-173, 2015. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24556>>. Acesso em 11 de abr. de 2021.

JAEGER, W. Paideia: **a formação do homem grego**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JORNALZO. A Pedra de Guaratiba. Rio de Janeiro [SI]. Disponível em: <<https://jornalzo.com.br/conheca-a-zona-oeste/156-a-pedra-de-guaratiba>>. Acesso em 21 de ago. 2021.

LAMELA, Eduardo Carracelas. Instrução e Revolução Social: **A formação da universidade popular de ensino livre no rio de janeiro em 1904**. XXIX Simpósio Nacional de História - Contra os Preconceitos: História e Democracia.. 24-28 de julho de 2017. Brasília, UNB <https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1488563234_ARQUIVO_LamelaAnpuh2017.pdf>. Acesso em 06 de out. de 2020.

LAVINAS, Lena; FOGAÇA, Azuete. **Programa Bairro Escola : o fracasso de uma boa idéia**. Anais do 35º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS - Associação Nacional de Pós-

Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, GT Políticas Públicas. 24 a 28 de outubro de 2011, Caxambu/MG. Disponível em: < <https://www.anpocs.com/index.php/papers-35-encontro/gt-29/gt29-10/1170-programa-bairro-escola-o-fracasso-de-uma-boa-ideia/file>>. Acesso em: 15 de ago. de 2020.

LIMA, Edilene. **Educação Integral Como Reinvenção da Escola Pública: Repercussões no Currículo e na Formação Humana**. In: XVIII ENDIPE -Didática e Prática de Ensino no Contexto Político Contemporâneo: Cenas da Educação Brasileira. Universidade Federal do Mato Grosso – Cuiabá – Mato Grosso. P. 1481-1491, 23 a 26 ago., 2016. Disponível em: <https://www.ufmt.br/endipec2016/downloads/233_10411_37633.pdf>. Acesso em 19 de set. de 2019.

MACHADO, Sandra. Pedra de Guaratiba: jeito de interior no perímetro urbano. **MultiRio**, 2014. Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/766-pedra-de-guaratiba-jeito-de-interior-no-perimetro-urbano>>. Acesso em 23 de ago. de 2021.

MARTINS, Angela Maria Souza. **A escola Anarquista na Primeira República**. IV Congresso Brasileiro de História da Educação – A Educação e seus sujeitos na História. Eixo Temático 2 : História da Profissão Docente e das Instituições Escolares. Universidade Católica de Goiás (UCG). Goiânia, 5 a 8 de novembro de 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo02/Angela%20Maria%20souza%20Martins%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em 27 de jul. de 2020.

MARTINS, Flavia Silva. **Política de educação em tempo integral no município do RJ**. In: X Simpósio educação e sociedade contemporânea: desafios e propostas. Cap-UERJ, 2016. Disponível em: < <http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/xsesc/politica-de-educacao-em-tempo-integral.pdf>> Acesso em 21 de out. de 2019.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Escola pública de horário integral: demanda expressa pela representação social**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2001.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação** , Rio de Janeiro, v. 27, p. 40-56, 2004.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escola pública em tempo integral e inclusão social, **Revista espaço**, n. 27, jan/jun. 2007.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). Educação integral e tempo integral. **Em Aberto** n. 80, Vol. 22. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Abril 2009.

MELLO, Dunstana Farias de. **Pedra de Guaratiba: um lugar onde o futuro não aconteceu**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - UNIRIO, 2015.

MENEZES, J. S.S. Educação Integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa. (Org.) **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/18470845-Educacao-integral-tempo-integral-na-educacao-basica-da-ldb-ao-pde-janaina-s-s-menezes-1-unirio-janainamenezes-hotmail-com.html>> Acesso em 15 de out. de 2019.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Escola Nova. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/escola-nova/>>. Acesso em: 17 de ago. 2020.

MOLL, J. (Org.) **Educação integral: texto de referência para o debate nacional**. Brasília: MEC, 2009.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL (org.) **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. Cap 8, p. 129-149

MORAES, Jose Damiro de. **A trajetória educacional anarquista na Primeira Republica: das escolas aos centros de cultura social**. 1999. 67f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253231>>. Acesso em 31 jul. 2020.

MOREIRA, Antônio F. B; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo, 2002.

MOREIRA, Antônio F. B; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antônio F. B I. Sobre a qualidade na educação básica. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Currículo: questões contemporâneas. Salto Para o Futuro**, Ano XVIII, Boletim 22, 2008. Disponível em: <https://silو.tips/download/ano-xviii-boletim-22-outubro-de-curriculo-questoes-contemporaneas> Acesso em 02 de maio de 2021.

MOREIRA, Antônio F. B. Sobre a qualidade na Educação Básica. In: Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Currículo: Conhecimento e cultura. Salto para o Futuro**, Ano XIX, Nº1, Abril de 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012193.pdf>> Acesso em 02 de mai. de 2021.

NETO, Tomé Soares da Costa; NASCIMETO, Francisco de Assis de Sousa. O Ensino de História Local nas Escolas Públicas Brasileiras: uma análise bibliográfica. **Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da**

UFPI. Teresina, v. 6, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br> > article > download>. Acesso em 05 de fev. de 2021.

NEVES, Joana. História Local e Construção da Identidade Social. **Sæculum – Revista de História**, n. 3, 10 dez. 1997. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/srh/article/view/11226>>. Acesso em 05 de fev. de 2021.

NOGUEIRA, Natania Aparecida da Silva; SILVA, Lucilene Nunes. Os Desafios para a Construção de uma História Local – o caso de Leopoldina, Zona da Mata de Minas Gerais. **Revista Polyphonia**, 21(1), jan/jun. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rp.v21i1>> Acesso em 01 de fev de 2021.

NORONHA, Isabelle de Luna Alencar. **Livro Didático e Ensino de História Local no Ensino Fundamental**. XXIV Simpósio Nacional de História. Associação Nacional de História (ANPUH), São Leopoldo (RS), 2007. Disponível em: <<http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Isabelle%20Alencar%20Noronha.pdf>> Acesso em 05 de fev. de 2021.

O GLOBO, **Parceria Vital**, Caderno Opinião, p. 7. Rio de Janeiro 27 de abril de 2009. Disponível em: <<https://acervo.oglobo.globo.com/consulta-ao-acervo/?navegacaoPorData=200020090427>> Acesso em 04 de jan. de 2020.

O GLOBO. **Bolsonaro diz que MEC estuda 'descentralizar' investimento em cursos de filosofia e sociologia**. Rio de Janeiro, 26 de abr. de 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/26/bolsonaro-diz-que-mec-estuda-descentralizar-investimento-em-cursos-de-filosofia-e-sociologia.ghtml>> Acesso em 04 de jan. de 2020

OMURO, Selma de Araujo Torres; FILHO, Orlando José de Almeida. História a ser ensinada: algumas reflexões em torno da história local. **Portal Unisepe**, 2018. Disponível em: <<https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/8historiaaserensinada.pdf>> Acesso em 05 de fev. de 2021.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. **Archivos Analíticos De Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 26, nº92, jul. de 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/326559032_Memorias_outras_patrimonios_otros_e_decolonialidades_Contribuicoes_teorico-metodologicas_para_o_estudo_de_historia_da_Africa_e_dos_afrodescendentes_e_de_historia_dos_Indigenas_no_Brasil>

PALMEIRA, Renata Guimarães. **Dos CIEPs à Lei do Turno Único: sentidos de educação integral em projetos de tempo integral na escola pública do Rio de Janeiro** (tese). Niterói: Universidade Federal Fluminenses, 2016. 157 f.

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Claudia Perreira; SOUZA, Denise Trento Rebello de. A Escola Pública de Tempo Integral: Universalização do Ensino e Problemas sociais. **Card. Pesq., São Paulo** (65): 11-20, maio, 1988. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1192>>. Acesso em 17 de jul. de 2020.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: Uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências**. Rio de Janeiro: DP et alli, 2009, parte 01, p. 13- 20.

PEIXOTO, Guilherme; PRADO, Anita Prado. Milicianos constroem casas em área de preservação ambiental em Guaratiba. **G1**, Rio de Janeiro, 16 de ago. de 2021. Disponível em: < <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/08/16/milicianos-constroem-casas-em-area-de-preservacao-ambiental-em-guaratiba.ghtml>>. Acesso em: 17 de ago. de 2021

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é educação integral? **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014, p. 24-41. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1713/1562>>. Acesso em 13 de jan. de 2021.

PORTUGAL Mariana da Costa; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; MOREL, Marcia; CAVALIERE, Ana Maria Villela Cavaliere. Educação Integral e Educação do Corpo na Obra de Anísio Teixeira. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 527-542, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/portugal-soares-morel-cavaliere.pdf>>. Acesso em 13 de jan. de 2021.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, Madson Rocha. **O currículo na política nacional brasileira de educação integral: aspectos de sua produção científica**. XI Colóquio sobre questões curriculares, VII Colóquio Lusobrasileiro & I Colóquio Luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais, Braga, 2014. Braga, Portugal, 2014.

RIBEIRO, Madson Rocha. **A relação entre currículo e educação integral em tempo integral: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017. 241f. Disponível em: <<http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/MADISON.pdf>>. Acesso em 23 out. de 2019.

RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral. **A História Local e Regional na Sala de Aula: Mudanças e Permanências**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, Julho, 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300680292_ARQUIVO_artigolocaleregional2.pdf> Acesso em 05 de fev. de 2021.

RODRIGUES, Edgar. **Os libertários: idéias e experiências anarquistas**. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.

RODRIGUES, Edgar. **O anarquismo na escola, no teatro, na poesia**. Rio de Janeiro, Edições Achiamé Ltda, 1992.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O Ensino de História Local e os Desafios da Formação ad Consciência Histórica. In: **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs). Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

SCMIDT, Mario Furley. **Nova História Crítica**. Volume único 1ª edição – São Paulo: Nova Geração, 2005.

SME, Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro - Caderno Eletivas, *In: Ginásio Carioca: Uma proposta de educação integral na cidade do Rio de Janeiro*, SME, 2016.

SME, Secretaria Municipal de Educação. **Escolas Cariocas em Turno Único – Ensino Fundamental I e II**. Rio de Janeiro, SME, 2020.

SME, Secretaria Municipal de Educação. CADERNO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DO RIO, s/d.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Nivine Pinto. **Educação integral no Brasil de hoje**. Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, Luís Carlos Borges da. **A Importância do Estudo de História Regional e Local na Educação Básica**. XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento Histórico e dialogo Social. Natal – RN -22 a 26 de julho de 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372277415_ARQUIVO_Artigo-HistoriaRegional_NATAL_.pdf>. Acesso em 05 de fev. de 2021.

SILVA, L. M.; SOUZA, M. F. M de. **A escola de tempo integral na legislação brasileira como possibilidade de construção de política de educação integral** . In: II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação, Natal, 2017. < <https://www.even3.com.br/anais/ijjorneduc/52193-a-escola-de-tempo-integral-na-legislacao-brasileira-como-possibilidade-de-construcao-de-politica-de-educacao-integ/>>

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Sinvaldo do Nascimento. **As marisqueiras de Sepetiba: Uma abordagem sistêmica a uma base sustentável?** [SI]. Disponível em: <http://famanet.br/include/ic_pdf/As%20marisqueiras%20de%20Sepetiba.pdf>. Acesso em: 20 de ago. de 2021.

SOUSA, Luisete do Espírito Santo. **A educação integral/de tempo integral: natureza, caracterização e produção escrita das concepções político-ideológicas do Programa Mais Educação**. In: XIII Encontro Nacional de Educação, PUC: Paraná, 26 a 29 de out. de

2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19146_9531.pdf. Acesso em 20 de out. de 2019.

TAVARES, Celma. Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios. In: **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, vol. 31, núm. 2, 2009, pp. 141-150 Universidade Estadual de Maringá Maringá, Brasil. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3073/307325326004.pdf>>. Acesso em 25 nov. de 2019.

TEIXEIRA, Anísio S., Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84. Jan/mar. 1959.

TEIXEIRA, Anísio S. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

Teixeira, Anísio S. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 1997. (Original publicado em 1936).

TEIXEIRA, Anísio S. (1934). **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

UOL, CGU concluiu que Nova Iguaçu-RJ inflou nº de alunos. **UOL**, 2011 - Qua , 09/02/2011 Disponível em: <http://atarde.uol.com.br/politica/noticias/1109081-cgu-concluiu-que-nova-iguacu-rj-inflou-n%C2%BA-de-alunos>> Acesso em 14 de ago. de 2020.

VASCONCELOS, Rosilaine Doris de. **As políticas públicas em educação integral, a escola unitária e a formação onilateral**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12926/3/2012_RosylaneDorisdeVasconcelos.pdf>. Acesso em 25 de out de 2019.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

BRASIL. Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988. Atualizada com as Emendas Constitucionais Promulgadas. Brasília, DF, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 9 de dez. de 2019.

_____. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

_____. Decreto no. 91 de 14 de maio de 1991. Dispõe sobre o PROJETO MINHA GENTE, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DNN/Anterior%20a%202000/1991/Dnn139.htm#:~:text=Revogado%20pelo%20Decreto%20de%207,GENTE%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs> Acesso em 9 de dez. de 2019.

_____. Lei 8.642, DE 31 DE MARÇO DE 1993. Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - Pronaica e dá outras providências. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8642.htm>

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Lei 10172. De 09 de janeiro de 2001. Ministério da Educação. O PNE 2001-2010: metas e estratégias. 2001. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2001_2010.pdf>. Acesso em 9 de dez. de 2019.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio - educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília / DF. 26 abr. 2007. Acesso em 11 de dez. de 2019.

_____. Decreto 6094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em 17 de dez. de 2019.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11738.htm>. Acesso em 17 de dez. de 2019.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília / DF. 27 Jan.2010

_____. Lei n. 13.005 de 25 de junho 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 de jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Programa Mais Educação. Apresentação. Brasília / DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>

_____. Ministério da Educação. Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do plano Nacional de Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014 Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em 10 de dez. de 2019.

_____. Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação – FUNDEB. Diário oficial da União, Brasília, DF, 21 de junho de 2007 e retificado em 22 de junho de 2007.

_____. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024.** Linha de Base. INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493812> Acesso em 9 de dez. de 2019.

_____. MEC. **Planejando a Próxima Década- Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Acesso em 10 de dez. de 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Educação Integral: texto referencia para o debate nacional**. Brasília: Mec, Secad, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF, 2009. (Série Mais Educação).

_____. Territórios Educativos para a Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade. Programa Mais Educação. Série Mais Educação. Cadernos Pedagógicos. Versão preliminar. 2010.

_____. Medida Provisória Nº 746 de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=23/09/2016>> Acesso em 17 de dez. de 2019.

_____. Portaria Nº 1144 de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>> Acesso em 18 de dez. de 2019.

_____. Portaria Nº 1145 de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>> Acesso em 18 de dez. de 2019.

_____. Lei 13415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário oficial da União, Brasília, DF, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>>. Acesso em 18 de dez. de 2019.

_____. Portaria Nº 727, de 13 de junho de 2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em conformidade com a Lei 13415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74121-portaria727-2017-emi-pdf/file>. Acesso em 18 de dez. de 2019.

_____. Resolução Nº 17 de 22 de dezembro de 2017. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27593890_RESOLUCAO_N_17_DE_22_DE_DEZEMBRO_D_E_2017.aspx. Acesso em 18 de dez. de 2019.

RIO DE JANEIRO (município). Lei nº 2619 de 16 de janeiro de 1998. Criação das Unidades de Extensão educacional. Disponível em: <<https://cm-rio-de-janeiro.jusbrasil.com.br/legislacao/269274/lei-2619-98>>. Acesso em: 5 de abr. de 2020.

_____. Lei nº 4866 de 02 de Julho de 2008. Aprova o Plano municipal de Educação. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/lei-ordinaria/2008/486/4866/lei-ordinaria-n-4866-2008-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias.html>>. Acesso em: 5 de abr. de 2020

_____. Decreto nº 31.022 de 24 de agosto de 2009. Dispõe Sobre Autorização Para o Início do Funcionamento do Programa Escolas Do Amanhã, Instituído No Âmbito Da Secretaria Municipal De Educação. Disponível em : <leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2009/3102/31022/decreto-n-31022-2009-dispoe-sobre-autorizacao-para-o-inicio-do-funcionamento-do-programa-escolas-do-amanha-instituido-no-ambito-da-secretaria-municipal-de-educacao>. Acesso em: 5 de abr. de 2020.

_____. Resolução SME nº 1038 de 24 de agosto de 2009. Dispõe sobre a implementação do Programa Escolas do Amanhã, instituído no âmbito da secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/32090Res%20SME%201038_2009.pdf>. Acesso em 6 de abr. de 2020.

_____. 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. Acesso em 08 de abr. de 2020.

_____. Lei municipal nº 5.225 de 5 de novembro de 2010. Dispõe sobre a implantação de Turno Único no ensino público rede pública municipal nas escolas da rede pública municipal. Rio de Janeiro: 2010. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/>>. Acesso em 4 de abr. de 2020.

_____. Decreto nº 33649 de 11 de ABRIL DE 2011. Consolida A Legislação Que Dispõe Sobre O Programa Ginásio Carioca e dá Outras Providências.

Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2011/3364/33649/decreto-n-33649-2011-consolida-a-legislacao-que-dispoe-sobre-o-programa-ginasio-carioca-e-da-outras-providencias>. Acesso em 5 de abr. de 2020.

_____. Resolução SME n.1178, de 02 de fevereiro de 2012. (DO de 13/02/2012). Estabelece a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Disponível em: <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>>. Acesso em 6 de abr. de 2020.

_____. Decreto nº 35.261 de 19 de março de 2012. Cria O Programa Ginásio Experimental Olímpico E Paralímpico No Âmbito Da Secretaria Municipal De Educação E Dá Outras Providências. Disponível em: <leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2012/3526/35261/decreto-n-35261-2012-cria-o-programa-ginasio-experimental-olimpico-e-paralimpico-no-ambito-da-secretaria-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias>. Acesso em 6 de abr. de 2020.

_____. Secretaria de Educação. Comunicado/ACS. Prefeitura inaugura Fábrica de Escolas do Amanhã Governador Leonel Brizola. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. 2014.

_____. Decreto nº 38.954 de 17 de Julho de 2014. Dispõe Sobre O Funcionamento Das Unidades Escolares assistidas pelos Programas Ginásio Experimental Carioca e Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico e dá Outras Providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2014/3895/38954/decreto-n-38954-2014-dispoe-sobre-o-funcionamento-das-unidades-escolares-assistidas-pelos-programas-ginasio-experimental-carioca-e-ginasio-experimental-olimpico-e-paralimpico-e-da-outras-providencias>>. Acesso em 5 de abr. de 2020.

_____. Resolução SME n.1317, de 28 de outubro de 2014. (DO de 29/10/2014). Estabelece a matriz curricular para o ensino fundamental da rede pública municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, dispõe sobre a estrutura de atendimento, organização de turmas e horário de funcionamento das Unidades escolares, e dá outras providencias

_____. Resolução SME n. 1.427, de 24 outubro de 2016. (DO de 26/10/2016, p. 9 e 10). Dispõe sobre a estrutura de atendimento, organização de turmas, horário de funcionamento e Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Disponível em: <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>>. Acesso em 6 de abr. de 2020.

_____. 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/>>. Acesso em 7 de abr. de 2020.

_____. Resolução SME n. 113 de 16 de Janeiro de 2019. (DO 17/01/2019). Estabelece sobre a estrutura, horário de funcionamento e matriz curricular das unidades escolares da rede pública de ensino da cidade do rio de janeiro, e dá outras providencias. Disponível em: <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>> Acesso em 8 de abr. de 2020.

_____. Resolução SME n.115 de 25 de Janeiro de 2019. (DO de 28/01/2019). Dispõe sobre a matriz curricular das unidades escolares da rede pública de ensino da cidade do rio de janeiro, e dá outras providencias. Disponível em:< <http://doweb.rio.rj.gov.br/>> Acesso em 8 de abr. de 2020.

_____. Resolução SME n.187 de 20 de Janeiro de 2020. (DO de 30/01/2020). Dispõe sobre a estrutura de atendimento, horário de funcionamento e matriz curricular das unidades escolares da rede pública de ensino da cidade do rio de janeiro, e dá outras providencias.

_____. Resolução SME n.246 de 02 de fevereiro de 2021. (DO de 03/02/2021). Dispõe matriz curricular das unidades escolares da rede pública de ensino da cidade do rio de janeiro, e dá outras providencias.

_____. Resolução SME n. 250 de 11 de fevereiro de 2021. Regulamenta o retorno das aulas presenciais nas unidades escolares da rede pública Municipal de Ensino e dá outras providencias.

_____. Resolução SME n. 275 de 29 de julho de 2021. Altera a Resolução n. 250, de 11 de fevereiro de 2021, e suas alterações e dá outras providências.

_____. Caderno de Políticas públicas do município de Rio de Janeiro. V. 1, RJ, s/d. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130264/EducacaoPORT1211.pdf> Acesso em 9 de abr. de 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação - Caderno Eletivas, *In*: Ginásio Carioca: Uma proposta de educação integral na cidade do Rio de Janeiro, SME, 2016.

_____. IPP. Mapas digitais da Cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: http://portalgeo.rio.rj.gov.br/mapa_digital_rio/?config=config/ipp/basegeoweb.xml, acesso entre maio/2014 e junho/2015.

_____. IPP. Migração. Cadernos do Rio, junho/2013 do município do Rio de Janeiro. Disponível em <https://pcrj.maps.arcgis.com/apps/MapJournal/index.html?appid=9843cc37b0544b55bd5625e96411b0ee> >. Acesso em 03 de jun. de 2021.

_____. Armazenzinho Dados do Rio. Portal Eletrônico. Portal de Dados para disseminação de informações históricas e geográficas sobre a cidade do Rio de Janeiro direcionado a estudantes e professores do município do Rio de Janeiro. Disponível em < <https://apps.data.rio/armazenzinho/index.html> >. Acesso em 03 de jun. de 2021.

_____. Armazenzinho Dados do Rio. Portal Eletrônico. Portal de Dados para disseminação de informações históricas e geográficas sobre a cidade do Rio de Janeiro direcionado a estudantes e professores do município do Rio de Janeiro. Disponível em < <https://apps.data.rio/armazenzinho/historia-dos-bairros/> >. Acesso em 03 de jun. de 2021.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Instituto Estadual do Ambiente – INEA. Reserva Biológica Estadual de Guaratiba Disponível em:< <http://www.inea.rj.gov.br/biodiversidade-territorio/conheca-as-unidades-de-conservacao/reserva-biologica-estadual-de-guaratiba/>>. Acesso em 20 de ago. 2021.

_____. Secretaria de Estado de Cultura – Mapa de Cultura RJ. Sociedade Musical Deozílio Pinto. Disponível em: < <http://mapadecultura.com.br/manchete/sociedade-musical-deozilio-pinto>>. Acesso em: 20 de ago. de 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal Dos Direitos Humanos. Resolução 217 A (III), de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=>>>. Acesso em 27 out. 2019.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Declaração de Barcelona. Disponível em <<https://cidadeseeducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf>>. Acesso em 28 de jun. de 2020.

EDUCA BRASIL. DIEB - Dicionário Interativo da Educação, 2021. Disponível em: Brasileira <https://www.educabrasil.com.br/cieps-centros-integrados-de-educacao-publica/> <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/83008304/dom-rj-normal-06-11-2014-pg-71>>. Acesso em 13 de mar. de 2021.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Disponível em: <<http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>>. Acesso em 21 de jan. de 2020.

INSTITUTO MILLENIUM – Parceria Vital. Disponível em: <<https://www.institutomillennium.org.br/parceria-vital/>>. Acesso em 18 de jan. de 2020.

INSTITUTO TREVO – Disponível em: <<https://br.linkedin.com/company/instituto-trevo-tecnologia-social>>. Acesso em 18 de jan. de 2020.

JUSBRASIL. Página 71 da Normal do Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro (DOM-RJ) de 6 de Novembro de 2014. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/83008304/dom-rj-normal-06-11-2014-pg-71>>. Acesso em 09 de abr. de 2020.

PORTAL RIO EDUCA. Escolas do Amanhã. <<http://escolasdoamanha.rioeduca.rio.gov.br/AreaPublica/Escolas.aspx>> Acesso em 07 de abr. de 2020.

PORTAL RIO EDUCA. Escolas do Amanhã. <<http://escolasdoamanha.rioeduca.rio.gov.br/>>. Acesso em Acesso em 07 de abr. de 2020.

PORTAL RIO EDUCA. Programas e ações. Disponível em <<http://antigo.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=98>>. Acesso em 07 de abr. de 2020.

PORTAL RIO EDUCA. Programas e Ações. Disponível em: <<http://antigo.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=19>>. Acesso 07 de abr. de 2020.

RIO DEJANEIRO. Secretaria Municipal de Educação (SME), Educação em números. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>>. Acesso em Acesso em 07 de abr. de 2020.

RIO DEJANEIRO. Secretaria Municipal de Educação (SME), Orgãos Municipais – Evolução Organizacional. Disponível em: <<https://www.rio.rj.gov.br/web/portfolio-institucional/exibeconteudo?id=7703738>>. Acesso em Acesso em 07 de abr. de 2020.

RIO DEJANEIRO. Secretaria Municipal de Educação (SME), Projetos e Programas. Disponível em: <<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/projprog/programas/pet.htm>>. Acesso em Acesso em 07 de abr. de 2020.

ANEXOS

Anexo 1 - Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024

RESUMO DAS METAS PNE2014/2024
META 1 Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
META 2 Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE
META 3 Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)
META 4 Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados
META 5 Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.
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
META 7 Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB
META 8 Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
META 9 Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
META 10 Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
META 11 Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.
META 12 Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos,

assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

META 13 Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

META 14 Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

META 15 Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

META 16 Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

META 17 Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE

META 18 Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal

META 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.

META 20 Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Fonte: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

Anexo 2 - Metas do Plano Municipal de Educação 2018-2028

RESUMO DAS METAS PNE2018/2028
META 1 Universalizar, até o segundo ano de vigência deste Plano, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro e cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches para crianças até três anos, de forma a atender cinquenta por cento da demanda no prazo de três anos e universalizar a oferta em até oito anos de vigência deste Plano.
META 2 Universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME;
META 3 ampliar o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para oitenta e cinco por cento, até o final do período de vigência deste PME.)
META 4 Universalizar, durante o prazo de vigência deste Plano, para a população com deficiência e altas habilidades/superdotação, a partir de zero ano, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, das salas de recursos multifuncionais, classes especiais, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, além de garantir a oferta do profissional de apoio escolar, o Agente de Apoio à Educação Especial, instrutores e tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – Libras;
META 5 Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental.
META 6 Oferecer Educação em Tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, quarenta e cinco por cento dos alunos da Educação Básica até 2020
META 7 Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a considerar que a qualidade social da educação deverá ser atingida com a garantia da aprendizagem significativa dos estudantes, com a valorização dos profissionais da educação, com a melhoria da infraestrutura das unidades escolares e ainda atingir as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
META 8 Elevar a escolaridade média da população de quinze anos ou mais, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo ao longo da vigência deste Plano, principalmente nas áreas de menor escolaridade e igualar a escolaridade média independente de raça ou crença.
META 9 Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até o final da vigência deste PME e reduzir em cinquenta por cento o analfabetismo absoluto e a taxa de analfabetismo funcional.
META 10 Ampliar a oferta de matrículas de Educação de Jovens e Adultos - EJA, no Ensino Fundamental, na forma integrada e/ou subsequente à educação profissional, durante a vigência deste Plano.
META 11 Triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público.
META 12 Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público.

META 13 Elevar a qualidade da Educação Superior pela ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do Sistema de Educação Superior para setenta e cinco por cento sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores.
META 14 Incentivar a ampliação do número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, com a garantia de licença remunerada, assim como a consideração de efetivo exercício nos termos do inciso XI, art. 64, da Lei nº 94, de 14 de março de 1979.
META 15 Garantir, em regime de colaboração com o Estado e a União, política municipal de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, possibilitando que 37 todos os profissionais da educação básica possuam formação de nível superior e acesso aos cursos de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado.
META 16 Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
META 17 Valorizar os profissionais das Redes Públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano da vigência deste PME.
META 18 Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior Pública de todos os Sistemas de Ensino, e para os profissionais do Plano de Carreira dos profissionais da Educação Básica pública.
META 19 Assegurar, por meio de Lei Municipal, a realização de consulta à comunidade escolar, visando garantir a gestão democrática e a escolha de diretores para cada unidade escolar.
META 20 VETADA
META 21 Ampliar o investimento público na Educação Física Escolar de forma a atingir a totalidade de alunos (criança, jovens e adultos) da rede municipal de ensino no que tange à prática regular e sistemática da atividade física, de modo a contribuir para o desenvolvimento integral e a formação humana do sujeito, erradicar o sedentarismo, melhorar a qualidade de vida e prevenir futuras doenças.

Fonte :Lei 6362 de 28 de Maio de 2018.

Anexo 3 -Legislação Nacional Referente a Educação Integral / em Tempo Integral

LEGISLAÇÃO	ANO	DTERMINAÇÃO
Constituição Federal (CF) 5/10/1988	1988	
Lei 8069 de 13/07/1990 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências
Lei 9394 de 20/12/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
Emenda Constitucional nº 14 de 12/09/1996		Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição

(FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério)	1996	Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias.
Lei 9.424, de 24/12/1996 (FUNDEF - regulamentação da Emenda Constitucional Nº 14 de 12/09/96)	1996	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.
Decreto nº 2.264, de junho de 1997. (FUNDEF - regulamentação da Lei 9424 de 24/12/1996)	1997	Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências
Lei 10.172 de 09/01/2001(PNEI) (Plano Nacional de Educação I)	2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Decreto 6094 de 24/04/2007 (PDE - (Plano de Desenvolvimento da Educação - Programa “Compromisso Todos pela Educação”) –	2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
Portaria Interministerial Nº 17 de 24/04/2007 (Instituição do Programa Mais Educação)	2007	Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar.
Decreto 7083 de 27/01/2010 (Normatização do Programa Mais Educação)	2010	Dispõe sobre o Programa Mais Educação.
Lei 11.494 de 20/06/2007 (FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação	2007	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação)		Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.ºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.
Lei 13005 de 25/06/2014 (PNE II - Plano Nacional de Educação II)	2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Medida Provisória N.º 746 de 22/09/2016 (Fomento a Implementação de escolas de ensino médio em tempo integral)	2016	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências
Portaria N.º 1144 de 10/10 de 2016 (PMNE - Programa Novo Mais Educação)	2016	Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental.
Portaria N.º 1145 de 10/10 de 2016 (Programa de Fomento à implementação de Escolas em Tempo integral)	2016	Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo integral, criada pela Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016.
Lei n.º 13.415 de 16/02 de 2017 (Conversão da Medida Provisória N.º 746 de 22/09/2016)	2017	Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e

		Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo integral
Portaria Nº 727, de 13 de junho de 2017 (substituía a portaria 1145)	2017	Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às escolas de Ensino Médio em Tempo integral – EMTI, em conformidade com a Lei 13415, de 16 de fevereiro de 2017
Resolução Nº 17 de 22/12 de 2017	2017	Destinação de Recursos Financeiros em conformidade com o Programa Novo Mais Educação

Elaboração da autora

Anexo 4 - Legislação do Município do Rio de Janeiro Referente à Educação Integral

LEGISLAÇÃO	DATA	DETERMINAÇÃO
Lei 2619	16 de janeiro de 1998	Dispõe sobre Criação das Unidades de Extensão Educacional
Lei 4866	02 de julho de 2008	Aprova o Plano Municipal de Educação
Decreto 31022	24 de agosto de 2009	Dispõe sobre a Autorização para o funcionamento do Programa Escola do Amanhã, Instituído no âmbito da secretaria Municipal de Educação
Resolução 1038	24 de agosto de 2009	Dispõe sobre a implementação do Programa Escolas do Amanhã, Instituído no âmbito da secretaria Municipal de Educação
Decreto 32672	18 de agosto de 2010	Cria o Programa Ginásio Carioca no âmbito da secretaria Municipal de Educação e dá outras providências
Lei 5225	5 de novembro de 2010	Dispõe sobre a Implantação de Turno Único no Ensino Público nas Escolas da Rede

		Pública da Rede Municipal.
Decreto 33649	11 de abril de 2011	Consolida a Legislação que dispões sobre o Programa Ginásio Carioca e dá outras providencias
Resolução 1178	02 de fevereiro de 2012	Estabelece a Matriz curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e dá outras Providências
Decreto 35261	19 de março de 2012	Cria o Ginásio Experimental Olímpico e Paraolímpico no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências
Comunicado/ACS.	Janeiro de 2014	Prefeitura inaugura Fábrica de Escolas do Amanhã Governador Leonel Brizola.
Decreto 38954	17 de julho de 2014	Dispõe Sobre O Funcionamento Das Unidades Escolares assistidas pelos Programas Ginásio Experimental Carioca e Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico e dá Outras Providências.
Resolução 1317	28 de outubro de 2014	Estabelece a Matriz curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, dispõe sobre a estrutura de atendimento, organização de turmas e horários de funcionamento das Unidades Escolares, e dá outras Providências
RESOLUÇÃO 1427	24 de outubro de 2016	Dispõe sobre estrutura de atendimento, organização de turmas, horário de funcionamento e matriz curricular das Unidades de Escolares da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências.
Lei 6.362	28 de maio de 2018.	Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências.
Resolução 113	16 de janeiro de 2019	Estabelece sobre a estrutura, horário de funcionamento e matriz curricular das unidades escolares da rede pública de ensino da cidade do rio de janeiro, e dá outras providencias
Resolução 115	25 de janeiro de 2019	Dispõe sobre a matriz curricular das unidades escolares da rede pública de ensino da cidade do rio de janeiro, e dá outras providencias
Resolução 187	29 de janeiro de 2020	Dispõe sobre estrutura de atendimento, horário de funcionamento e matriz curricular das Unidades de Escolares da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências.

Elaboração da autora

Anexo 5 - Componente Curricular de História do Ensino Fundamental II – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Currículo História 6º Ano

6.º ANO	COMPONENTE CURRICULAR – HISTÓRIA					
	HABILIDADES	BIMESTRE				OBJETOS DE CONHECIMENTO
		1.º	2.º	3.º	4.º	
A HISTÓRIA: TEMPO, ESPAÇO E FORMAS DE REGISTROS	Identificar a diferença entre História e Memória observando os diferentes critérios que definem as suas marcações.	X				APRENDER HISTÓRIA • Conceituações históricas: temporalidades, memória, História e fontes históricas. • As teorias sobre as origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização
	Identificar a diferença entre o tempo da natureza e o tempo como construção sociocultural, sobretudo, os diferentes critérios usados pelos homens.	X				
	Conhecer os critérios utilizados na divisão tradicional da História em grandes períodos, compreendendo que a produção do conhecimento histórico é uma atividade contínua e seletiva.	X				
	Identificar vestígios deixados pelo passado que permitem uma interpretação possível dos fatos históricos.	X				
	Identificar o continente africano como o continente berço da humanidade, contribuindo para o conhecimento da origem da espécie humana.	X				
	Conhecer as teorias sobre o povoamento do continente americano.	X				
	Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.	X				
	Diferenciar povos nômades de povos sedentários, povos coletores de povos caçadores.	X				

6.º ANO		COMPONENTE CURRICULAR – HISTÓRIA				OBJETOS DE CONHECIMENTO	
		HABILIDADES	BIMESTRE				
			1.º	2.º	3.º		4.º
A HISTÓRIA: TEMPO, ESPAÇO E FORMAS DE REGISTROS	Identificar a diferença entre História e Memória observando os diferentes critérios que definem as suas marcações.	X				APRENDER HISTÓRIA • Conceituações históricas: temporalidades, memória, História e fontes históricas. • As teorias sobre as origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	
	Identificar a diferença entre o tempo da natureza e o tempo como construção sociocultural, sobretudo, os diferentes critérios usados pelos homens.	X					
	Conhecer os critérios utilizados na divisão tradicional da História em grandes períodos, compreendendo que a produção do conhecimento histórico é uma atividade contínua e seletiva.	X					
	Identificar vestígios deixados pelo passado que permitem uma interpretação possível dos fatos históricos.	X					
	Identificar o continente africano como o continente berço da humanidade, contribuindo para o conhecimento da origem da espécie humana.	X					
	Conhecer as teorias sobre o povoamento do continente americano.	X					
	Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.	X					
Diferenciar povos nômades de povos sedentários, povos coletores de povos caçadores.	X						

11

6.º ANO		COMPONENTE CURRICULAR – HISTÓRIA				OBJETOS DE CONHECIMENTO	
		HABILIDADES	BIMESTRE				
			1.º	2.º	3.º		4.º
LÓGICAS DE ORGANIZAÇÃO POLÍTICA	Conhecer as diferentes formas de governo na experiência histórica das cidades gregas, compreendendo a noção de cidadania nesse período histórico.			X		GRÉCIA E ROMA ANTIGAS • Organização política e social: democracia e cidadania na Grécia antiga • Organização política e-social em Roma antiga • Cultura e religião na antiguidade Clássica.	
	Estabelecer comparações com a noção de cidadania na Grécia e Roma antigas.			X			
	Conhecer e localizar os principais momentos na narrativa de experiências históricas na Roma Antiga, nos períodos monárquicos e republicanos.			X			
	Conceituar Império no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.			X			
	Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.			X			
	Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.			X			

6.º ANO	COMPONENTE CURRICULAR – HISTÓRIA					OBJETOS DE CONHECIMENTO
	HABILIDADES	BIMESTRE				
		1.º	2.º	3.º	4.º	
TRABALHO E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL E CULTURAL	Fatores que contribuíram para as rupturas e continuidades históricas que levaram à crise do Império Romano.				X	A EUROPA MEDIEVAL <ul style="list-style-type: none"> As migrações germânicas e a formação do feudalismo. A sociedade de Ordens e a vida cotidiana no feudo. Transformações a partir do século XI a cidade medieval. O poder da Igreja. SOCIEDADES AFRICANAS <ul style="list-style-type: none"> Organização social e política das sociedades africanas. Experiências históricas e Império do Mali, o Reino do Congo e os povos bantos e sudaneses.
	Identificar as características presentes nas estruturas feudais e o processo de ruralização.				X	
	Compreender a formação de grupos sociais que surgiram durante a Idade Média.				X	
	Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.				X	
	Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.				X	
	Compreender o papel da religião cristã e suas interferências políticas no processo de formação do mundo medieval.				X	
	Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.				X	
	Conhecer a diversidade das experiências históricas na África, suas organizações sociais e políticas.				X	

Currículo História 7º Ano

7.º ANO	COMPONENTE CURRICULAR – HISTÓRIA					OBJETOS DE CONHECIMENTO
	HABILIDADES	BIMESTRE				
		1.º	2.º	3.º	4.º	
O MUNDO MODERNO E A CONEXÃO ENTRE SOCIEDADES AFRICANAS, AMERICANAS E EUROPEIAS.	Identificar o processo de mudança na sociedade feudal para o Mundo Moderno.	X				A TRANSIÇÃO DO MUNDO FEUDAL PARA A MODERNIDADE, A CENTRALIZAÇÃO POLÍTICA, A FORMAÇÃO DOS ESTADOS MODERNOS <ul style="list-style-type: none"> Mudanças e crise da sociedade feudal. O conceito de Modernidade. Permanências e rupturas na emergência do mundo moderno. Interações sociais, culturais e econômicas entre América, Europa, África e Ásia. OS POVOS AFRICANOS E AMERICANOS <ul style="list-style-type: none"> Saberes e práticas dos povos africanos e originários da América, expressos na cultura material e imaterial.
	Explicar a expressão modernidade e suas lógicas de inclusão e exclusão com base em uma concepção europeia.	X				
	Identificar a complexidade e as interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das Grandes Navegações.	X				
	Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus: organização social, desenvolvimento de saberes e técnicas.	X				

7.º ANO	COMPONENTE CURRICULAR – HISTÓRIA					
	HABILIDADES	BIMESTRE				OBJETOS DE CONHECIMENTO
		1.º	2.º	3.º	4.º	
HUMANISMOS, RENASCIMENTOS E O NOVO MUNDO	Identificar as principais características do Humanismo e do Renascimento Cultural e Científico, analisando seus significados.		X			NOVAS PERSPECTIVAS RELIGIOSAS E CULTURAIS • A Reforma Protestante • Renascimento cultural e científico. • O Humanismo. A EXPANSÃO MARÍTIMA E AS MONARQUIAS ABSOLUTISTAS • Características das Monarquias Absolutistas. • Descobertas científicas e as motivações para as expansões marítimas europeias. • Interesses econômicos no Oriente, África e América.
	Reconhecer, nas Reformas Religiosas, um importante componente no processo de unificação política, transformando a cena europeia e influenciando a América.		X			
	Descrever o processo de consolidação das Monarquias Absolutistas e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.		X			
	Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.					

16

7.º ANO	COMPONENTE CURRICULAR – HISTÓRIA					
	HABILIDADES	BIMESTRE				OBJETOS DE CONHECIMENTO
		1.º	2.º	3.º	4.º	
ORGANIZAÇÃO DO PODER E AS DINÂMICAS DO MUNDO COLONIAL AMERICANO	Compreender a estrutura e organização das sociedades americanas no tempo da conquista dos europeus: alianças, conflitos entre grupos étnicos distintos e formas de resistência.			X		A CONQUISTA DA AMÉRICA E AS COLONIZAÇÕES EUROPEIAS • Formas de organização política e social dos povos originários da América e europeus: conflitos, dominação e conciliação. • Estruturação das colonizações europeias na América. • Resistências, invasões e expansão da América portuguesa.
	Analisar os diferentes impactos da conquista europeia para as populações originárias da América e identificar as formas de resistência.			X		
	Conhecer, a partir de diferentes pontos de vista, as dinâmicas das sociedades americanas durante o período colonial.			X		
	Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa, por meio de mapas históricos.			X		
	Identificar a distribuição territorial brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade dos grupos culturais e étnico-raciais.			X		

7.º ANO	COMPONENTE CURRICULAR – HISTÓRIA					
	HABILIDADES	BIMESTRE				OBJETOS DE CONHECIMENTO
		1.º	2.º	3.º	4.º	
LÓGICAS COMERCIAIS E MERCANTIS DA MODERNIDADE	Caracterizar a ação dos europeus e as lógicas mercantis de domínio do mundo atlântico.				X	A CONSOLIDAÇÃO E O AVANÇO DO CAPITALISMO <ul style="list-style-type: none"> As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares. A escravidão moderna e o tráfico de escravizados. Emergência do capitalismo. TERRITÓRIOS AFRICANOS NO CONTEXTO DA MODERNIDADE <ul style="list-style-type: none"> A África Ocidental e Centro-Ocidental: os impactos da escravização de pessoas nos territórios africanos.
	Descrever as dinâmicas sociais e comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.				X	
	Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.				X	
	Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.				x	
	Analisar as consequências do comércio de escravizados nas regiões americanas, europeias e africanas.				X	
	Analisar as características sociais e econômicas que promoveram a passagem do mercantilismo para o capitalismo.				X	

Currículo História 8º Ano

8.º ANO	COMPONENTE CURRICULAR – HISTÓRIA					
	HABILIDADES	BIMESTRE				OBJETOS DE CONHECIMENTO
		1.º	2.º	3.º	4.º	
O MUNDO CONTEMPORÂNEO: ANTIGO REGIME EM CRISE	Compreender a formação do pensamento liberal a partir da crise do sistema absolutista.	X				NOVAS PERSPECTIVAS IDEOLÓGICAS <ul style="list-style-type: none"> O pensamento iluminista e os princípios do liberalismo político e econômico nas revoluções inglesas. Os principais pensadores do iluminismo e do liberalismo político e econômico. REVOLUÇÃO INDUSTRIAL INGLESA <ul style="list-style-type: none"> A participação da burguesia. Do artesanato ao sistema fabril: seus impactos na produção e circulação dos povos, produtos e culturas. Movimentos sociais no contexto industrial. Consequências do processo industrial: pensamento político e formação da classe operária inglesa. REVOLUÇÃO FRANCESA <ul style="list-style-type: none"> Processo Revolucionário. Os desdobramentos da Revolução Francesa na Europa e no Mundo.
	Compreender os conceitos do iluminismo e do liberalismo, discutindo a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.	X				
	Identificar as particularidades políticas econômicas e sociais da Inglaterra do século XVII, compreendendo seus desdobramentos.	X				
	Analisar os impactos sociais e econômicos da Revolução Industrial na produção e circulação dos povos, produtos e culturas.	X				
	Relacionar a degradação ambiental com o aumento da produção geral pela Revolução Industrial na Europa.	X				
	Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no Mundo.	X				
	Identificar os processos políticos e sociais que levaram a Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no Mundo.	X				
Explicar os movimentos e rebeliões da América portuguesa articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.	X					

8. ^o ANO	COMPONENTE CURRICULAR – HISTÓRIA					
	HABILIDADES	BIMESTRE				OBJETOS DE CONHECIMENTO
		1. ^o	2. ^o	3. ^o	4. ^o	
OS PROCESSOS DE INDEPENDÊNCIA NAS AMÉRICAS ESPANHOLA E INGLESA.	Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas.		X			<p>PROCESSOS DE INDEPENDÊNCIA NA AMÉRICA ESPANHOLA</p> <ul style="list-style-type: none"> As principais ideias defendidas pelos pensadores do Pan-Americanismo, no contexto de libertação da América espanhola. A crise do modelo colonial espanhol na América. As guerras de independência na América espanhola <p>REVOLUÇÃO DE SÃO DOMINGOS E A REVOLTA DE TÚPAC AMARU</p> <ul style="list-style-type: none"> O protagonismo negro na Revolução de São Domingo e a formação do Haiti. A Revolta de Túpac Amaru e o protagonismo dos povos originários da América nas lutas pela independência, <p>INDEPENDÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA</p> <ul style="list-style-type: none"> O processo que levou a independência dos Estados Unidos da América. Características da constituição dos Estados Unidos da América. Principais pressupostos da Doutrina Monroe e o contraponto com o pensamento dos líderes liberais da América espanhola.
	Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram a independência das colônias hispano-americanas.		X			
	Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência, na América espanhola e no Haiti.			X		
	Analisar o processo de independência de diferentes países na América espanhola e inglesa, comparando as formas de governo neles adotadas.			X		
	Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros no final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras nas Américas espanhola e inglesa.			X		

8. ^o ANO	COMPONENTE CURRICULAR – HISTÓRIA					
	HABILIDADES	BIMESTRE				OBJETOS DE CONHECIMENTO
		1. ^o	2. ^o	3. ^o	4. ^o	
O BRASIL NOS SÉCULOS XVIII E XIX.	Comparar as guerras, revoltas e rebeliões na América portuguesa com os movimentos de independência nas Américas espanhola e inglesa.			X		<p>GUERRAS, REVOLTAS E REBELIÕES NA AMÉRICA PORTUGUESA</p> <ul style="list-style-type: none"> Guerra dos Emboabas, Guerra dos Mascates, Revolta de Vila Rica. Conjuração Mineira, Conjuração Baiana. <p>A CHEGADA DA FAMÍLIA REAL E A EMANCIPAÇÃO POLÍTICA DO BRASIL</p> <ul style="list-style-type: none"> O contexto internacional que trouxe Família Real Portuguesa para o Brasil. A chegada da Família Real Portuguesa e as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais no Brasil colônia e em Portugal. A presença da Família Real no Brasil e suas consequências para a cidade do Rio de Janeiro. As revoltas emancipacionistas durante o século XIX, processo de independência e a consolidação interna do Império do Brasil <p>PRIMEIRO REINADO E O PERÍODO REGENCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Diversidade política, social e regional no contexto dos movimentos contestatórios ao longo do primeiro reinado. As instituições e poderes na primeira constituição brasileira. Os conflitos e tensões de fronteiras para a consolidação territorial do Brasil: a Confederação do Equador e a questão da Cisplatina. Os fatores que levaram a abdicação de Dom Pedro I e o período regencial no Brasil. As rebeliões regenciais: Cabanagem, Guerra dos Farrapos, Revolta dos Malês, Sabinada e a Balaiada.
	Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.			X		
	Analisar o processo de independência do Brasil e comparar a forma de governo adotada com os demais países da América.			X		
	Identificar permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre os povos originários e das populações negras, após os processos que levaram a independência do Brasil.			X		
	Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.			X		
	Identificar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.			X		
	Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.			X		

8. ^o ANO	COMPONENTE CURRICULAR – HISTÓRIA					
	HABILIDADES	BIMESTRE				OBJETOS DE CONHECIMENTO
		1. ^o	2. ^o	3. ^o	4. ^o	
O BRASIL NOS SÉCULOS XVIII E XIX.	Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.			X		<p>SEGUNDO REINADO</p> <ul style="list-style-type: none"> Política e controle territorial durante o segundo reinado. A Lei de Terras e seus impactos para a distribuição agrária no Brasil. A Guerra do Paraguai e suas consequências geopolíticas na América Latina. Aspectos econômicos e o sistema de produção agrícola. O cultivo do café no Vale do Paraíba e seus impactos econômicos e sociais. Mercado consumidor interno e o início da modernização do país. <p>OS POVOS ORIGINÁRIOS E AS QUESTÕES ESCRAVISTAS DO BRASIL</p> <ul style="list-style-type: none"> O escravismo no Brasil durante o século XIX. As políticas migratórias no Império. As revoltas dos escravizados e os movimentos abolicionistas. As políticas de extermínio dos povos originários durante o Império. A produção do imaginário nacional brasileiro: a cultura popular por meio das representações visuais e literárias no Brasil.
	Identificar e analisar as políticas oficiais com relação aos povos originários durante o Império.			X		
	Discutir noções dos conceitos de cultura erudita e cultura popular.			X		
	Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.			X		
	Formular questionamentos sobre o impacto da escravidão nas Américas, a partir da seleção e consulta de diferentes fontes históricas.			X		
	Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.			X		
	Identificar as dinâmicas econômicas internas de grupos sociais às margens da economia brasileira no segundo reinado.			X		
Compreender os objetivos das leis abolicionistas, identificando seus impactos sobre a sociedade brasileira em seu período de vigência.						

8. ^o ANO	COMPONENTE CURRICULAR – HISTÓRIA					
	HABILIDADES	BIMESTRE				OBJETOS DE CONHECIMENTO
		1. ^o	2. ^o	3. ^o	4. ^o	
NOVAS PERSPECTIVAS, ATORES SOCIAIS E ORGANIZAÇÕES DO MUNDO NO SÉCULO XIX	Identificar os principais pressupostos das ideologias raciais e do determinismo biológico no contexto do imperialismo europeu.				X	<p>NACIONALISMOS E IDEOLOGIAS NA EUROPA</p> <ul style="list-style-type: none"> As teorias racistas do século XIX: o Darwinismo e o Determinismo. Nacionalismo, revoluções e o surgimento de novos estados nacionais europeus. <p>INDUSTRIALIZAÇÃO, IMPERIALISMO E NEOCOLONIALISMO NA ÁFRICA E NA ÁSIA</p> <ul style="list-style-type: none"> A segunda fase da industrialização na Europa. A concentração de capital e a ampliação do modelo capitalista industrial. A presença e partilha econômica europeia no continente africano e os movimentos de resistência dos povos africanos neocolonizados. A presença e partilha econômica europeia no continente asiático e os movimentos de resistência dos povos asiáticos neocolonizados. <p>ESTADOS UNIDOS E AMÉRICA LATINA NO SÉCULO XIX</p> <ul style="list-style-type: none"> A guerra civil americana e a consolidação de um modelo econômico para os Estados Unidos. A expansão territorial americana em direção ao oeste. O Imperialismo estadunidense na América Latina
	Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo biológico no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.				X	
	Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.				X	
	Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.				X	
	Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao Imperialismo na África e Ásia.				X	
	Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos originários e as populações negras nas Américas.				X	

Currículo História 9º Ano

9.º ANO	COMPONENTE CURRICULAR – HISTÓRIA					
	HABILIDADES	BIMESTRE				OBJETOS DE CONHECIMENTO
		1.º	2.º	3.º	4.º	
O ADVENTO DA REPÚBLICA NO BRASIL: OS ATORES SOCIAIS, AS ESTRUTURAS POLÍTICAS E ECONÔMICAS E A REORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA	Identificar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos que levaram o fim do Império e a proclamação da República no Brasil.	X				O FIM DO IMPÉRIO DO BRASIL E O INÍCIO DA REPÚBLICA <ul style="list-style-type: none"> Os fatores que levaram a queda do Imperador Dom Pedro II e a proclamação da República no Brasil: a questão militar e a questão religiosa. Os primeiros governos republicanos e a nova constituição. A Revolução Federalista. A PRIMEIRA REPÚBLICA: TRANSFORMAÇÕES E RESISTÊNCIAS <ul style="list-style-type: none"> O poder das oligarquias. O coronelismo. Imigração europeia e o surto industrial no Brasil. Crescimento da urbanização e concentração econômica. A Guerra dos Canudos e a Guerra do Contestado. Modernização excludente: transformações urbanas na cidade do Rio de Janeiro – Belle Époque e Reforma Pereira Passos. Greves e movimentos sociais: a Revolta da Vacina, a Revolta da Chibata, o movimento operário, entre outros.
	Caracterizar e compreender as etapas políticas da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.	X				
	Identificar a participação de grupos populares no debate sobre a formação econômica, política e social do Brasil durante o processo de discussão sobre o advento da República e anos posteriores.	X				
	Identificar a ausência de mecanismos para inserção dos negros na sociedade brasileira no pós-abolição e as formas de resistência à exclusão no processo de conquista por cidadania plena.	X				
	Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira durante a Primeira República.	X				

9.º ANO	COMPONENTE CURRICULAR – HISTÓRIA					
	HABILIDADES	BIMESTRE				OBJETOS DE CONHECIMENTO
		1.º	2.º	3.º	4.º	
O ADVENTO DA REPÚBLICA NO BRASIL: OS ATORES SOCIAIS, AS ESTRUTURAS POLÍTICAS E ECONÔMICAS E A REORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA	Discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil nas esferas nacionais, estaduais e municipais.	X				ERA VARGAS <ul style="list-style-type: none"> Fatores que levaram a queda dos grupos oligárquicos: o Tenentismo e a Coluna Prestes. A chegada de Getúlio Vargas ao poder. O primeiro Governo Vargas. Governo provisório, oposição paulista e a Constituição de 1934. O Estado Novo. O trabalhismo. Industrialização e o rápido crescimento urbano no Brasil na primeira metade do século XX. Fim do Estado Novo. MOVIMENTOS SOCIAIS: POVOS ORIGINÁRIOS, NEGROS E MULHERES <ul style="list-style-type: none"> As condições sociais da população negra após a abolição da escravidão no Brasil. A cultura afro-brasileira, lideranças políticas e culturais. A Frente Negra Brasileira e sua importância no processo pela conquista de direitos. A arte negra: o Teatro Experimental do Negro. A política para os povos originários no primeiro período republicano e na Era Vargas. <ul style="list-style-type: none"> Os movimentos feministas, O Movimento Negro Unificado e a luta por direitos civis no período republicano.
	Identificar e debater as pautas dos povos originários do Brasil e das populações afrodescendentes, no contexto republicano.	X				
	Compreender as mudanças ocorridas no debate sobre as questões da diversidade de povos e cultura no Brasil durante o século XX.	X				
	Compreender as mudanças de abordagem no debate sobre as questões de diversidade étnico-racial e de gênero no Brasil durante o século XX.	X				
	Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais e manifestações artísticas e culturais.	X				

9.º ANO	COMPONENTE CURRICULAR – HISTÓRIA					
	HABILIDADES	BIMESTRE				OBJETOS DE CONHECIMENTO
		1.º	2.º	3.º	4.º	
TOTALITARISMOS E CONFLITOS MUNDIAIS	Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.		X			GRANDES CONFLITOS E TRANSFORMAÇÕES POLÍTICAS NO MUNDO NO INÍCIO DO SÉCULO XX
	Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.		X			
	Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.		X			<ul style="list-style-type: none"> O contexto político, econômico e social que levou a Europa a Primeira Guerra Mundial. A questão da Palestina no contexto da Primeira Guerra Mundial e os conflitos históricos com Israel. As características econômicas e sociais que levaram a Revolução Russa.
	Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as suas práticas de extermínio.		X			
	Identificar o holocausto enquanto política de genocídio, principalmente, de judeus comparando com movimentos ocorridos em outras partes do mundo.		X			<ul style="list-style-type: none"> A Grande Depressão econômica de 1929. A chegada do nazismo e do fascismo ao poder na Europa. Holocausto: contexto político, econômico e social. A perseguição e extermínio dos judeus. A geopolítica na Segunda Guerra Mundial. Resistências e descolonização dos países do continente africano.
	Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.		X			
	Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.		X			<ul style="list-style-type: none"> Os motivos para a fundação da Organização das Nações Unidas. A importância da ideia de Direitos Humanos e de dignidade humana. A Carta dos Direitos Humanos e sua relação com o mundo atual.
	Discutir o conceito de Direitos Humanos relacionando-os aos debates sobre sua importância para grupos em vulnerabilidade social.		X			
	Reconhecer as instituições voltadas para a defesa dos direitos humanos, identificando possíveis agentes responsáveis por sua violação.		X			
Identificar as possíveis violações dos direitos humanos em seu cotidiano e na comunidade em que vive.		X				

9.º ANO	COMPONENTE CURRICULAR – HISTÓRIA					
	HABILIDADES	BIMESTRE				OBJETOS DE CONHECIMENTO
		1.º	2.º	3.º	4.º	
MODERNIZAÇÃO, DITADURA CIVIL-MILITAR E REDEMOCRATIZAÇÃO: O BRASIL APÓS 1946	Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.			X		AS EXPERIÊNCIAS DEMOCRÁTICAS DE 1946 A 1964
	Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.			X		
	Identificar e compreender os processos políticos e sociais que resultaram na ditadura civil-militar no Brasil.			X		GOVERNO JUSCELINO KUBTSCHEK E O DESENVOLVIMENTISMO
	Discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos no período ditatorial no Brasil.			X		<ul style="list-style-type: none"> O Brasil da Era JK e o ideal de nação moderna. A urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação.
	Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.			X		
	Identificar e relacionar as demandas dos povos originários e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.			X		<ul style="list-style-type: none"> Política externa nos governos Jânio Quadros e João Goulart. As reformas de base e o ambiente geopolítico no contexto da Guerra-Fria. DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA <ul style="list-style-type: none"> Os movimentos políticos, geopolíticos, sociais e militares que levaram os militares ao poder no Brasil. O desenvolvimento industrial durante a ditadura civil-militar. Os Atos Institucionais como representações da centralização e do endurecimento do poder no Brasil. Os movimentos de resistência à ditadura civil-militar brasileira.

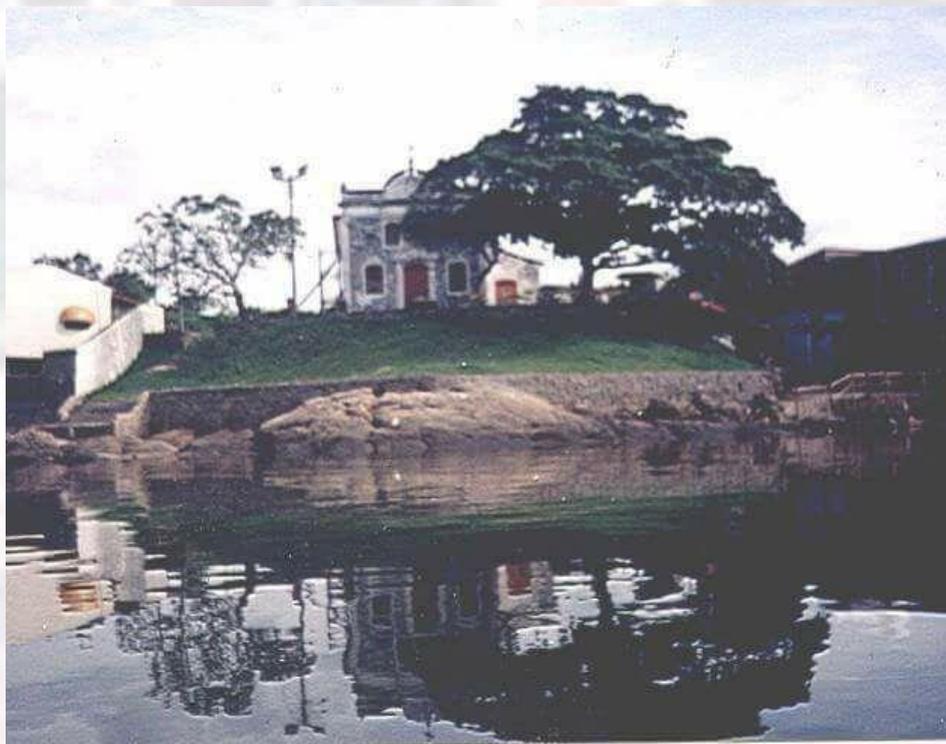
9.º ANO	COMPONENTE CURRICULAR – HISTÓRIA					
	HABILIDADES	BIMESTRE				OBJETOS DE CONHECIMENTO
		1.º	2.º	3.º	4.º	
A HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE NO BRASIL E NO MUNDO	Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.				X	A GUERRA-FRIA: CONTEXTO, DISPUTAS PELA HEGEMONIA ECONÔMICA MUNDIAL, DESDOBRAMENTOS. <ul style="list-style-type: none"> O final da Segunda Guerra Mundial e a emergência de duas potências políticas e econômicas: EUA e URSS. Acordos rompidos entre as principais potências mundiais e as declarações de guerra. O Plano Marshall e a reconstrução das economias capitalistas. A consolidação dos blocos socialistas. REVOLUÇÕES PELO MUNDO: A BIPOLARIDADE POLÍTICO-ECONÔMICA. <ul style="list-style-type: none"> A corrida armamentista e espacial. A Revolução Cubana. Momentos de tensão entre EUA e URSS. A Crise dos mísseis cubanos. A Alemanha dividida: O Muro de Berlim. A Revolução Cultural Proletária Chinesa.
	Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.				X	
	Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.				X	
	Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.				X	
	Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.				X	
	Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.				X	
	Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.				X	
	Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas.				X	
Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.						

9.º ANO	COMPONENTE CURRICULAR – HISTÓRIA					
	HABILIDADES	BIMESTRE				OBJETOS DE CONHECIMENTO
		1.º	2.º	3.º	4.º	
A HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE NO BRASIL E NO MUNDO	Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.				X	A DISPUTA PELOS ESPAÇOS NO CONTEXTO DA GUERRA-FRIA <ul style="list-style-type: none"> A América Latina em disputa: experiências ditatoriais. Movimentos de independências políticas do século XX: África e Ásia. Políticas Econômicas na América Latina. Novos rumos geopolíticos: o fim da Guerra Fria e a Globalização. AS LUTAS PELA REDEMOCRATIZAÇÃO NO BRASIL <ul style="list-style-type: none"> A lenta e gradual abertura política no final da ditadura civil-militar. Os movimentos sociais que levaram ao processo das "Diretas Já!" Resistências e lutas populares na busca por cidadania plena. A Constituição Cidadã: inclusão de grupos e a marginalização no processo de disputa por direitos sociais. A formação do movimento indígena nas décadas de 1970 e 1980. A luta pela inserção de povos indígenas na Constituição de 1988. O recomeço da democracia no Brasil.
	Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito.				X	
	Discutir o participação de povos originários no contexto de disputa política pela construção da Constituição de 1988.				X	
	Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.				X	
	Relacionar as transformações da sociedade brasileira ao protagonismo de diferentes setores da sociedade civil após 1989.				X	
	Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.				X	
	Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do país no cenário internacional na era da globalização.				X	



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
COORDENAÇÃO LOCAL DO PROFHISTÓRIA
BR 465 Km7–Seropédica/RJ

PROPOSTA DE DISCIPLINA ELETIVA



Capela Nossa Senhora do Desterro

Fonte: <https://www.facebook.com/Guarantiga/photos/a.545554662142531/1889104591120858/>

Elaborado por Kelen Fernandes dos Santos Silva,
sob orientação da Prof^ª. Dr^ª .Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho

OUTUBRO/2021

UFRRJ

SUMÁRIO

1- As Disciplinas Eletivas.....	Pag. 02
2- A História Local Como Ferramenta de Aprendizagem Histórica.....	Pag. 03
3- O Bairro de Pedra de Guaratiba.....	Pag. 07
4- Uma Proposta de Disciplina Eletiva.....	Pag. 15
5- Plano de Curso.....	Pag. 20
6- Ementa do Curso.....	Pag. 28
7- Considerações Finais -.....	Pag. 29
8- Referências.....	Pag. 29

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização de Temas por Bimestre	Pag. 16
Quadro 2 – Organização das aulas 1º Bimestre	Pag. 17
Quadro 3 – Organização das aulas 2º Bimestre.....	Pag. 19

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capela Nossa Senhora do Desterro	08
Figura 2 - Mapa da Cidade do Rio de Janeiro, destacando os bairros da XXI RA Guaratiba: Pedra de Guaratiba, Barra de Guaratiba e Guaratiba e o sub-bairro de Ilha de Guaratiba.....	09
Figura 3 - Praia de Ponta Grossa.....	10
Figura 4 - Pier em Pedra de Guaratiba.....	11
Figura 5 - Escavações do sítio arqueológico do sambaqui “Zé Espinho.....	12
Figura 6 - Casas construídas de forma irregular às margens do Rio Piraquê.....	13
Figura 7 - Sede da Banda Deozílio Pinto.....	14

1- AS DISCIPLINAS ELETIVAS

As disciplinas Eletivas compõem o núcleo diversificado da matriz curricular das escolas de Turno Único e de outras unidades de ensino com horário ampliado da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Essa disciplina foi criada com a proposta de ser oferecida semestralmente, diversificando e ampliando os conteúdos e as experiências, abordando temas de relevância social, cultural política e econômica (SME, 2020, p.31). A finalidade das Eletivas é possibilitar a “personalização do currículo” do aluno, através da diversificação das experiências escolares, de uma forma interdisciplinar, auxiliando o aluno a descobrir outras habilidades que irão colaborar no seu desenvolvimento e autonomia, bem como na construção do seu “Projeto de Vida.” (SME, 2020, p. 31 e 93). Desta forma as Eletivas têm como objetivo

(...) promover a autonomia do aluno, desenvolver sua capacidade de fazer escolhas e tomar decisões, incentivar o senso de responsabilidade no processo de aprendizagem e possibilitar a construção de um currículo personalizado e contribuir para seu projeto de vida (SME, 2020, p. 169).

As Eletivas foram pensadas como resposta a duas necessidades: a primeira é a exigência do cumprimento da LDB (Lei 9394/96), que determina que os currículos sejam compostos por uma “base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino, por uma parte diversificada, exigida pelas características regional e local da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (LDB, 1996, art. 26). A segunda exigência seria a necessidade de atender as premissas da proposta pedagógica do Turno Único¹ e dos quatro pilares da educação¹ (SME, 2020, p. 168).

Entre os objetivos específicos das Eletivas estão:

- Propiciar ao aluno a possibilidade de refletir e tomar decisões sobre aspectos que podem influenciar seu futuro;
- Propor um modelo mais lúdico de aprendizagem, com base na prática;
- Utilizar diferentes linguagens como meio de expressar ideias;
- Promover o encontro entre aqueles cujas afinidades se aproximam, independentemente da faixa etária e ano de escolaridade;
- Promover uma visão de mundo além do conhecimento acadêmico e teórico, ampliando o repertório cultural do aluno;

¹ Os quatro pilares da educação são: “aprender a conhecer. Que indica interesse, abertura para o conhecimento que verdadeiramente liberta da ignorância; aprender a fazer que mostra a coragem de executar, correr riscos e poder errar na busca de acertar e aprender; aprender a conviver que traz o desafio da convivência, o respeito a todos e o exercício de fraternidade como caminho do entendimento e, finalmente, aprender a ser que compreende o papel do cidadão, sua razão e seu propósito de viver” (SME, 2020, p.14).

- Estimular a busca pela descoberta de talentos e novas habilidades;
- Agregar valor ao aprendizado de outras disciplinas;
- Alcançar a excelência acadêmica.

(SME, 2020, p. 170)

Sendo assim levando-se em consideração os objetivos e propostas da criação das disciplinas Eletivas, as determinações e limitações impostas pelas matrizes curriculares, pelo conteúdo formal, pelo espaço e pelo tempo escolar, a Eletiva nos apresenta como uma possibilidade de enriquecer e diversificar o processo de ensino e aprendizagem proporcionando atividades diferenciadas, que escapem do conteudismo tradicional e que se relacionem com as experiências e vivências dos alunos, de forma a contribuir para a formação global do estudante, em conformidade com o preconizado por uma proposta de educação integral. Destacamos que os principais teóricos da educação integral no Brasil² defendem que educação integral é aquela capaz de promover uma aprendizagem que desenvolva as habilidades “cognitivas e intelectuais, afetivas, físicas, éticas e sociais” (ALMEIDA; MOLL; POSSER, 2016, p.112). Nas palavras de Lucia Velloso Maurício a concepção de educação integral é aquela

(...) que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento (MAURÍCIO, 2009, p. 26).

2- A HISTÓRIA LOCAL COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Nossa proposta é criar um curso que, incorporando os pressupostos da educação integral, dialogue com o campo da História e com temas do conteúdo formal do ensino fundamental II, relacionando o conteúdo com a História do bairro de Pedra de Guaratiba. Ao trabalhar referenciais que partem do que é mais familiar ao aluno, o ensino de História Local, apresenta-se como estratégia de aprendizagem histórica, uma vez que permite abordar temas que estejam inseridos em contextos próximos e conhecidos do aluno e onde ocorrem suas relações sociais. Ao conhecer a história da comunidade da qual faz parte, ao compreender a realidade do seu entorno e ao identificar o passado e o presente nos espaços em que convive e circula diariamente, o aluno terá a

oportunidade de refletir sobre o local em vive, atua e faz história, podendo assim, passar a sentir-se como sujeito da história e construtor de fatos e acontecimentos (DAMÁSIO, 2015, p. 4248- 4254). O que era distante, desconexo, desinteressante e sem importância, passa a fazer parte de sua realidade e de sua história. Desta forma, os alunos podem perceber que

(...) a história faz parte de sua vida e, tudo que os mesmos produzem é história e deve ser levado em consideração, permitindo dessa forma um novo olhar acerca do saber histórico em sala de aula (...) (SILVA, 2013, p.2).

Bittencourt (2011), aponta que o ensino de História Local favorece para que o aluno compreenda a realidade do seu entorno conseguindo identificar as marcas do passado nos seus espaços de convivência - escola, casa, comunidade, trabalho e lazer -, possibilitando ao aluno se situar e compreender os problemas do tempo presente (BITTENCOURT, 2011, p.168), ou seja, o ensino de História Local favorece a aproximação dos estudantes com a História e os problemas de sua localidade, de modo que estes interajam mais diretamente com que é ensinado, o que contribui para a construção de um senso crítico ao se deparar com os aspectos relevantes de sua comunidade (NOGUEIRA E SILVA, 2010, p. 229).

Ao conhecer o passado de sua localidade, os estudantes podem melhor compreender os problemas cotidianos da comunidade da qual fazem parte e, o mais importante, refletir sobre as possibilidades e formas de atuar e intervir de forma direta na comunidade em que vivem. Ou seja, o estudo da localidade pode, desta forma, oportunizar aos estudantes “adquirirem progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo de que fazem parte” (SCHMIDT, 2007, p.189), percebendo as mudanças e as permanências ocorridas ao longo do tempo, e descobrindo a presença de elementos arquitetônicos e culturais vivenciados por gerações anteriores e ainda presentes em sua localidade.

Ao tratar de assuntos mais próximos ao “homem comum”, o ensino de História Local retira da disciplina História o distanciamento das datas e acontecimentos factuais e cronológicos, distanciando-se, em parte, de uma visão da História, onde se prioriza o estudo dos “grandes homens” e dos “grandes feitos” (FERNANDES, 1995, p.46). Também os livros didáticos, não raro privilegiam temas de História Geral e História do Brasil que são, muitas vezes, distante e sem significado para os alunos, “uma história distante de seu tempo presente, de suas experiências de vida, de suas expectativas e desejos” (FERNANDES, 1995, p.45). Como destaca Nogueira e Silva (2010), a História Local pode proporcionar visibilidade as histórias e sujeitos que não estão representados em uma vertente da História que

(...) se faz passar por uma história geral e, portanto, universal. Como se valesse de igual medida para todos os recortes geográficos ou para todos os grupos sociais, presumindo ser

capaz de explicá-los. No nível da história geral, isso é chamado por um termo já é bastante conhecido: eurocentrismo (COSTA, 2019, p.133).

Ao encontrar no mais próximo (no local) indícios do passado, os estudantes, que muitas vezes não se vêem representados e entendem a História como algo distante e desconexo de sua realidade, podem compreender a importância de estabelecer relações entre o passado e o presente, dentro de sua própria realidade, e experiências pessoais e coletivas no ambiente em que vivem (DAMÁSIO, 2015, p. 4254).

(...) quando olhamos ao nosso redor nos nossos bairros, associações, para pessoas com quem convivemos, não enxergamos história neles e tampouco em nós mesmos. E por vezes, por isso, até (n) os desvalorizamos. Por raramente vemos "gente como a gente" como objetos das histórias que estudamos, também não aprendemos a nos vermos a nós próprios como objetos de história no próprio presente. Muito menos, então, como sujeitos (COSTA, 2019, p.133).

É importante lembrar também que muitas vezes a escola ainda aparece presa aos livros didáticos, que apresentam uma história tradicional que nem sempre é significativa para os alunos. Fernandes (1995) destaca que esta História tradicional tenta passar para nossos alunos

(...) a idéia de um Brasil homogêneo, sem diferenças, conflitos e contradições sociais e um passado unívoco a ser "decorado" e utilizado apenas nos exames e arguições. Queremos, pois, uma História que resgate as peculiaridades e especificidades regionais e dê conta da pluralidade étnico-cultural de nossa formação histórica (FERNANDES, 1995, p. 46).

Como ressalta Costa (2019), os livros didáticos apresentam uma abordagem mais "universal" da história e não se aprofundam em temáticas referentes aos estados e muito menos as cidades ou localidades menores. Isso implica que, necessariamente, os professores precisarão elaborar seu material. Neste processo, professores e alunos podem colocar-se enquanto produtores do conhecimento "e não meros reprodutores de um saber pronto e acabado a ser passivamente absorvido como costuma acontecer na maioria dos manuais didáticos" (FERNANDES, 1995, p.49).

(...) para engajar-se no trabalho de história local, os professores vão provavelmente ter que realizar suas próprias investigações para coleta e produção de material. Isso quer dizer, por outro lado, que um trabalho de história local é uma ótima oportunidade para a atuação dos próprios professores e alunos como sujeitos produtores do conhecimento eleito como objeto de estudo (...) (COSTA, 2019, p.134).

Rompendo com a visão tradicional da História - cronológica, linear e descritiva-, pode-se trabalhar conteúdos mais significativos para os alunos, empregando temáticas que estejam relacionadas à história da comunidade, do bairro, das instituições, da saúde, da moradia, do saneamento, da economia, da cultura, sobre a importância dos rios da região, sobre a produção econômica, a história das mulheres, a história do trabalho, da ocupação do território, das relações de poder, da estrutura política, etc. (COSTA, 2019, p.135).

Ao buscar documentos, conhecendo os espaços de memória locais - como arquivos, monumentos, centros culturais e museus -, entrevistando moradores antigos, comparando fotografias antigas e atuais, visitando construções antigas, observando detalhes da arquitetura, conhecendo as tradições da comunidade como as festas e a religiosidade, por exemplo, os alunos podem compreender que a história faz parte de sua vida e não se restringe ao conteúdo dos livros didáticos. Ao realizar um trabalho de campo, uma caminhada pelo bairro, uma visita a espaços de memória, ao entrar em contato com moradores mais antigos da comunidade, ao coletar e analisar documentos históricos ocorre uma aproximação entre as fontes e as experiências dos próprios alunos. Por meio deste trabalho, os alunos podem constatar que “o documento guardado nas casas, pelas pessoas comuns, ganha status de documento histórico” (SCHMDT, 2007, p.193). Esse conhecimento pode propiciar a

(...) construção e reconstrução das identidades relacionadas à memória religiosa, social, familiar e do trabalho; e articulando as memórias individuais fragmentadas com a memória coletiva, esses materiais podem recriar a história de outra forma. Esse envolvimento pode propiciar uma valorização dos sujeitos locais como produtores do conhecimento histórico. As atividades de coletas de dados e identificação das fontes são extremamente ricas para os alunos, possibilitando, a partir do conhecimento local, uma ampliação do interesse pela aprendizagem da História (...) (SCHMDT, 2007, p.193-194).

O trabalho com as fontes históricas locais também pode assinalar de maneira mais nítida para o aluno as diferenças e semelhanças, as mudanças e permanências, as continuidades e discontinuidades ocorridas ao longo do tempo e que podem ser percebidas, por exemplo, nas mudanças no aspecto e nos materiais das construções das casas, no traçado das ruas, nos nomes das praças e ruas, e na paisagem de uma forma geral (CAVALCANTI, 2018, p.288-289).

Fernandes (1995) aponta que no trabalho com a História local alguns elementos devem ser observados para que as metas fundamentais para a construção da identidade e da cidadania dos alunos sejam alcançadas:

- a) partir do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido, do próximo para o distante;
- b) possibilitar a incorporação das experiências de vida dos alunos;

- c) inserir o aluno na realidade do passado da comunidade local, o que lhe possibilita uma melhor compreensão da sociedade em que vive na qual virar intervir;
- d) preparar o melhor aluno para uma futura inserção/participação na sociedade, a partir do contato do aluno com as instituições locais;
- e) familiarizar o aluno com o método de pesquisa, através do trabalho com as fontes locais;
- d) exercitar a produção do conhecimento histórico desde as séries iniciais;
- e) sensibilizar o aluno sobre a necessidade de preservação do patrimônio histórico e cultural de sua comunidade (FERNANDES, 1995, p.46-48).

Sendo assim, o estudo da História Local pode apresentar-se como um importante caminho para despertar nas crianças a curiosidade e o interesse em conhecer as realizações produzidas e vivenciadas pelas gerações anteriores (DAMÁSIO, 2015, p. 4248).

3- O BAIRRO DE PEDRA DE GUARATIBA

É importante frisar que nosso intuito não é trabalhar com a História do bairro de Pedra de Guaratiba de uma forma linear ou cronológica, mas utilizar elementos desta História para problematizar, exemplificar e aprofundar temas propostos pelo currículo oficial, de forma a apresentar para o aluno tanto a História de seu bairro, quanto mostrar que a História acontece no cotidiano e, principalmente, que eles são agentes históricos. Ao encontrar no mais próximo (no local) indícios do passado, os estudantes, que muitas vezes não se vêem representados e entendem a História como algo distante e desconexo de sua realidade, podem compreender a importância de estabelecer relações entre o passado e o presente, dentro de sua própria realidade e experiências pessoais e coletivas no ambiente em que vivem (DAMÁSIO, 2015, p. 4254). Nossa intenção é trabalhar com elementos que partem do que é mais familiar ao aluno e abordar temas que estejam inseridos em contextos próximos e conhecidos, proporcionando-lhe a oportunidade de refletir sobre o local em que vive, atua e faz história, podendo, desta forma, sentir-se como sujeito da história e construtor de fatos e acontecimentos (DAMÁSIO, 2015, p. 4248- 4254).

Ao realizarmos levantamento bibliográfico a respeito da História de Pedra de Guaratiba nos deparamos com problemas comuns ao estudo da História local: a escassez de fontes e referenciais teóricos sendo, quase todos, produzidos por historiadores não profissionais e, em sua maioria, publicados em sites e blogs na internet. No entanto, mesmo carecendo de um rigor metodológico e acadêmico, não podemos desprezar essas produções, pois são importantes fontes de consultas já que revelam, muitas vezes, dados importantes sobre as relações sociais, culturais, políticas, geográficas e econômicas das localidades estudadas (NOGUEIRA E SILVA, 2010, p. 232).

Utilizaremos, além das informações coletadas na internet, o interessantíssimo trabalho, “Pedra de Guaratiba: um lugar onde o futuro não aconteceu”, de Dunstana Farias de Mello, dissertação defendida em 2015 que, apesar de também não se propor a traçar uma narrativa cronológica sobre a História do bairro, apresenta valiosas informações sobre a mesma.

Pedra de Guaratiba situa-se na Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro, às margens da Baía de Sepetiba, a cerca de 60 km do centro. O bairro tem como marco oficial do início de sua História o ano de 1579, quando o português Manuel Veloso Espinha recebeu do rei de Portugal a terra denominada Guaratiba dos Tupinambás, passando a dedicar-se a produção de açúcar e aguardente. Com sua morte, as terras passaram em herança para seus filhos Manuel Veloso Espinha Filho e Jerônimo Veloso Cubas. Este último, em 1628, construiu em suas terras a capela de Nossa Senhora do Desterro³116, ainda existente, no alto de uma elevação as margens da Baía de Sepetiba (MACHADO, 2014). A capela, que apresenta estilo barroco colonial, é considerada, o quarto templo mais antigo do Rio de Janeiro, sendo tombada pelo Patrimônio Histórico e Artístico Nacional desde 1937⁴.

Figura 1 - Capela Nossa Senhora do Desterro



Fonte: <http://www.ipatrimonia.org/rio-de-janeiro-igreja-de-nossa-senhora-do-desterro/#!/map=38329&loc=-23.00595199999998,-43.63430900000001,17>

Em 1629 Jerônimo Veloso Cubas doou a recém construída capela e parte de suas terras para uma congregação religiosa da Ordem do Carmo, que ali construiu um engenho produzindo açúcar e rapadura. Nessa

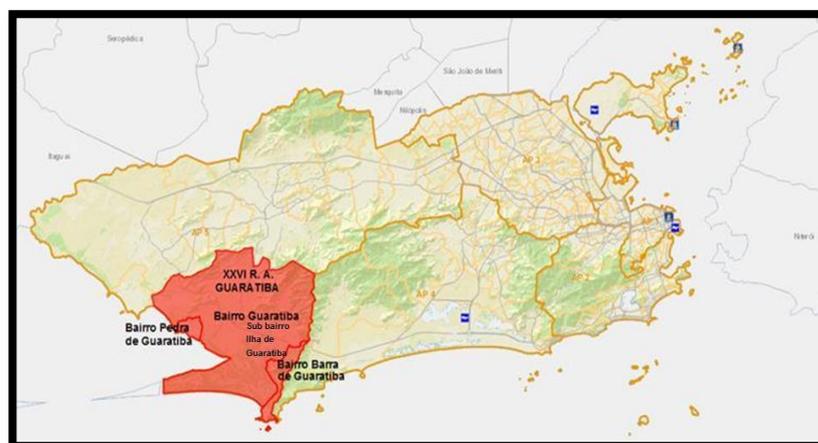
³ De acordo com uma lenda local, Jerônimo Veloso Cubas construiu a capela por acreditar que um milagre, atribuído a Virgem Maria, teria recuperado a visão de uma índia que trabalhava para sua família. (MACHADO, 2014).

⁴ A capela, considerada, o quarto templo mais antigo do Rio de Janeiro, depois das Igrejas de Bonsucesso (1567), de Santa Luiza (1592), no centro e de Nossa Senhora da Apresentação (1613) em Irajá (<https://www.patrimoniohistoricoarqrio.org/product-page/igreja-de-nossa-senhora-do-desterro-1>).

área surgiria a Fazenda da Pedra e a capela de Sant'ana, que mais tarde dariam origem ao núcleo urbano de Pedra de Guaratiba (JORNALZO, [SI]).

Até 1981, Pedra de Guaratiba estava incluída na Região Administrativa de Campo Grande, quando o município foi dividido em Áreas de Planejamento (AP), sendo criada a XXI região administrativa de Guaratiba que, por sua vez, está dividida em três bairros: Guaratiba, Pedra de Guaratiba e Barra de Guaratiba (MELLO, 2015, p. 43-44).

Figura 2 - Mapa da Cidade do Rio de Janeiro, destacando os bairros da XXI RA Guaratiba: Pedra de Guaratiba, Barra de Guaratiba e Guaratiba e o sub-bairro de Ilha de Guaratiba



Fonte: <http://portalgeo.rio.rj.gov.br> apud MELLO, 2015, p. 43

Como a região era pouco conhecida pelos moradores de outras áreas da cidade, era comum e ainda é, em certa medida, confundir-se Guaratiba, Pedra de Guaratiba e Barra de Guaratiba. Os bairros de Pedra de Guaratiba e de Barra de Guaratiba foram criados por decreto em 1981, e os seus desmembramentos da RA de Campo Grande, com a criação da RA de Guaratiba, ocorreu em 1985. Antes disso, a grande imprensa sempre se confundia com a localização de prédios históricos, como a Igreja do Desterro, e de restaurantes, como o Candido's, localizado em Pedra de Guaratiba, atribuindo-os a Barra de Guaratiba (MELLO, 2015, p.120).

De acordo com MELLO (2015) até o final da década de 60, antes da implantação dos distritos industriais da Zona Oeste, a região banhada pelas águas da baía de Sepetiba era muito procurada para fins terapêuticos. Pedra de Guaratiba era famosa por suas praias e lama considerada medicinal (MELLO, 2015, p. 113-114).

Na praia da Pedra [eram] atribuídas virtudes medicinais à lama, e muitos doentes de reumatismo e doenças cutâneas para lá se dirigiam para fazer uso dela. Os efeitos

terapêuticos [então] frequentemente verificados são devido à radioatividade das areias dessa praia, que em certos pontos contém apreciáveis quantidades de monazita (ABREU, Sylvio Fróes, 1957, p.53, apud SOUZA [S]).

Com a instalação do distrito industrial de Santa Cruz a partir da década de 60, o processo de poluição das águas da baía de Sepetiba foi acelerado, seja pela especulação imobiliária, que aumentou a carga de esgoto doméstico, ou indústrias instaladas ao longo de suas margens provocando, além de problemas ambientais, também uma crise na atividade econômica pesqueira artesanal, tradicional da região, e que vive hoje com extrema dificuldade. Como demonstrou Mello (2015) a pesca, apesar de ser uma profissão pouco rentável, e muitos pescadores necessitarem desenvolver outras atividades para sobreviver, representava a identidade do lugar tanto para os moradores mais antigos do bairro, como para os que o visitavam (MELLO, 2015, p. 144).

Pedra de Guaratiba construiu uma identidade de lugar dedicado à pesca, com praias de águas calmas e limpas, desde o final do século XIX. Esta imagem bucólica perdurará por um século até que ocorra a aceleração do processo de urbanização, a partir de 1970, em toda a região de Guaratiba (MELLO, 2015, p.111).

As praias de Pedra de Guaratiba (Ponta Grossa, Venda Grande, da Pedra de Guaratiba e da Capela) também sofreram como a poluição industrial, com o aumento populacional, e com a falta de tratamento de esgoto (JORNAL DO BRASIL, 1970-79, apud MELLO, 2015, p. 54). Hoje estas praias estão com suas águas lodosas, escuras, com odor fétido e impróprias para o banho.

Figura 3 - Praia de Ponta Grossa



Fonte: <http://www.soumaispedra.com/pontagrossa.html>

Os restaurantes à beira do mar passaram a conviver com uma praia cada vez mais poluída com o avanço da lama, agravada com a instalação do Porto de Itaguaí. No entanto, apesar de toda poluição das águas, Pedra de Guaratiba e os demais bairros margeados pela baía de Sepetiba ainda recebem visitantes de finais de semana, especialmente em busca dos tradicionais bares e restaurantes especializados em pescado e frutos do mar. O bairro também é procurado por quem busca contemplar a bela paisagem da Baía de Sepetiba em um dos deques de madeira construídos ao longo da orla. Os píeres da Colônia, da Amendoeira e da Capela são atrativos do bairro, reunindo inúmeros moradores e visitantes nos finais de semana e feriados. No entanto, apesar representarem um importante espaço de encontro e lazer para o bairro, os píeres encontram-se em situação de abandono, com diversos trechos danificados, comprometendo a segurança dos usuários.

Figura 4 - Pier em Pedra de Guaratiba



Fonte: <http://www.soumaispedra.com/bandadeozilio.html>

É importante destacar que o litoral da Pedra de Guaratiba e dos bairros vizinhos já era povoado há pelo menos dois mil anos antes da chegada dos portugueses. Em 1960 foram descobertos vários sambaquis no litoral da Zona Oeste, entre Sepetiba e Guaratiba, dois deles em Pedra de Guaratiba, o “Embratel” e o Zé Espinho”, que tem aproximadamente 2260 e 1180 anos respectivamente (JORNALZO, [SI]). No entanto, um levantamento feito em 1982 mostrou que, em razão da fabricação de cal e da urbanização, dos 33 sítios arqueológicos registrados, apenas 40% deles (13 sítios) continuavam intactos, 45% estavam totalmente destruídos e 15% estavam parcialmente destruídos (MELLO, 2015, p. 112-113).

Figura 5 - Escavações do sítio arqueológico do sambaqui "Zé Espinho



Fonte: Kneip & Pallestrini, 1987, apud <https://cpantiguidade.com.br/2009/12/16/sambaqui-do-ze-espinho-um-estilo-de-vida-no-litoral/>

Pedra de Guaratiba permaneceu relativamente isolada do restante da cidade do Rio de Janeiro até meados do século XX, sendo até então apenas frequentada por moradores temporários durante os verões (MELLO, 2015, p. 42). Esta situação começou a se modificar a partir da década de 70, quando a especulação imobiliária e novos empreendimentos habitacionais surgiram na região, favorecidos também pela abertura da estrada Rio-Santos, atual Avenida das Américas, e de uma nova passagem na Grota Funda. Com a especulação imobiliária, as áreas de loteamentos na região se multiplicaram, aumentando o valor da terra e provocando inúmeros conflitos.

De acordo com Mello (2015), estes novos loteamentos passaram a ser procurados por três grupos distintos: moradores vindos de outros bairros da própria cidade, à procura de tranquilidade; famílias expulsas ou transferidas de favelas próximas ao centro e a zona sul da cidade e obrigados a buscar lugares com um custo de vida menor; pessoas vindas do interior do estado e do país, principalmente do nordeste, em busca de emprego. Esses dois últimos grupos instalaram-se principalmente em loteamentos clandestinos ou em áreas verdes de forma desordenada, criando outras comunidades no entorno de Pedra de Guaratiba (MELLO, 2015, p.42).

A chegada de novos moradores à região, intensificada a partir de então, fez surgir outras comunidades no entorno de Pedra de Guaratiba, causando impacto na economia e no modo de vida local. Hoje, Pedra de Guaratiba é um bairro com sua delimitação bem definida e tem como vizinhos, além dos bairros já citados, favelas, loteamentos clandestinos e áreas invadidas (MELLO, 2015, p. 44).

Atualmente a região de Guaratiba continua sofrendo com a ocupação desordenada do território e com a especulação imobiliária, agora empreendida por milicianos, que vendem terrenos de forma ilegal, constroem

casas em área de preservação ambiental, e ainda cobram percentuais em outras negociações de terra (PEXOTO, PRADO, 2021).

Figura 6 – Casas construídas de forma irregular às margens do Rio Piraquê



Fonte: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/08/16/milicianos-constroem-casas-em-area-de-preservacao-ambiental-em-guaratiba.ghtml>

Com o crescimento populacional e industrial, a região de Guaratiba tornou-se preocupação para os ambientalistas e historiadores. Assim, foi criada em 1974 a Reserva Biológica e arqueológica de Guaratiba, atualmente com 3.360 hectares, que “(...) se estende desde o Rio Piracão, até a Restinga da Marambaia, passando pela Estrada da Matriz e a Estrada da Ilha de Guaratiba, junto às áreas ocupadas pelo Exército (...)” (MELLO, 2015, p.115). Em 1992, com a Lei nº 1.918 foi criada a Área de Proteção Ambiental (APA) das Brisas e do Parque Municipal Bosque das Brisas. A APA das Brisas é formada por ecossistemas de praia e restinga, e abriga espécies endêmicas da fauna e da flora nativas. Na Baía de Sepetiba se encontram os principais remanescentes de manguezais do município e um dos principais conjuntos do bioma em todo o estado (MACHADO, 2014).

Entre as festividades mais concorridas de Pedra de Guaratiba estão a Folia de Reis, o carnaval com seus tradicionais blocos de rua e a movimentada festa de São Pedro com sua procissão marítima que culmina com a tradicional festa junina (MACHADO, 2014). No entanto, entre as tradições culturais de Pedra de Guaratiba, a jôia e orgulho dos moradores mais antigos do bairro é a Banda Maestro Deozílio Manoel Pinto. Formada em 1870 por mestre Fabrício e pescadores de Pedra de Guaratiba, a banda é considerada uma das mais antigas do Rio de Janeiro (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – MAPA DE CULTURA RJ).

Figura 7 - Sede da Banda Deozílio Pinto



Fonte: <http://www.soumaispedra.com/bandadeozilio.html>

Com o intenso crescimento populacional, urbano e industrial do entorno da Baía de Sepetiba e de toda região, o bairro de Pedra de Guaratiba viu seu modo de vida se deteriorar e “suas características de cidade do interior, bucólico, tranquilo, com uma identidade de reduto de artistas, ou antes, de vila de pescadores, se perdeu, dando lugar a degradação ecológica e cultural.” (MELLO, 2015, p.140). Segundo dados do Censo Demográfico de 2010, Pedra de Guaratiba apresentava uma população de 9488 habitantes, apresentando um Índice de Desenvolvimento Social (IDS) de 0.559, um dos mais baixos do município (PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO - ARMAZENZINHO DADOS DO RIO).

Guaratiba ficou mais próxima da cidade, entretanto, sua inserção reservou para ela o lugar de região mais pobre do Rio de Janeiro. De área rural, transformou-se em área de “despejo” dos mais pobres, lançados ali sem recursos e sem uma infraestrutura mínima (JORNAL DO BRASIL, 1996-1997, apud MELLO, 2015, p. 69)

Problemas como poluição, violência, especulação imobiliária, falta d'água, carência de transporte público, e poucas opções de lazer se acumulam e se agravam desde o século passado. Até mesmo a questão cultural sofre com os problemas da região: a famosa banda do bairro sofre com a falta de investimentos, os artistas migraram para outras regiões e as poucas áreas de lazer sofrem com o descaso governamental.

[é] um consenso bastante difundido de que os problemas locais são decorrentes em maior parte da falta de atenção dos governos para os problemas da região. Em outras palavras, os maiores culpados pela degradação da região não são os novos moradores, mas a infraestrutura que deveria ter acompanhado o crescimento populacional (MELLO, 2015, p.139).

Esperamos que conhecer as muitas histórias do passado de seu bairro e a origem dos inúmeros problemas relacionados ao espaço em que vivem, possa representar um caminho para que nossos alunos se reconheçam como sujeitos da história, compreendendo a si mesmos e a vida coletiva da qual fazem parte.

4- UMA PROPOSTA DE DISCIPLINA ELETIVA

Na construção de nossa proposta de disciplina Eletiva, denominada “*Pedra de Guaratiba tem História*”, seguimos as orientações e os modelos oficiais de plano de curso e ementa propostos pela secretaria municipal de educação contidos no caderno “Eletivas”⁶ e no documento “Escolas Cariocas em Turno Único – Ensino Fundamental I e II” (SME, 2020). Estes documentos estabelecem os objetivos das Eletivas, detalhando seu funcionamento, propondo que sejam oferecidas semestralmente, uma vez por semana, em dois tempos de aula de cinquenta (50) minutos cada, somando 1 hora e 40 minutos por semana, em turmas mistas de série/idade, contemplando assuntos de interesse tanto do professor quanto dos alunos e que estejam em consonância com as habilidades e competências estabelecidas nas orientações curriculares da disciplina, articulando a proposta com as disciplinas do núcleo comum e com o Projeto Político Pedagógico da escola.

Entre os temas do conteúdo formal que pretendemos abordar em nossa proposta, buscamos elencar assuntos que possam ser exemplificados e/ou comparados com acontecimentos da História de Pedra de Guaratiba e que pudessem, em algum momento, se relacionar com as demais disciplinas do núcleo comum, já que o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento é um dos importantes elementos para se pensar em um currículo voltado para educação integral e, como destaca Hbra, Coelho e Rosa (2015),

(...) quando a proposta escolar se dá em tempo integral, propostas curriculares que promovam a integração tem mais chances de se efetivarem e criarem alternativas de trabalho mais qualitativa do que aquelas que insistem na fragmentação disciplinar (HORA, COELHO e ROSA, 2015, p. 171).

Os assuntos do conteúdo formal selecionados perpassam por diferentes anos do ensino Fundamental II, e acreditamos que podem ser trabalhados com alunos de diferentes anos e idades – já que a proposta é trabalhar com turmas mistas e não seriadas. Os temas selecionados são:

- Temporalidade, mudanças e permanências;
- Pré-História /Pré-História brasileira;

⁶ O caderno “Eletivas” é parte integrante do documento “Ginásio Carioca: Uma proposta de Educação Integral na Cidade do Rio de Janeiro” (SME, 2016).

- Fontes Históricas;
- Povos originários do Brasil;
- A colonização portuguesa na América;
- O ciclo do açúcar e do café;
- A Revolução Industrial e suas consequências – industrialização, urbanização, crescimento populacional, poluição, questões ambientais;
- A Primeira República e o Brasil na Primeira Metade do século XX– Crescimento urbano e imigração; Modernização Excludente: a Reforma Pereira Passos, as reformas e transformações urbanas no Rio de Janeiro, o “bota abaixo”.

Para relacionar estes conteúdos com elementos da história do bairro, dividimos nossa abordagem em dois grandes temas centrais – “Patrimônio Histórico e Cultural de Pedra de Guaratiba” e “ Pedra de Guaratiba, Meio ambiente, Trabalho e Migração” – no qual estão incluídos subtemas que envolvem pontos discutidos no conteúdo formal e aspectos da História do bairro de Pedra de Guaratiba. A escolha de cada tema e subtema relaciona-se, como já mencionado, com a possibilidade de estabelecer uma conexão entre a história do bairro com temas, que em diversas oportunidades perpassam o conteúdo formal e também se relacionem em algum momento com as demais disciplinas do núcleo comum.

Como a determinação da secretária de educação para a realização das Eletivas é a de que esta ocorra de forma semestral, nossa proposta é que cada tema seja desenvolvido ao longo de um (1) bimestre, contabilizando um total de trinta e dois (32) tempos de aula ao longo do semestre. Dividimos os assuntos do conteúdo formal selecionados em dois grandes temas centrais: “ *Patrimônio Histórico e Cultural de Pedra de Guaratiba*” e “ *Pedra de Guaratiba, Meio Ambiente, Trabalho e Migração*”. A escolha de cada tema relaciona-se com a possibilidade de estabelecer uma conexão entre assuntos que perpassam o conteúdo formal com as especificidades da história do bairro. Sendo assim nossa proposta ficaria organizada da seguinte forma:

Quadro 1 – Organização de Temas por Bimestre

Bimestre	Tema	Número de Aulas/Encontros	Número de Tempos
1º	Patrimônio Histórico e Cultural de Pedra de Guaratiba	8 encontros/aula	16 tempos
2º	Pedra de Guaratiba, Meio Ambiente, Trabalho e Migração	8 encontros/aula	16 tempos

Fonte: Elaboração da autora

Faremos um breve resumo sobre cada tema central e sobre os subtemas que serão abordados em cada um deles: no primeiro tema central, intitulado **Patrimônio Histórico e Cultural de Pedra de Guaratiba** analisaremos os aspectos históricos e culturais do bairro, destacando a presença dos povos originários na região e dos vestígios de sua presença através dos Sambaquis, e posteriormente da colonização portuguesa e da construção da capela de Nossa Senhora do Desterro. A respeito das questões culturais, abordaremos a centenária banda musical Deozílio Pinto criada em 1870 e ainda em atividade. Entre os aspectos culturais trataremos ainda das festividades locais como a realizada em comemoração a São Pedro e os tradicionais blocos carnavalescos. Neste item, propondo um trabalho interdisciplinar com as disciplinas de artes (artes plásticas e Música), pretendem-se abordar temas como temporalidade, mudanças e permanências, pré-história, Pré-História brasileira, os povos originários do Brasil e importância da preservação de patrimônios históricos culturais, a colonização portuguesa no Brasil e os ciclos econômicos da cana de açúcar, do ouro e do café.

Quadro 2 – Organização das aulas 1º Bimestre

1º BIMESTRE PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CULTURAL DE PEDRA DE GUARATIBA			
<i>Aula</i>	<i>subtema</i>	<i>Tempos de aula</i>	<i>Total de Tempos</i>
<i>Aula 1</i>	<i>Povos Originários e os Sambaquis</i>	<i>2 tempos</i>	<i>6 tempos</i>
<i>Aula 2</i>	<i>Povos Originários e os Sambaquis</i>	<i>2 tempos</i>	
<i>Aula 3</i>	<i>Povos Originários e os Sambaquis</i>	<i>2 tempos</i>	
<i>Aula 4</i>	<i>A colonização portuguesa e a Capela de Nossa Senhora do Desterro</i>	<i>2 tempos</i>	<i>6 tempos</i>
<i>Aula 5</i>	<i>A colonização portuguesa e a Capela de Nossa Senhora do Desterro</i>	<i>2 tempos</i>	
<i>Aula 6</i>	<i>A colonização portuguesa e a Capela de Nossa Senhora do Desterro</i>	<i>2 tempos</i>	
<i>Aula 7</i>	<i>A Banda Deozílio Pinto</i>	<i>2 tempos</i>	<i>2 tempos</i>
<i>Aula 8</i>	<i>As Festividades da Pedra: A folia de Reis, o Carnaval e a Festa de São Pedro</i>	<i>2 tempos</i>	<i>2 tempos</i>

Fonte: Elaboração da autora

Neste tema é importante frisar com os alunos a tentativa de invisibilidade e apagamento da História e da cultura de determinados grupos. Paim e Araújo (2018) nos alertam que:

(...) os documentos oficiais e boa parte dos livros didáticos têm negligenciado as questões do patrimônio, das memórias, histórias e culturas indígenas africanas e afro-brasileiras – por nós também denominadas de histórias outras – mesmo sendo legalmente obrigatório o seu ensino. As experiências didáticas com estas temáticas são ainda tímidas, pontuais e de iniciativa de alguns professores que procuram integrar atividades de educação patrimonial em suas propostas de trabalho (PAIMEARAÚJO, 2018, p. 3).

Sabemos que tudo aquilo que é selecionado para ser preservado/relembrado ou silenciado/esquecido perpassa por “subjetividades, intencionalidades e relações de poder (PAIMEARAÚJO, 2018, p. 7). É a partir das disputas de poder que será decidido o que será lembrado ou esquecido. Essas disputas refletem sobre as escolhas dos conteúdos curriculares, datas comemorativas, histórias e narrativas que aparecerão nos livros didáticos e de que forma essas histórias serão abordadas. Faz-se necessário então compreender que interesses hegemônicos estão envolvidos na escolha do que deve ser lembrado ou esquecido. Neste processo de seleção de histórias, memórias, conteúdos, acervos e patrimônios, é importante destacar que histórias e memórias foram omitidas e silenciadas pelas histórias e memórias oficiais desde os tempos coloniais como forma de dominação e imposição cultural e econômica:

(...) os colonizadores preocuparam-se em destruir imaginários, invisibilizar sujeitos e tornar alguns grupos sociais subalternizados para que, assim pudesse afirmar seu próprio imaginário e poder colonizador através de uma usurpação territorial, econômica e ideológica (PAIMEARAÚJO, 2018, p. 5).

Acreditamos que esta imposição que “(...) traduz-se em supervalorizar a cultura européia branca, heterossexual, cristã e masculina e inferiorizar e subalternizar outros povos, em especial os indígenas e africanos” (PAIMEARAÚJO, 2018, p. 12) ainda encontram-se fortemente presentes na sociedade, nos currículos, nos livros didáticos e nos patrimônios históricos e culturais. Desta forma, ao se trabalhar com os alunos, é necessário destacar os usos da História, ressaltando que ela está sempre sujeita as disputas e relações de poder que influenciam na construção da História. Diante deste quadro, Paim e Araújo (2018) sinalizam a importância de resgatar “memórias outras” que não aquelas oficiais presentes nos currículos e materiais didáticos, “memórias outras” presentes nas histórias, memórias, e patrimônios relacionados aos grupos que sofrem com a tentativa de silenciamento de suas Histórias nas sociedades contemporâneas (PAIMEARAÚJO, 2018, p.8)

No segundo tema central, intitulado **Pedra de Guaratiba, Meio Ambiente, Trabalho e Migração**, nossa proposta é tratar de temas relacionados à Baía de Sepetiba, aos rios da região e ao trabalho secular da pesca artesanal de moradores do bairro, abordando como o processo de industrialização, urbanização e especulação

imobiliária no bairro e na região ao entorno, afetaram o modo de vida e de trabalho destas famílias e do bairro como um todo, descaracterizando o perfil agrário e pesqueiro do bairro. Neste tema também se pretende abordar a questão da migração, em especial da região nordeste, para o bairro, destacando os elementos da História Nacional e do Rio de Janeiro na primeira metade do século XX envolvidos em todos estes processos e as consequências dessas mudanças para o bairro ao longo do tempo, refletindo sobre a origem e possíveis soluções para problemas como transporte, saúde, saneamento, poluição e violência. Neste tema geral pretende-se trabalhar de forma interdisciplinar com as disciplinas de ciências e geografia, tratando de temas como industrialização, crescimento populacional e urbano, poluição, questões ambientais e imigração durante a primeira metade do século XX

Quadro 3 – Organização das aulas 2º Bimestre

2º BIMESTRE			
Pedra de Guaratiba, Meio Ambiente, Trabalho e Migração			
Aula	subtema	Tempos de aula	Total de Tempos
Aula 1	A pesca, a industrialização e a questão ambiental	2 tempos	6 tempos
Aula 2	A pesca, a industrialização e a questão ambiental	2 tempos	
Aula 3	A pesca, a industrialização e a questão ambiental	2 tempos	
Aula 4	Ocupação da terra, trabalho agrário, especulação imobiliária, migração e favelização	2 tempos	6 tempos
Aula 5	Ocupação da terra, trabalho agrário, especulação imobiliária, migração e favelização Desterro	2 tempos	
Aula 6	Ocupação da terra, trabalho agrário, especulação imobiliária, migração e favelização	2 tempos	
Aula 7	Preparação para a culminância/Ou aula de campo*	2 tempos	2 tempos
Aula 8	Culminância	7tempos	7tempos

*Aula de campo ocorrerá mediante disponibilidade de transporte escolar

Fonte: Elaboração da autora

Apresentaremos a seguir o de Plano de curso e a Ementa de nossa proposta de disciplina Eletiva *Pedra de Guaratiba tem História!*

5- PLANO DE CURSO

PLANO DE CURSO

Escola Municipal Medalhista Olímpica Bárbara Seixas de Freitas

Nome da Eletiva: Pedra de Guaratiba tem História!!

Professor Responsável: Kelen Fernandes dos Santos Silva

Disciplina: História

DESCRIÇÃO

Nossa proposta é criar uma disciplina Eletiva que, incorporando os pressupostos da educação integral, dialogue com o campo da História e com temas do conteúdo formal do ensino fundamental II, relacionando este conteúdo à História do bairro de Pedra de Guaratiba. Pretendemos utilizar elementos desta História para problematizar, exemplificar e aprofundar temas propostos pelo currículo oficial. Os temas elencados do conteúdo formal elencados devem, ao mesmo tempo, exemplificar e serem comparados aos acontecimentos da História do bairro, dialogando com outras disciplinas do núcleo comum

JUSTIFICATIVA

Enriquecer e diversificar o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando atividades diferenciadas, que escapem do conteudismo tradicional e que se relacionem com as experiências e vivências dos alunos, possibilitando a valorização da experiência, através da prática, contribuindo para a formação global do estudante, em conformidade com o preconizado por uma proposta de educação integral, e que levem o aluno a refletir e tomar decisões sobre aspectos que influenciam o seu presente e podem influenciar seu futuro.

OBJETIVO

Relacionar temas do conteúdo com fragmentos da História Local, apresentando ao aluno a História de seu bairro, contribuindo para a assimilação e sistematização dos conteúdos formais, agregando valor ao aprendizado de História e de outras disciplinas (ciências, e artes e geografia), proporcionando ao aluno vivenciar na prática o conteúdo assimilado, demonstrando, desta forma, que a História acontece no cotidiano, não sendo algo distante e, principalmente, que eles são agentes históricos, pois, ao encontrar no mais próximo (no local) indícios do passado, os estudantes, que muitas vezes não se vêem representados e entendem a História como algo distante

e desconexo de sua realidade, podem compreender a importância de estabelecer relações entre o passado e o presente, dentro de sua própria realidade, e experiências pessoais e coletivas no ambiente em que vivem, a promovendo uma visão de mundo além do conhecimento acadêmico e teórico ampliando o repertório cultural do aluno e desenvolvendo sua cidadania.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

- Identificar e compreender as raízes históricas do bairro;
- Identificar e compreender a origem dos problemas do bairro;
- Refletir sobre soluções de problemas a curto, médio e longo prazo;
- Interferir de forma prática no ambiente em que vive de forma cidadã;
- Compreender o mundo que o cerca;
- Reconhecer e preservar os patrimônios Históricos e culturais do bairro;
- Compreender as noções de mudanças e permanências;
- Desenvolver noções de tempo e espaço;
- Desenvolver consciência histórica;
- Desenvolver consciência ambiental;
- Sentir-se como sujeito integrante da História;
- Refletir e tomar decisões sobre aspectos que podem influenciar seu futuro;
- Desenvolver uma visão de mundo além do conhecimento acadêmico e teórico;
- Ampliar o repertório cultural desenvolvendo cidadania;
- Agregar valor ao aprendizado de outras disciplinas (ciências, e artes e geografia)
- Assimilar e sistematizar os conteúdos;
- Vivenciar na prática o conteúdo assimilado
- Pensar soluções alternativas para os problemas propostos
- Associar a teoria à prática
- Assimilar e sistematizar os conteúdos
- Vivenciar na prática o conteúdo assimilado

METODOLOGIA

Dividiremos os assuntos do conteúdo formal selecionados em dois grandes temas centrais: “História, Patrimônio e Cultural de Pedra de Guaratiba” e “Pedra de Guaratiba – Meio Ambiente, Trabalho e Migração”. A escolha de cada tema relaciona-se com a possibilidade de estabelecer uma conexão entre assuntos que perpassam o conteúdo formal com as especificidades da história do bairro. No primeiro tema central, intitulado “História, Patrimônio e Cultural de Pedra de Guaratiba” analisaremos os aspectos históricos e culturais do bairro, destacando a presença dos povos originários na região e dos vestígios de sua presença através dos Sambaquis, e posteriormente da colonização portuguesa e da construção da capela de Nossa Senhora do Desterro. A respeito

das questões culturais, abordaremos a centenária banda musical Deozílio Pinto criada em 1870 e ainda em atividade. Entre os aspectos culturais trataremos ainda das festividades locais como a realizada em comemoração a São Pedro e os tradicionais blocos carnavalescos. Neste item, propondo um trabalho interdisciplinar com as disciplinas de artes (artes plásticas e Música), pretendem-se abordar temas como temporalidade, mudanças e permanências, o que é tradicionalmente intitulado como pré- história e Pré-História brasileira, os povos originários do Brasil e importância da preservação de patrimônios Históricos culturais. No segundo tema, “Pedra de Guaratiba - Meio Ambiente, Trabalho e Migração”, nossa proposta é tratar de temas relacionados à Baía de Sepetiba, aos rios da região e ao trabalho secular da pesca artesanal de moradores do bairro, abordando como o processo de industrialização, urbanização e especulação imobiliária no bairro e na região afetaram o modo de vida e de trabalho das famílias e do bairro como um todo, descaracterizando o perfil pesqueiro do bairro. Neste tema também pretendemos abordar a questão da migração, em especial da região nordeste, para o bairro, destacando os elementos da História Nacional e do Rio de Janeiro envolvidos nestes processos e as consequências de todas essas mudanças para o bairro ao longo do tempo, discutindo as dificuldades surgidas devido ao crescimento industrial, a poluição da baía de Sepetiba e ao crescimento desordenado do bairro, refletindo sobre a origem e possíveis soluções para problemas como transporte, saúde, saneamento, poluição, violência etc. Neste tema geral pretende-se trabalhar de forma interdisciplinar com as disciplinas de ciências, ao se abordar as questões relacionadas ao meio ambiente e com geografia ao se debater o crescimento industrial e urbano, divisão e ocupação territorial e imigração.

Entre os temas do conteúdo formal que pretendemos abordar, elencamos àqueles que pudessem ser exemplificados e/ou comparados a acontecimentos da História de Pedra de Guaratiba e que, em algum momento, se relacionem as demais disciplinas do núcleo comum. Esses temas perpassam por diferentes anos do ensino Fundamental II e estão relacionados à questão da Temporalidade, as noções de mudanças e permanências, a Pré-História e a Pré-História brasileira; as Fontes Históricas; aos Povos originários do Brasil; a colonização portuguesa na América; ao ciclo do açúcar e do café; a Revolução Industrial e suas consequências – industrialização, urbanização, crescimento populacional, poluição, questões ambientais; a Primeira República e o Brasil na Primeira Metade do século XX – crescimento urbano e imigração; a modernização excludente: a Reforma Pereira Passos, as reformas e transformações urbanas no Rio de Janeiro e o “bota abaixo”.

RECURSOS DIDÁTICOS

Será necessário o uso de computador, *internet*, *datashow* e reprodução de textos. As aulas serão expositivas, com estudo e debate de textos de livros, jornais e blogs e com análise de fontes documentais como jornais, fotografias, vídeos e documentários, além de aula passeio e pesquisa de campo (caso ocorra disponibilidade de transporte escolar).

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Não haverá avaliação tradicional como ocorre geralmente nas demais disciplinas do currículo formal. Serão identificadas evidências de aprendizagem de acordo com os resultados apresentados nas dinâmicas ao longo do

semestre (participação, verificação e acompanhamento da aprendizagem) e na culminância.

CULMINÂNCIA

Ao final do semestre será realizada uma culminância onde as atividades desenvolvidas durante a Eletiva serão apresentadas para a comunidade escolar. A culminância ocorrerá no último dia de aula da disciplina no semestre e, a princípio, terá a mesma duração da jornada escolar (a confirmar com a equipe escolar). O trabalho apresentado pelos alunos envolverá os resultados, descobertas e impressões sobre a História do bairro e todo o conteúdo trabalhado ao longo do semestre. O formato de apresentação dos trabalhos será definido com os alunos.

QUANTIDADE DE VAGAS

A inscrição ocorrerá direto com a professora, com o quantitativo de 35 (trinta e cinco) vagas distribuídas de modo igualitário entre os quatro anos de escolaridade e, caso o número de inscritos supere o quantitativo de vagas, estas serão definidas mediante sorteio.

LOCAL

As aulas ocorrerão prioritariamente no auditório da escola Municipal Medalhista Olímpica Barbara Seixas de Freitas, em Pedra de Guaratiba e, em caso de indisponibilidade do auditório, as aulas ocorrerão na sala de aula. Diante da disponibilidade de transporte escolar, um encontro ocorrerá no centro do bairro de Pedra de Guaratiba, em visita aos locais históricos do bairro - Igreja Nossa Senhora do Desterro, Pier e Praia da Capela sede da Banda Deonízio Pinto e colônia dos pescadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A BANDA DE PEDRA DE GUARATIBA. Cinetateca Brasileira, [S]. Disponível em <<http://bases.cinematca.gov.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=FILMOGRAFIAS&lang=PT&nextAction=search&exprSearch=ID=031370&format=detailed.pft>>. Acesso: 04 de abr. de 2021.

ALTOÉ, Larissa. Sepetiba fazia parte da Fazenda Real, a Joia da Capitania. In: MULTIRIO. Abr. de 2016. Disponível em : <<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/9261-sepetiba-do-passado-r%C3%A9gio-aos-problemas-ambientais>>

ASSOCIAÇÃO MUSICAL DEOZÍLIO PINTO. Associação Musical Deozílio Pinto. Facebook, mai. de 2017. Disponível em <<https://www.facebook.com/AMDPRJ>>. Acesso em 4 de abr. de 2021.

BIAVATTI, Cidiclei Alcione; DEMARCH, André Luis Campanha; FETOSA, Leni Barbosa; VIZOLLI, Idemar. De Caminha

a Zé Carioca: invisibilidade, apagamento e silenciamento da identidade cultural indígena. Revista Tellus, ano 20, n. 42, maio/ago. 2020. Disponível em <<https://tellusucdb.emuvens.com.br/tellus/article/view/678>>

BONFÁCIO, Welberg Vnicius G. A Invisibilidade das Religiões Afrobrasileiras nas Paisagens Urbanas. In: Produção Acadêmica, v. 3 n. 01, 2017. Disponível em <<https://sistemas.uft.edu.br>>

BRAGA, Márcio André. Identidade étnica e os índios no Brasil. In: Metis: história e cultura – v. 4, n. 7, p. 197-212, jan./jun, 2005, Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/1178/816>>

CÂMARA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. Projeto de Lei Nº 909/2011, considera e denomina “bairro turístico” o bairro de Pedra de Guaratiba, e declara como área de especial interesse turístico – AET e dá outras providências. Disponível em <<http://mail.camara.rj.gov.br/Apl/Legislativos/scpro0711.nsf/0/7bbe40a239bd38b683257864005d4394?OpenDocument>>. Acesso em 04 de abr de 2021

CUNHA, Ernesto de Mello Salles. Sambaquis do litoral carioca, In: Revista Brasileira de Geografia. Ano XXV, nº 01, janeiro- março de 1965. P. 3-69.

EVENTOS FELC. O velho oeste carioca e sua história: Pedra de Guaratiba e Sepetiba. Youtube, 9 de jul. de 2020. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=55za5alfJmQ>>. Acesso em: 5 de julho de 2021.

FILHO, José Luiz Xavier. “Onde Estão os Meus deuses? Não Colocaram Meus Orixás no Livro de História”: A Invisibilidade das Religiões de Matriz Africana. In: Anais da Semana de História: O (re)inventar-se do fazer historiográfico no séc. XXI. Anais...Cáceres(MT) UNEMAT, 2021. Disponível em <<https://www.even3.com.br/anais/sh2021/345130-ONDE-ESTAO-OS-MEUS-DEUSES-NAO-COLOCARAM-MEUS-ORIXAS-NO-LIVRO-DE-HISTORIA--A-INVISIBILIDADE-DAS-RELIGIOES-DE-MA>>. Acesso em 12/12/2021 11:24

FREIRE, Quintino Gomes. A Origem do Nome dos Bairros do Rio de Janeiro. In: Jornal online - DiariodoRio.com jul. de 2011. Disponível em <<https://diariodorio.com/a-origem-do-nome-dos-bairros-do-rio-de-janeiro/>>

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Instituto Estadual do Ambiente –INEA Reserva Biológica Estadual de Guaratiba Disponível em <<http://www.inea.rj.gov.br/biodiversidade-territorio/conheca-as-unidades-de-conservacao/reserva-biologica-estadual-de-guaratiba/>>. Acesso em 20 de ago. 2021.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Cultura – Mapa de Cultura RJ. Sociedade Musical Deozílio Pinto. Disponível em <<http://mapadecultura.com.br/manchete/sociedade-musical-deozilio-pinto>>. Acesso em 20 de ago. de 2021.

IGREJA DE NOSSA SENHORA DO DESTERRO - RIO DE JANEIRO, RJ. IPHAN - Portal de dados, [S]. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/ans.net/tema_consulta.asp?Linha=c_hist&Cod=1732>. Acesso em 04 de abr de 2021.

IGREJA NOSSA SENHORA DO DESTERRO. Rio de Coração Tour, 23 de jun de 2021. Disponível em <<https://riodecoracaotour.com.br/capela-nossa-senhora-do-desterro-em-pedra-de-guaratiba/>>. Acesso em 03 de ago. de 2021.

IGREJA NOSSA SENHORA DO DESTERRO. Docplayer, [S]. Disponível em <<http://docplayer.com.br/5689370-A-historia-da-igreja-de-nossa-senhora-do-desterro-em-pedra-de-guaratiba.html>>. Acesso em 04 de abr. de 2021.

IGREJA NOSSA SENHORA DO DESTERRO. Comissão de preservação do patrimônio histórico e cultural da arquidiocese do rio de janeiro e de seu interesse, [S]. Disponível em <<https://www.patrimoniohistoricoarqrio.org/product-page/igreja-de-nossa-senhora-do-desterro-1>. Acesso em 04 de abr. de 2021.

JOÃO MEIRA Marco da Sesmaria de Pedra de Guaratiba -1579. Youtube, 29 de dez de 2018. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=18kFsUJ2gAY&t=431s>> Acesso em de 5 julho de 2021.

JORNALZO. A Pedra de Guaratiba. Rio de Janeiro [S]. Disponível em <<https://jornalzo.com.br/conheca-a-zona-oeste/156-a-pedra-de-guaratiba>>. Acesso em 21 de ago. 2021.

JUNOR PARADA Banda Pedra de Guaratiba: Arte e Cultura Rio de Janeiro. Youtube, [S]. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=rDwKicwyWI>> Acesso em 5 de julho de 2021.

KNEIP, Lina Maria (coord.). Coletores e pescadores pré-históricos de Guaratiba Rio de Janeiro. UFRJ, Rio de Janeiro; UFF, Niterói, 1987.

LUCENA, Felipe. 3 Píeres históricos em Pedra de Guaratiba podem ser declarados Patrimônios Culturais. Diário do Rio.com Rio de Janeiro, 3 de Nov. de 2019. Disponível em <<https://diariodorio.com/3-piers-historicos-em-pedra-de-guaratiba-podem-ser-declarados-patrimonios-culturais/>>. Acesso em 4 de abr. de 2021.

MACHADO, Sandra. Pedra de Guaratiba: jeito de interior no perímetro urbano. MultiRio, 2014. Disponível em <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/766-pedra-de-guaratiba-jeito-de-interior-no-perimetro-urbano>. Acesso em: 23 de ago. de 2021.

MANSUR, André Luis. O Velho Oeste Carioca. Volume II. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

MÁRCIO COUTINHO. Rio visto de cima - Pedra de Guaratiba / Capela Nossa Senhora do Desterro. Youtube, 2 de abr. de 2018. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=cRfoGJM4dw>>. Acesso em 5 de junho de 2021.

MELLO, Dunstana Farias de. Pedra de Guaratiba: um lugar onde o futuro não aconteceu. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – UNIRQ, 2015.

MENDES, Karla. Indígenas do Rio lutam para reverter séculos de ‘apagamento’, In: MONGABAY revista eletrônica, 30 de jul. de 2021. Disponível em <<https://brasil.mongabay.com/2021/06/indigenas-no-rio-lutam-para-reverter-seculos-de-apagamento/>>

MOTA, M^ª Sarita Cristina. Nas terras de Guaratiba- uma aproximação histórico-jurídica às definições de posse e propriedade da terra no Brasil entre os séculos XI-XIX. Tese de Doutorado em Ciências Sociais do Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – CPDA/UFRRJ. Seropédica, RJ, 2009.

NEIP, L. M & PALLESTRIN, L., Arqueologia: estratigrafia, cronologia e estruturas do Sambaqui Zé Espinho. In: Coletores e Pescadores Pré-históricas de Guaratiba Rio de Janeiro (L. M Kneip, org.), pp. 89-141, : Editora UFRJ/ Eduff. Rio de Janeiro/Niterói.1987.

NORONHA SANTOS, Francisco Agenor. *As Freguesias do Rio Antigo*. Rio de Janeiro, O Cruzeiro, 1965.

O GRITO. A história do seu bairro Hoje - Pedra de Guaratiba. Disponível em <http://ogritocampograndeozest.blogspot.com.br/2015/03/a-historia-do-seu-bairro-hoje-pedrade.html>, acesso em 20/03/2015.

PEDRA DE GUARATIBA E SEUS ENCANTOS. História, curiosidades e simbolismos da igreja nossa senhora do desterro de Pedra de Guaratiba. Facebook, 13 de ago. de 2020. Disponível em <https://pt-br.facebook.com/1047933892049374/videos/2912051125689837/>. Acesso em 4 de abr. de 2021.

PEDRA DE GUARATIBA, BREVE HISTÓRIA IHGI - Instituto Histórico e Geográfico Itaborahyense, [S]. Disponível em <http://www.ihgi.org/441462277>. Acesso em 4 de abr. de 2021.

PEDRA DE GUARATIBA WIKIRIO, [S]. Disponível em https://www.wikirio.com.br/Pedra_de_Guaratiba. Acesso em 10 de ago. de 2021.

PEIXOTO, Guilherme; PRADO, Anita Prado. Milicianos constroem casas em área de preservação ambiental em Guaratiba. G1, Rio de Janeiro, 16 de ago. de 2021. Disponível em <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/08/16/milicianos-constroem-casas-em-area-de-preservacao-ambiental-em-guaratiba.ghtml>. Acesso em 17 de ago. de 2021.

PIMENTEL, Maria das Dores Mendes. Memórias e narrativas de pescadores de Pedra de Guaratiba: urbanização e espaço social (1973-2003). Dissertação de Mestrado em Memória Social e Documento da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNRIO. Rio de Janeiro, RJ, 2004.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO - IPP. Mapas digitais da Cidade do Rio de Janeiro. Disponível em http://portalgeo.rio.rj.gov.br/mapa_digital_rio/?config=config/ipp/basegeoweb.xml, acesso entre maio/2014 e junho/2015.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO - IPP. Migração. Cadernos do Rio, junho/2013 do município do Rio de Janeiro. Disponível em <https://pcrj.maps.arcgis.com/apps/MapJournal/index.html?appid=9843cc37b0544b55bd5625e96411b0ee>. Acesso em 03 de jun. de 2021.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Armazenzinho Dados do Rio. Portal Eletrônico. Portal de Dados para disseminação de informações históricas e geográficas sobre a cidade do Rio de Janeiro direcionado a estudantes e professores do município do Rio de Janeiro. Disponível em <https://apps.data.rio/armazenzinho/index.html>. Acesso em 03 de jun. de 2021.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Armazenzinho Dados do Rio. Portal Eletrônico. Portal de Dados para disseminação de informações históricas e geográficas sobre a cidade do Rio de Janeiro direcionado a estudantes e professores do município do Rio de Janeiro. Disponível em <https://apps.data.rio/armazenzinho/historia-dos-bairros/>. Acesso em 03 de jun. de 2021.

QUEIROZ, Raquel Fassini Esperança. As especificidades naturais de Ilha de Guaratiba e o impactos ambientais provenientes do processo de urbanização. Monografia de especialização em Educação Ambiental. AVM Faculdade Integrada. Rio de Janeiro, RJ, 2011.

RIO DE JANEIRO – IGREJA NOSSA SENHORA DO DESTERRO. IPHAN – Ipatrimônio, [S]. Disponível em <<http://www.ipatrimonio.org/rio-de-janeiro-igreja-de-nossa-senhora-do-desterro/#!/map=38329&loc=-23.00595199999998,-43.63430900000001,17>>. Acesso: 4 de ago. de 2021.

SAMBAQUI DO ZÉ ESPINHO: UM ESTILO DE VIDA NO LITORAL. Centro de Pesquisas de Antiguidade, 16 de dez. de 2009. Disponível em <<https://cpantiguidade.com.br/2009/12/16/sambaqui-do-ze-espinho-um-estilo-de-vida-no-litoral/>> Acesso em 04 de abr. de 2021.

SAMBAQUIS NO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro aqui, [S]. Disponível em <<https://www.riodejaneiroaqui.com/pt/sambaquis.html#:~:text=Na%20zona%20oeste%20do%20Rio,terras%20nos%20tempos%20pr%C3%A9%20hist%C3%B3ricos>>. Acesso em 04 de abr. de 2021.

SOU MAIS PEDRA Sou mais Pedra, [S]. Disponível em <<http://www.soumaispedra.com/>> Acesso em 03 de abr. de 2021.

SOUZA, Marcela Stockler Coelho de. A cultura invisível: conhecimento indígena e patrimônio imaterial. In: Anuário Antropológico [Online], v.35 n.1 | 2010, posto online no dia 09 outubro 2015, consultado o 28 abril 2021. Disponível em <<http://journals.openedition.org/aa/813>; DOI: <https://doi.org/10.4000/aa.813>>

SOUZA, Sinvaldo do Nascimento. As marisqueiras de Sepetiba: Uma abordagem sistêmica a uma base sustentável? [S]. Disponível em <http://famanet.br/include/ic_pdf/As%20marisqueiras%20de%20Sepetiba.pdf>. Acesso em 20 de ago. de 2021.

VIEIRA, Danilo. Site de notícias G1. Pescadores de Pedra de Guaratiba, Zona Oeste do Rio, sofrem com a mortandade de peixes. Rio de Janeiro, 21 de abr. de 2021. Disponível em <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/04/21/pescadores-de-pedra-de-guaratiba-no-rj-sofrem-com-mortandade-de-peixes.ghtml>>. Acesso em 22 de abr. de 2021.

VINHAS, Antonio Lopes Ferreira. Pescadores artesanais de Pedra de Guaratiba, Rio de Janeiro (RJ): os diferentes conflitos pela identidade. Dissertação de Mestrado em Geografia, pela FUC, Rio de Janeiro, RJ, 2011.

XAMER, Júlio Ribeiro. Religiões de matriz africana e o racismo no Brasil. In: PORTAL GELEDÈS, jun. de 2018. Disponível em <https://www.geledes.org.br/religoes-de-matriz-africana-e-o-racismo-no-brasil/?gclid=Cj0KQGiA2NaNehDvARIsAEw55hjK3bEmL_oa5N4W6AvVp1XOZvtIPCf9lCqJlnd9VWky2So0XR61WEaAq6tEALw_wcB>

6- EMENTA

EMENTA ELETIVA	
Nome da Eletiva Pedra de Guaratiba tem História!!	Professor Responsável Kelen Fernandes dos Santos Silva
EMENTA	
Nossa proposta é relembrar os conteúdos trabalhados em sala de aula através da História do nosso bairro. Utilizaremos a História de Pedra de Guaratiba para problematizar, exemplificar e aprofundar temas propostos pelo currículo oficial.	
OBJETIVO	
Apresentar a História de Pedra de Guaratiba, vivenciando na prática o conteúdo já estudado, estabelecendo relações entre a História e a nossa própria realidade, demonstrando que a História não é algo distante e desconexo da nossa sua realidade, acontecendo no dia a dia e que todos somos agentes históricos.	
DESENVOLVIMENTO	
<p>Dividiremos os assuntos trabalhados na Eletiva em dois grandes temas:</p> <p>1- <i>"História, Patrimônio e Cultural de Pedra de Guaratiba"</i> - analisaremos os aspectos históricos e culturais do bairro, destacando a presença dos povos originários na região e dos vestígios de sua presença através dos Sambaquis, e posteriormente da colonização portuguesa e da construção da capela de Nossa Senhora do Desterro. A respeito das questões culturais, abordaremos a centenária banda musical Deozílio Pinto criada em 1870 e ainda em atividade. Entre os aspectos culturais trataremos ainda das festividades locais como a realizada em comemoração a São Pedro e os tradicionais blocos carnavalescos.</p> <p>2- <i>"Pedra de Guaratiba - Meio Ambiente, Trabalho e Migração"</i>.</p> <p>Aqui nossa proposta é tratar de temas relacionados à Baía de Sepetiba, aos rios da região e ao trabalho secular da pesca artesanal de moradores do bairro, abordando como o processo de industrialização, urbanização e especulação imobiliária no bairro e na região afetaram o modo de vida e de trabalho das famílias e do bairro como um todo, descaracterizando o perfil pesqueiro do bairro. Neste tema também pretendemos abordar a questão da migração, em especial da região nordeste, para o bairro, destacando os elementos da História Nacional e do Rio de Janeiro envolvidos nestes processos e as consequências de todas essas mudanças para o bairro ao longo do tempo, discutindo as dificuldades surgidas devido ao crescimento industrial, a poluição da baía de Sepetiba e ao crescimento desordenado do bairro, refletindo sobre a origem e possíveis soluções para problemas como transporte, saúde, saneamento, poluição, violência etc.</p>	
QUANTIDADE DE VAGAS	

A inscrição ocorrerá direto com a professora, com o quantitativo de 35 (trinta e cinco) vagas distribuídas de modo igualitário entre os quatro anos de escolaridade e, caso o número de inscritos supere o quantitativo de vagas, estas serão definidas mediante sorteio.

7- CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que a elaboração de uma disciplina Eletiva deve levar em consideração a realidade da escola – tempos, espaço, grade de horários, estrutura tecnológica, deslocamento, etc. Nossa proposta foi pensada para ser aplicada na escola na qual lecionamos, a Escola Municipal Medalhista Olímpica Barbara Seixas de Freitas, no entanto, acreditamos ser possível trabalhar com a mesma proposta em outras escolas de jornada ampliada do bairro¹⁷, além de poder ser adaptada para escolas de outras regiões da cidade, sempre observando as particularidades e especificidades de cada escola e de cada bairro.

Esperamos que esta proposta possa servir como inspiração para que não só professores de História, mas também professores de outras disciplinas se apropriem da disciplina Eletiva e a empreguem como ferramenta elaborando propostas que possam oferecer aulas diversificadas, interdisciplinares e que tenham como perspectiva maior a forma integral do aluno.

8 - REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lia Hebertê de; MOLL, Jaqueline; POSSER, Juliana. Educação Integral: Contexto Histórico Na Educação Brasileira. In: Revista Ciências Humanas - Educação. v. 17, nº 28, jul. 2016. Disponível em <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2177/2063>>. Acesso em 23 out. 2019.

ALTOÉ, Larissa. MULTIRIO. Disciplinas eletivas promovem o interesse do aluno pela escola. 26 Ago. de 2019. Disponível em: <<http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/15181-disciplinas-Eletivas-promovem-o-interesse-do-aluno-pela-escola>> Acesso em 5 de jul. de 2021.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. Cadernos de Pesquisa, n. 65, p. 3-10. 1988. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1191/1197>>. Acesso em 15 out. 2019.

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: Fundamentos e Métodos. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

¹⁷ No bairro de Pedra de Guaratiba existem três (3) escolas em tempo integral: Escola Municipal Medalhista Olímpica Barbara Seixas de Freitas, Escola Municipal Olímpica Carioca Doutor Sócrates - ambas de ensino fundamental II - Escola Municipal Olímpica Carioca Emma D'Avila de Camillis - de ensino fundamental I.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

CAVALCANTI, Erinaldo. História e História Local: desafios, limites e possibilidades. Revista História Hbje, V.7, nº 13, 2018. P. 272-292. Disponível em <https://rhhj.anpuh.org/RHJ/article/view/393>

CAVALIERE, Ana Maria V. Escola de tempo integral versus aluno de tempo integral. Em Aberto, Brasília, vol.22, n.80, p.51-63, abr.2009.

COELHO, L. M. C. da C. (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP&A, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009a. p. 41-51.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? In: Educ. Soc., Campinas, v. 23, nº 81, p. 247-270, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela; COELHO, Lúgia Martha C. (Orgs.). Educação brasileira em tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, Lúgia Martha C.; MENEZES, J. S.S. Tempo Integral no Ensino Fundamental: Ordenamento Constitucional-Legal em Discussão. 30ª reunião anual da ANPED. 2007- GT: Educação Fundamental / n.13. Disponível em <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3193-Int.pdf> Acesso em 19 de set. de 2019.

COELHO, Lúgia Martha C. História(s) da educação integral. Em Aberto, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr 2009a.

COELHO, Lúgia Martha C. da Costa. (org.). Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009b.

COELHO, Lúgia Martha C. (Org.). Educação integral: história, políticas e práticas, Rio de Janeiro: Rovelte, Faperj, 2013.

COSTA, Aryana. História Local. In: Dicionário de ensino de História. Coordenação: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Rio de Janeiro: FGV, 2019. Pgs.132-136

DANAZIO, Rosiane Marti Antonio. A História Local como Objeto de Ensino nos Anos Iniciais: O Caso Brasileiro. XII Congresso Nacional de Educação. PUC (PR)-26 a 29 de out. de 2015. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19955_11486.pdf. Acesso em 01 de fev. de 2020.

ERNCA, Maurício. Percurso da educação integral no Brasil. In: Seminário Nacional Tecendo Rdes para Educação Integral, 2006, São Paulo. [Anais ...]. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), 2006. p.12-31. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832008000300014&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em 22 out. 2019.

FERNANDES, JOSÉ Ricardo Oriá. Um Lugar na Escola para a História Local. Revista Ensino de História, 4(1): 43-51, jan/dez 1995. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/errevista/article/view/7809>. Acesso em 20 de fev. de 2021.

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. In: Caderno cenpec. V., nº 2, 2006. P. 15-24 Disponível em <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168/197> acesso em 23 out. 2019.

HORA, Dayse Martins; COELHO Lígia Martha C. da Costa. Diversificação Curricular e Educação Integral. 2004, p. 1-18. Disponível em http://www.maxima.art.br/inicio/arquivo/Texto_-_Ligia_Martha_Coimbra.pdf. Acesso em 11 de abr. de 2021.

HORA, Dayse Martins; COELHO Lígia Martha C. da Costa; ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. Organização Curricular e Escola de Tempo Integral: Precisando um Conceito e(n) sua (s) prática (s). Revista Teias, v.16, nº 40, p. 155-173, 2015. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24556>. Acesso em 11 de abr. de 2021.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). Educação integral e tempo integral. Em Aberto Nº 80, Vol. 22. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Abril 2009.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 27, p. 40-56, 2004.

MELLO, Dunstana Farias de. Pedra de Guaratiba: um lugar onde o futuro não aconteceu. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – UNRIO, 2015.

MOLL, J. (Org.) Educação integral: texto de referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2009.

MOLL, Jaqueline. Agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In:

MOLL (org.) Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. Cap 8, p. 129-149.

NOGUEIRA, Natania Aparecida da Silva; SILVA, Lucilene Nunes. Os Desafios para a Construção de uma História Local – o caso de Leopoldina, Zona da Mata de Minas Gerais. Revista Polyphonia, 21(1), jan/jun. 2010. Disponível em <https://doi.org/10.5216/rp.v21i1> Acesso em 01 de fev de 2021.

NEIP, L. M & PALLESTRIN, L., Arqueologia: estratigrafia, cronologia e estruturas do Sambaqui Zé Espinho. In: Coletores e Pescadores Pré-históricos de Guaratiba Rio de Janeiro (L. M. Kneip, org.), pp. 89-141, : Editora UFRJ/ Eduff. Rio de Janeiro/ Niterói. 1987.

NORONHA SANTOS, Francisco Agenor. As Freguesias do Rio Antigo. Rio de Janeiro, O Cruzeiro, 1965.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. Archivos Analíticos De Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives, v. 26, nº92, jul. de 2018. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/326559032_Memorias_outras_patrimonios_outras_e_decolonialidades_Contribuicoes_teorico-metodologicas_para_o_estudo_de_historia_da_Africa_e_dos_afrodescendentes_e_de_historia_dos_Indigenas_no_Brasil

SILVA, Luís Carlos Borges da. A Importância do Estudo de História Regional e Local na Educação Básica. XXVI Simpósio Nacional de História: Conhecimento Histórico e diálogo Social. Natal – RN – 22 a 26 de julho de 2013. Disponível em <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372277415_ARGUIVO_Artigo-HistoriaRegional_NATAL_.pdf>. Acesso em 05 de fev. de 2021

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O Ensino de História Local e os Desafios da Formação ad Consciência Histórica. In: Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs). Rio de Janeiro: Mauad X FAPERJ, 2007.

SME Secretaria Municipal de Educação - Caderno Eletivas, /n Gnásio Carioca: Uma proposta de educação integral na cidade do Rio de Janeiro, SME, 2016.

SME Secretaria Municipal de Educação. Escolas Cariocas em Turno Único – Ensino Fundamental I e II. Secretaria Municipal de Educação. Rio de Janeiro. 2020.

VINHAS, Antonio Lopes Ferreira. Pescadores artesanais de Pedra de Guaratiba, Rio de Janeiro (RJ): os diferentes conflitos pela identidade. Dissertação de Mestrado em Geografia, pela FUC, Rio de Janeiro, RJ, 2011.