



A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre modelos e realidades

Expansion of the school day journey in Brazilian regions in the northeast and the southeast: models and reality

Ana Maria Cavaliere

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Lucia Velloso Maurício

Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Resumo

O texto relaciona os debates sobre as modalidades de ampliação da jornada escolar à perspectiva de enfrentamento das desigualdades educacionais, utilizando os resultados de pesquisa de âmbito nacional, financiada pelo Ministério da Educação, realizada por quatro universidades federais brasileiras, que investigou as experiências de ampliação da jornada escolar em municípios de todas as regiões do país. Para isso, são destacados estudos internacionais e nacionais que relacionam jornada escolar e desempenho de alunos, bem como aspectos da história da ampliação do tempo escolar no Brasil. São cotejados os resultados encontrados nas regiões Nordeste e Sudeste, constatando-se que as condições socioeconômicas e educativas locais com frequência se sobrepõem às intenções das políticas educacionais.

Palavras-chave: Ampliação da jornada escolar. Desigualdades educacionais. Diferenças regionais.

Abstract

The text relates the discussions on the modalities of expansion of the school day to the perspective of facing educational inequalities, using as a framework the results of a nationwide survey, funded by the Education Ministry, performed by four Brazilian Federal universities, which investigated the experiences of expansion of the school day in Brazilian municipalities. For this purpose prominent international and national studies that relate student performance and school day expansion as well as aspects of the history of the expansion of school time in Brazil were consulted. The results of the survey for the Northeast and Southeast regions were compared and showed that local educational and social conditions often overlap the intentions of educational policies.

Keywords: Expansion of the school day. Educational inequalities. Regional differences.



1. Introdução

O presente artigo é um dos resultados de uma pesquisa de âmbito nacional (BRASIL, 2009; 2010), financiada pelo Ministério da Educação (MEC) e realizada por quatro universidades federais, que investigou a ocorrência e as características de experiências de ampliação da jornada escolar em municípios brasileiros durante os anos de 2008 e 2009¹. Tem como objetivo articular os dados obtidos nessa investigação aos debates atuais sobre as modalidades de ampliação da jornada escolar e à perspectiva de enfrentamento das desigualdades educacionais. Para isso foram destacados estudos internacionais e nacionais que debatem a tendência de ampliação da jornada escolar e estabelecem relações entre jornada escolar e desempenho dos alunos. Foram apresentados aspectos da história da ampliação do tempo escolar no Brasil, a fim de que se contextualizem as diferentes soluções que os municípios brasileiros vêm encontrando na criação das condições objetivas para que seus alunos permaneçam por mais tempo sob a responsabilidade da escola. São cotejados e analisados os resultados encontrados nas regiões Nordeste e Sudeste, focalizando-se particularmente a natureza das atividades desenvolvidas e os locais, dentro e/ou fora da escola, onde elas acontecem. As diferenças entre as duas regiões são elucidativas dos tipos e variedades de problemas enfrentados pelos programas de ampliação da jornada escolar.

A pesquisa denominou “jornada escolar ampliada” os casos em que a carga horária escolar ultrapassava – mesmo que em apenas alguns dias da semana – as quatro horas diárias, que vêm a ser a jornada mínima estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Já as designações “tempo integral” ou “horário integral” foram utilizadas para as jornadas de, no mínimo, sete horas, em todos os dias da semana.

O mapeamento das experiências de ampliação da jornada escolar bem como das soluções organizacionais encontradas em diferentes realidades, visou, entre outros objetivos, contribuir com a formulação de uma concepção de educação integral adequada à realidade educacional contemporânea. Para além da carga horária, o estabelecimento de uma concepção de educação integral envolve as formas de utilização do tempo escolar, os locais utilizados para as atividades educativas e os atores nelas envolvidos. É sobre esse conjunto de elementos que se poderá desenvolver uma efetiva concepção



pedagógica de educação integral para a educação brasileira. (COELHO; PORTILHO, 2009).

2. Ampliação do tempo escolar e desigualdades educacionais

Um olhar sobre o panorama internacional relativo às soluções encontradas por diferentes países para a organização do tempo escolar mostra uma inequívoca tendência de ampliação desse tempo. Na maior parte dos casos, essa ampliação vem sendo associada a projetos de diminuição das desigualdades educacionais. (COMPÈRE, 1997). Essa associação entre os debates sobre o tempo escolar e a democratização das ações educativas está presente em diferentes países europeus como na Itália (CATABRINNI, 1997; RAGAZZINI, 1983) e na Espanha, (ENGUIITA, 2001; SACRISTÁN, 2008) e, em alguns deles, aparece também associada às chamadas “políticas de educação prioritária” como na França (HUSTI, 1999; ROCHEX, 2008), na Grécia (VARNAVA-SKOURA, VERGIDIS e KASSIMI, 2008) e em Portugal (PINTO, 2001; CANÁRIO, 2004).

É preciso lembrar que, mesmo em países considerados desenvolvidos e com satisfatório desempenho em avaliações educacionais internacionais, o problema do peso das desigualdades sociais e culturais sobre as desigualdades educacionais não apenas continua presente como tem crescido nos últimos anos. (DUBET, 2004).

Na França, por exemplo, a percepção dos efeitos da desigualdade social sobre a educação escolar manteve ativo, desde os anos oitenta até hoje, um conjunto de programas originados nas “zonas de educação prioritária”, por sua vez, inspirados em programas americanos e ingleses, dos anos sessenta e setenta, classificados como de “ação afirmativa” ou de “discriminação positiva”. O apoio extra aos alunos em dificuldade, sob a forma de atividades culturais e reforço escolar, é típico desses programas e envolve o aumento do tempo de permanência do aluno na escola.

Na América Latina, Casassus (2002, p. 34) realizou pesquisa sobre o desempenho de alunos de escolas primárias (primeiro segmento do Ensino Fundamental), entre 1995 e 2000, com o objetivo de explorar “[...] quais são os processos que produzem desigualdade no sucesso escolar e como a produzem.” O autor concluiu que fatores internos à escola podem não somente



reduzir processos de desigualdade produzidos pela sociedade, mas também agravá-los. O Brasil é exemplo significativo, nesse sentido, pois, apesar de apresentar um índice de status sociocultural (SSC) relativamente baixo, apresenta resultados de rendimento escolar acima das expectativas para esse indicador. Segundo o autor, o fato de o Brasil, como outros países latino-americanos, apresentar uma variação de resultados entre escolas na faixa de 50% indica que há alto grau de diferenciação entre elas, de acordo com o SSC baixo ou alto dos alunos que as frequentam. Quanto menor a variação dos resultados entre escolas, mais homogêneos são os resultados escolares. Já a grande variação entre escolas implicaria ou justificaria políticas diferenciadas no interior de um mesmo sistema educacional, focalizando as unidades escolares das regiões mais afetadas pela pobreza e outras condições adversas.

Os estudos brasileiros em “eficácia escolar” que buscam identificar e avaliar o “efeito escola” a partir da análise de múltiplas variáveis, abordam o tempo por meio do estudo do clima escolar, isto é, mediante o tipo de organização da rotina escolar que envolve a distribuição do tempo entre as diferentes atividades. (SOARES, 2007). São escassos os estudos sobre a relação estrita entre tempo total de permanência na escola e desempenho. Uma exceção é o estudo de Neri (2009) que conclui que o aumento da jornada é uma das principais variáveis de política educacional disponíveis para impulsionar o desempenho dos alunos em prazo mais imediato.

Ainda que faltem pesquisas sobre a associação com o desempenho, a evidência da curta duração dos turnos escolares no Brasil é tão forte (KERSTENETSZKY, 2006) que se formou um consenso sobre a necessidade de ampliá-los. Assim, nas políticas educacionais brasileiras recentes, acompanhando a tendência mundial de ampliação do tempo escolar, as tentativas de enfrentamento da desigualdade educacional têm enfatizado a ampliação da jornada escolar na educação básica, especialmente, na educação fundamental.

Os últimos levantamentos estatísticos começam a revelar mudanças. Segundo o Censo Escolar, em 2004, apenas 3,3% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental, no país, frequentavam turnos de “mais de cinco horas” diárias. Em 2009, essa porcentagem passou para 8,65%. No Sudeste, onde se registra o maior número de matrículas em turnos com mais de cinco horas, o índice passou de 6,3% em 2004 para 19,65% em 2009. (MAURICIO, 2011). Os dados de 2009 revelam também a profunda desigualdade entre a região Sudeste e outras regiões, como Norte, Nordeste e Sul cujos índices



relativos a esse tipo de matrícula estão abaixo de 2%.² As matrículas de mais de cinco horas registradas no Censo Escolar não são necessariamente matrículas em horário integral, e podem incluir matrículas em turnos de pouco mais de cinco horas, mas, ainda assim, revelam a capacidade de alguns sistemas educacionais garantirem turnos maiores para o conjunto das escolas.

Os dados acima permitem concluir que a progressiva tendência de ampliação da jornada escolar foi acelerada nos últimos anos. Não é pouco relevante nesse processo a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), em vigor desde 2007 (BRASIL, 2007), que tem dispositivo específico relativo ao financiamento de escolas de tempo integral. Assim, pode-se afirmar que essa tendência é também fruto da política governamental federal recente. O dispositivo amplia os recursos por aluno em 25% no Ensino Fundamental e em 30% no Ensino Médio para matrículas em turnos com duração de sete horas ou mais.

A tabela 1³ apresenta dados dos Censos Escolares de 2009 e 2010, quando foram feitas as primeiras divulgações, pelo Censo, da ocorrência de escolas de horário integral no país. Nela, tem-se o total de matrículas do Ensino Fundamental e o número de matrículas em horário integral por segmento do Ensino Fundamental, com as respectivas porcentagens. Vê-se, que apesar de ainda pequeno, o crescimento recente do número de matrículas em horário integral é intenso no cenário nacional: houve aumento significativo dessas matrículas tanto no conjunto como em cada segmento, passando de 4,01% para 5,45% nos anos iniciais em 2010 e ultrapassando um milhão e duzentas mil matrículas no total do Ensino Fundamental nesse mesmo ano. Esse número confirma a consistência com que municípios e estados vêm respondendo à política implementada pelo Fundeb, além de outros mecanismos indutores de matrícula em horário integral. Vale destacar que, agregando-se os dados da tabela à dependência administrativa, foi verificado que as matrículas estaduais em horário integral compõem 40% desse tipo de matrícula e as municipais, 60% delas, relação compatível com a preponderância do horário integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob responsabilidade crescente dos municípios.



Tabela 1

BRASIL: número de matrículas em horário integral no Ensino Fundamental por segmento

Segmento/ Matrícula	Total 2009	HI 2009	% 2009	Total 2010	HI 2010	% 2010
Anos iniciais	14.946.313	599.710	4,01 %	14.258.634	777.427	5,45 %
Anos finais	12.665.753	345.334	2,73 %	12.416.686	426.478	3,43 %
Total	27.612.066	945.044	3,4 %	26.675.320	1.203.905	4,51 %

Fonte | tabela elaborada a partir dos dados do Censo Escolar 2009 e 2010 (MEC - Inep)

256

A ampliação da jornada escolar pode constituir uma política educacional positiva, como contraponto à tradição de precariedade do sistema público. Entretanto, é pequena a experiência brasileira de escolarização em horário integral, diferentemente de países europeus, ou mesmo de países latino-americanos já com vasta experiência em jornadas de dia completo. A escola republicana brasileira foi fortemente marcada pelos efeitos tardios do regime escravocrata, retardando a sua expansão – só no século XXI atingiu-se a universalização do Ensino Fundamental – e constituindo um sistema de ensino profundamente elitista. Essa marca penetrou de tal forma na sociedade brasileira, que se disseminou a representação de que é desperdício investir na educação das classes populares e de que qualidade de ensino está associada a exclusão: quanto mais gerados excluídos – por reprovação ou por abandono, melhor o ensino. Os sistemas públicos fizeram-se mínimos, simplificados e, com frequência, precários. É nesse quadro histórico que estão situadas as atuais propostas de ampliação da jornada escolar



3. Projetos fundadores no Brasil

Uma breve recuperação histórica do tema nos encaminha ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro criado por Anísio Teixeira, na década de 1950, em Salvador, e ao programa dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), desenvolvido por Darcy Ribeiro, nas décadas de 1980/90, no estado do Rio de Janeiro: projetos educacionais que tinham o horário integral como elemento-chave para suas concepções pedagógicas. A segunda proposta teve um sentido de continuidade em relação à primeira. Ambas foram questionadas, em suas diferentes épocas, e sofreram interrupções precoces.

No caso dos Cieps, as críticas estavam baseadas nos argumentos da falta de recursos para a sua universalização, dos perigos do assistencialismo ou da inadaptação dos jovens e das famílias ao horário integral. Tais argumentos, reforçados por contextos político-partidários desfavoráveis, levaram ao descaso com o patrimônio público e à indiferença com a expectativa da população, resultando em prédios e projetos abandonados, escolas sem professores, alunos e famílias decepcionados. A partir daí, construiu-se uma representação de escola fracassada. Essa imagem pública que permanece, dificulta a percepção da escola pública de horário integral como uma contribuição para a reversão do processo de exclusão social que se naturaliza nas escolas brasileiras.

Anísio Teixeira considerava que a escola primária obrigatória deveria ser, sobretudo, prática, de formação de hábitos de pensar, de fazer, de conviver, de trabalhar, de participar de um ambiente democrático. Não poderia ser de períodos curtos, porque um programa de atividades práticas, para formar hábitos de vida real, para organizar a escola como uma comunidade com todo tipo de atividade – trabalho, estudo, recreação e arte – requer tempo. Na sua perspectiva, as habilidades das quais se depende para viver nas sociedades modernas deveriam ser ensinadas como técnicas sociais, em contexto real. O currículo da escola deveria harmonizar as características da vida da comunidade, suas tradições, seus trabalhos. (TEIXEIRA, 1994).

Darcy Ribeiro, discípulo de Anísio Teixeira, formula uma concepção de escola pública de horário integral profundamente marcada pelas ideias de seu mestre. As diferenças que se podem verificar entre a proposta de Anísio Teixeira e a de Darcy Ribeiro devem-se aos 30 anos que as separam e aos diferentes contextos socioeconômicos. Para Ribeiro, um fator determinante do



baixo rendimento da educação brasileira seria a exiguidade do tempo de permanência do aluno na escola. Segundo ele, a criança das classes privilegiadas teria em casa apoio e auxílio, não sendo prejudicada pela escassez do tempo escolar. O período curto penalizaria, de fato, a criança pobre, porque ela só contaria com a escola para adquirir o conhecimento formal. Propunha então uma escola de horário integral, para reforçar as situações de aprendizagem e evitar que a criança brasileira de baixa renda sofresse com a falta de assistência familiar ou pudesse ter sua infância suprimida ao assumir, em casa, funções de adultos.

A proposta pedagógica do Ciep se dava em torno da articulação educação, saúde e cultura. A escola era pensada como um centro de dinamização cultural, que promoveria o diálogo dos conhecimentos dos alunos e da comunidade com aquele conhecimento que seria sistematizado através das atividades pedagógicas escolares. (MONTEIRO, 2002). Segundo Ribeiro, os Cieps teriam que atender aos três requisitos essenciais de uma escola popular eficaz:

Espaço para a convivência e as múltiplas atividades sociais durante todo o largo período da escolaridade, tanto para as crianças como para as professoras. O Tempo indispensável, que é igual ao da jornada de trabalho dos pais, em que a criança está entregue à escola. Essa larga disponibilidade de tempo possibilita a realização de múltiplas atividades educativas, de outro modo inalcançáveis, como as horas de Estudo Dirigido, a frequência à Biblioteca e à Videoteca, o trabalho nos laboratórios, a educação física e a recreação. O terceiro requisito fundamental para uma boa educação é a Capacitação do Magistério. (RIBEIRO, 1995, p. 22, grifos do autor).

Como se vê, a proposta estava centrada na escola. Seria sua função dinamizar atividades em seu espaço que atendessem a linguagens diversas e à articulação com a comunidade através de trocas culturais variadas.

A proposta dos Cieps não focalizava o "território" (CANÁRIO, 2004) no sentido que hoje o focalizam as ideias de "comunidade educativa" ou de "cidades educadoras" presentes em muitos programas de ampliação da jornada escolar, mas incorporava idéias de reconstrução do papel da educação escolar e de sua relação com a cultura, os saberes populares e o entorno na escola. Cabe ressaltar ainda que a localização da construção das 500 unidades escolares do programa ocorreu, quase sempre, em bairros pobres,



periféricos e precariamente urbanizados, o que carrega para o programa elementos de associação entre educação e assistência social ou proteção à infância e à adolescência.

4. O programa Mais Educação e os territórios educativos

Inúmeras experiências brasileiras recentes de ampliação da jornada escolar poderiam ser aqui apresentadas, de iniciativa dos estados e dos municípios. Será destacado, devido à sua abrangência e impacto nacional, o programa Mais Educação que se desenvolve em formato diferente daquele dos projetos fundadores. O programa, de âmbito federal, foi instituído em 2007, por meio de Portaria Interministerial com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens. Ele tem entre outros objetivos:

I – apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar [...].

II – contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar. (BRASIL, 2007, p. 2).

259

Realizar as atividades no “contraturno”⁴ é uma condição para a operacionalização dessa proposta que prevê a articulação de espaços e parceiros para que as crianças tenham acesso à variedade de linguagens, de experiências, e contem ainda com o reforço escolar. Esse grau de especificidade não consta do decreto que dispõe sobre o programa (BRASIL, 2010), entretanto ele deixa explícito que as atividades poderão ser desenvolvidas dentro ou fora do espaço escolar, fato que implica, fortemente, a articulação das atividades no chamado “contraturno”. Depreende-se, desse decreto, a preocupação em garantir a continuidade do programa, seja por sua publicação no último ano do governo que o implementou⁵, seja por garantir, no artigo 7º, sua fonte de financiamento através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do programa Dinheiro Direto na Escola.



O programa Mais Educação se inspira também no movimento das “cidades educadoras”, cujo documento central – Carta de Barcelona – reúne seus princípios orientadores. (GADOTTI, PADILHA; CABEZUDO, 2004). Entre eles, considera-se que a educação não deve ser vista como responsabilidade apenas da comunidade escolar, mas também de uma “comunidade de aprendizagem”. Nesse sentido, diluem-se as barreiras entre educação formal e não formal e incorpora-se o entorno da escola como espaço educacional.

A inviabilidade de contemplar todos os alunos faz com que o programa Mais Educação se destine a apenas uma parte deles, selecionada segundo orientações do próprio MEC, interpretadas pelas escolas. Segundo informações do portal do MEC, no ano de 2011, aderiram ao Programa 15.018 escolas com 3.067.644 estudantes com base nos seguintes critérios: escolas estaduais ou municipais de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que foram contempladas com o Programa de Desenvolvimento da educação/Escola (PDE/Escola) em 2009; escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social e escolas situadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes.

260 Os responsáveis pela condução das atividades recebem ajuda de custo proporcional ao número de oficinas que orientam. São, em sua maior parte, estudantes universitários, ou agentes culturais, selecionados pela própria escola, na comunidade próxima. Essas equipes são coordenadas pelo professor comunitário que é um professor efetivo da rede de ensino, atuando com 40 horas semanais. Também são as escolas que escolhem os tipos de oficinas a serem trabalhadas com base em um repertório de dez macrocampos determinados pelo programa Mais Educação: acompanhamento pedagógico; meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; inclusão digital; prevenção e promoção da saúde; educomunicação; comunicação científica; educação econômica e cidadania.

Os projetos fundadores, assim como o programa Mais Educação, aqui apresentados, mostram as diferentes possibilidades, concepções e formatos que podem orientar a ampliação da jornada escolar.

Para alguns, a construção de políticas e práticas educativas envolvendo as localidades pode conduzir ao questionamento da forma escolar e ampliar a abrangência dos “territórios escolares” para “territórios educativos”. (CANÁRIO, 2004). O Mais Educação é um exemplo dessa proposta,



que preconiza a educação como responsabilidade de uma “comunidade de aprendizagem” e não apenas da escola. Segundo Gadotti (GADOTTI; PADILHA; CABEZUDO, 2004), o entorno da escola como espaço de aprendizagem amplia as possibilidades e a abrangência dos sistemas de ensino, ressignificando os limites escolares. Essa proposição, entretanto, quando aplicada às condições da realidade social brasileira, suscita dúvidas e polêmicas. (CAVALIERE, 2009).

A análise que se segue das informações obtidas pela pesquisa citada no início deste texto pretende contribuir com a avaliação da compatibilidade entre modelos e realidades de ampliação da jornada escolar em diferentes regiões brasileiras.

5. Características da ampliação da jornada escolar no Nordeste e no Sudeste

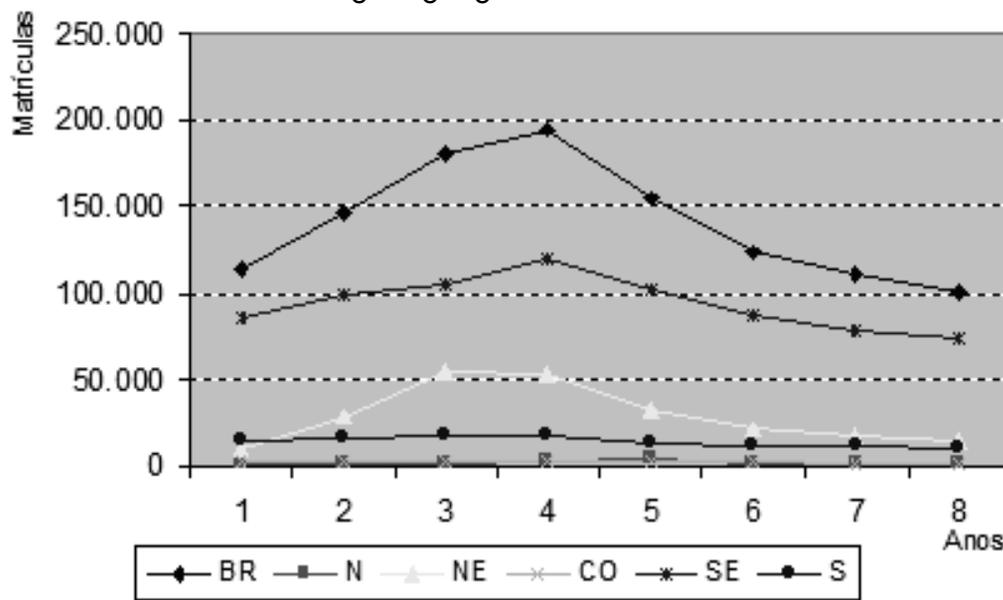
A pesquisa que mapeou as experiências municipais de ampliação da jornada escolar existentes no Brasil trouxe uma grande variedade de informações. Foram investigados aspectos como tempo, espaço, atividades, sujeitos e gestão. A investigação alcançou 2.112 municípios, isto é, 38% dos municípios brasileiros, dentre os quais, 504 estavam desenvolvendo, no seu conjunto, 800 tipos de experiências de ampliação da jornada escolar, inclusive as de horário integral. Note-se que vários municípios atuavam com diversos programas concomitantes de ampliação da carga horária escolar, programas de diferentes origens e características, às vezes, alcançando um mesmo aluno, em dias ou horários diferentes. A fragmentação da ação (que pode ou não ser bem articulada pela escola) é, portanto, a primeira constatação a ser feita a partir dos números gerais da investigação.

O Gráfico 1, que integra o relatório da pesquisa (BRASIL, MEC-Secad, 2009; 2010), ilustra o panorama nacional colhido à época.



Gráfico 1

Número de alunos no Ensino Fundamental matriculados em experiências de ampliação da jornada escolar, por ano de escolaridade, segundo a região geográfica – 2008⁶



262

Além da maior concentração de registros na região Sudeste e nos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, o estudo mostrou também que as experiências apresentam grande variedade no tipo de atividade realizada no horário ampliado, fato constatado em todas as regiões do país, ainda que essa variedade seja maior nas regiões Sudeste e Sul. Em nível nacional, a amostra revelou que 65% das experiências tinham o esporte como atividade principal. Na sequência, as aulas de reforço, com 61,7%, seguidas por atividades artísticas como música, dança, teatro, e pela informática, entre outras.

Quanto à organização do tempo e ao local de realização das atividades que ampliam a jornada escolar em todas as regiões do país, constatou-se que, em sua maior parte, as experiências alcançadas pela pesquisa oferecem atividades no "contraturno", condição fundamental para que elas possam se desenvolver em espaços externos à escola e ser oferecidas apenas a uma parcela dos alunos. A maior parte das experiências, de fato, não contempla todos



os alunos das escolas, o que tem implicações na maneira como a ampliação do tempo é entendida pela comunidade escolar.

Quanto ao local das atividades, em sua maior parte, elas continuam se mantendo dentro do espaço escolar, a despeito da organização em “contraturno”. Essa aparente contradição leva a supor uma combinação entre possibilidades: tanto as escolas não contam com espaços adequados no seu entorno onde possam realizar as atividades, como as representações que as equipes gestoras têm da escola, conservam a sala de aula e demais espaços escolares como o *locus* por excelência para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Em síntese, as soluções efetivamente aplicadas nas políticas de ampliação do tempo escolar são condicionadas tanto pelas condições objetivas de sua implementação como pelas condições subjetivas, isto é, de concepção educacional, das equipes envolvidas.

A seguir, serão apresentados, com mais detalhes, parte dos dados obtidos na investigação, relativos especificamente às regiões Nordeste e Sudeste.

Enquanto a região Sudeste (SE) teve o maior número de municípios na amostra e de experiências de ampliação da jornada, a região Nordeste (NE) obteve o maior crescimento recente na quantidade de experiências. A opção por cotejar essas duas regiões deu-se, também, em função de elas representarem extremos na realidade social do conjunto das regiões brasileiras: segundo a pesquisa “Perfil dos gastos educacionais nos municípios brasileiros” realizada em 2009 pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime, um estudante de uma escola pública de Educação Fundamental do Sudeste recebe praticamente o dobro do investimento municipal do que um estudante do Nordeste: R\$3.897,77 contra R\$ 2.034,89. (UNDIME, 2012).

Os dados apresentados a seguir são relativos às atividades realizadas no tempo suplementar do turno escolar e aos espaços utilizados, dentro e fora da escola, nas duas regiões. A tabela 2 reagrupa as atividades arroladas na pesquisa: refere-se aos tipos e distribuição delas que, por sua vez, são indutoras dos espaços utilizados.



Tabela 2
Atividades predominantes nas regiões NE, SE e Brasil – 2008

Atividade/Região	Nordeste		Sudeste		Brasil	%*
	Nº	%*	Nº	%*		
Música/dança/teatro	240	25,3	605	25,9	1260	26,1
Reforço/tarefa casa	183	19,3	404	17,3	816	16,9
Esporte/capoeira	184	19,4	334	14,3	740	15,3
Artes plásticas/ visuais	89	9,4	287	12,3	550	11,4
... **	
Total	948	100	2.336	100	4.831	100

Fonte | Tabela elaborada a partir da Tabela 7 do Relatório de pesquisa: BRASIL, MEC-Secad, 2009; 2010.

* As porcentagens foram calculadas com base no total de registros da região ou do país.

** Esta linha em branco indica a existência de itens que não foram apresentados.

264

Feito o agrupamento por áreas afins das atividades, observa-se, primeiramente, que as porcentagens para o Brasil são acompanhadas, grosso modo, pelas duas regiões, ou seja, atividades artísticas em primeiro lugar; o reforço acrescido da tarefa de casa em segundo; o esporte junto com a capoeira, em terceiro; as artes plásticas/visuais em quarto.

Sem agrupar as atividades, tal como estão discriminadas no relatório da pesquisa, o esporte sozinho fica em primeiro lugar e o reforço escolar em segundo, com pequena diferença entre eles, e uma modalidade de arte em terceiro, seja música ou dança. O que se destaca é que os resultados nacionais e das duas regiões são proporcionalmente correspondentes, apesar da grande diferença em números absolutos entre elas. A discrepância entre as duas regiões só vai aparecer, quando das atividades isoladas, no oferecimento da informática, que no Sudeste tem índice maior (7,9%) do que no Nordeste (5,3%), possivelmente devido à maior facilidade de acesso aos equipamentos.

Os estados do NE e do SE apresentam quase sempre resultados compatíveis com os da sua região: no NE, se forem agrupados os dois itens relacionados às artes (música, dança, teatro, artes plásticas e visuais), surgem em segundo lugar e num mesmo patamar o reforço escolar ou esporte. No SE, feito



o mesmo agrupamento das artes, o reforço escolar aparece em segundo lugar em Minas Gerais e Rio de Janeiro e o esporte em São Paulo e Espírito Santo.

A próxima tabela apresenta os locais dentro da escola onde as experiências de jornada ampliada são desenvolvidas. Evidencia-se que a sala de aula constitui local privilegiado para a realização das atividades tanto no âmbito nacional como no NE e SE. Esse resultado tem relação obrigatória com o tipo de atividade desenvolvida. Como se depreende, as atividades artísticas e as de reforço, que aparecem com vigor, podem ser realizadas em lugares fechados, como a sala de aula. Isso, por um lado, facilita a organização das atividades e, por outro, pressiona a demanda por espaço na escola e pode desestimular a busca por espaços externos.

Tabela 3
Locais dentro da escola das atividades da jornada ampliada, no NE, SE, Brasil – 2008

Local/Região	Nordeste		Sudeste		Brasil	%
	No.	%	No.	%		
Sala de aula	146	30,5	280	20,5	621	22,7
Pátio	92	19,2	242	17,7	483	17,7
Quadra de esportes	67	14,0	217	15,9	411	15,0
Biblioteca escolar	49	10,3	203	14,8	367	13,4
Laboratórios	31	6,5	110	8,0	250	9,1
Auditório	31	6,5	84	6,1	165	6,0
Outros locais	
Total	478	100	1.366	100	2.733	100

Fonte | Tabela elaborada a partir da *Tabela 9* do Relatório de pesquisa: BRASIL, MEC-Secad, 2009; 2010.

A localização das atividades de ampliação da jornada dentro da escola revela diferenças entre as regiões NE e SE. No Brasil e nas duas regiões, a sala de aula se destaca como o local de maior concentração de atividades, porém os índices são diferenciados. No Brasil, a sala de aula aparece com 22,7%, que se pode tomar como um índice médio. O SE apresenta

porcentagem semelhante, 20,5%, mostrando o grande impacto que essa região provoca no resultado nacional, já que concentra o maior número de municípios e experiências com jornada ampliada. O NE apresenta índice bem maior, 30,5%, podendo indicar tanto uma determinada concepção de ampliação da jornada como uma infraestrutura de prédios escolares menos diversificada. Nossa interpretação é a segunda, pois a tabela anterior mostrou índices compatíveis entre as outras regiões para as diversas atividades. É mais do que isso, a tabela 3 mostra que os índices do NE ficam acima daqueles do Brasil e do SE exatamente nos espaços escolares existentes em praticamente todas as unidades de ensino, que são as salas de aula e o pátio. Espaços que demandam maiores investimentos, como quadra, biblioteca e laboratório levam os índices do NE a uma diferença para baixo em relação ao SE. Os índices tornam-se semelhantes novamente, e baixos para as duas regiões, quando aparece o auditório.

A tabela 4, que apresenta os locais de realização das atividades fora da escola, mostra o predomínio do campo/quadra ou praça/parque para ambas as regiões e para o Brasil:

266

Tabela 4

Locais fora da escola das atividades da jornada ampliada, no NE, SE, Brasil – 2008

Local/Região	Nordeste		Sudeste		Brasil	
	Nº.	%*	Nº.	%*	Nº.	%*
Campo futebol/ quadra	70	25,1	106	22,7	239	22,7
Praça pública/ parque	44	15,8	63	13,5	141	13,9
Biblioteca	21	7,5	51	10,9	89	8,8
Espaço outra secretaria	23	8,2	40	8,6	88	8,7
Clube	19	6,8	46	9,8	87	8,6
Associação comunitária	19	6,8	31	6,6	82	8,1



Igreja	14	5,0	22	4,7	48	4,7
Casa particular	15	5,4	16	3,4	39	3,8
Museu	8	2,9	18	3,9	33	3,3
ONG	9	3,2	15	3,2	27	2,7
Outros	37	13,3	59	12,6	140	13,8
Total	279	100	467	100	1013	100

Fonte | Tabela elaborada a partir da *Tabela 10* do Relatório de pesquisa: BRASIL, MEC-Secad, 2009; 2010

* A porcentagem foi calculada com base no total de registros da região ou do país

Os índices do Sudeste novamente revelam seu impacto sobre os resultados nacionais. Constatou-se, mais uma vez, que os espaços que não demandam recursos econômicos altos ou específicos fazem crescer os índices do NE, como é o caso do Campo de futebol e da Praça. A sequência da prioridade da ocupação dos espaços externos no Brasil e na região SE é praticamente a mesma, com exceção de Clube que no país fica em quinto lugar e no SE, em quarto lugar. O NE apresenta inversões que distinguem a região: a Biblioteca, terceiro em âmbito nacional, é ultrapassada pelos Espaços de outras secretarias; o recurso a Casa particular preponderou sobre as Igrejas locais; as Organizações Não Governamentais (ONGs) se sobrepuseram aos Museus. Para Bibliotecas, Clubes e Museus, os resultados do SE avançaram significativamente sobre os do país, indicando maior disponibilidade desses equipamentos sociais na região. Para esses últimos, o NE apresenta índices marcadamente inferiores aos nacionais e aos do SE. É interessante destacar que a única porcentagem comum às duas regiões refere-se ao espaço das ONGs – 3,2%, e que ela é superior ao índice nacional, indicando, talvez, maior presença dessas instituições nas duas regiões do que no resto do país.

Os estados do NE tendem a acompanhar a frequência de registros de espaços utilizados que foram constatados na região como um todo, com algumas diferenças a destacar. O Maranhão foi o único estado onde a Praça/Parque preponderou sobre o Campo/Quadra; o segundo lugar apresentou alguns empates e o terceiro, que na região ficou com o Espaço de outras secretarias, mostrou variações: no Ceará predominou a Biblioteca; em Pernambuco, o Clube; no Maranhão, a Associação comunitária; e na Bahia, a Casa particular. Essa dispersão mostra a diversidade de soluções encontradas em função da



variedade das condições de implementação da jornada ampliada. Destacam-se Ceará e Pernambuco como os estados da região que mais contam com espaços que demandam investimentos públicos, como Bibliotecas e Museus.

Entre os estados do SE, Minas Gerais e Rio de Janeiro mantêm consonância com os índices da região: Campo/Quadra, Parque/Praça e Biblioteca, nessa ordem. São Paulo e Espírito Santo apresentam, em segundo lugar, os espaços de outras secretarias, levantando a hipótese de maior integração interinstitucional; a praça/parque fica na terceira colocação. O Rio de Janeiro se destaca pela utilização mais significativa de bibliotecas e museus, e São Paulo pelo acesso maior a espaços de ONGs.

A comparação feita, no interior da amostra, entre os espaços utilizados para a ampliação da jornada escolar nas duas regiões revela que os resultados nacionais são muito influenciados pelos resultados do Sudeste e nestes, os de Minas Gerais têm peso significativo. Apesar da diversidade, as regiões oferecem um leque comum de atividades: as duas regiões privilegiam a sala de aula como espaço, dentro da escola, para o desenvolvimento das atividades; os outros espaços a que se recorre no interior da escola indicam que o desenvolvimento econômico da região determina a disponibilidade de opção. Da mesma forma, os espaços externos se concentram em locais/equipamentos pouco dispendiosos no Nordeste, tendo variedade maior no Sudeste. Essas constatações indicam que a ampliação da jornada escolar demanda ações e recursos diferenciados para que se possam diminuir as disparidades regionais tornando mais equânime o acesso a bens culturais.

A ocupação de espaços revelada pela pesquisa e o cotejamento entre as regiões NE e SE exemplifica como as propostas de ampliação da jornada tendem a se configurar em função de características locais. Se a proposta centrada no espaço da escola tem a possibilidade de fortalecer a instituição escolar e trazer para dentro dela desafios relacionados à sua dinâmica cotidiana e ao clima escolar, a proposta de ampliação através de articulação com o entorno escolar pode aumentar a oferta da jornada ampliada e enriquecer as atividades desenvolvidas. Essas opções vão estar condicionadas, em boa medida, pela disponibilidade econômica local e pelos equipamentos urbanos que dela decorrem. Investigar e analisar as condições efetivas de implementação de uma ou outra modalidade e seus possíveis impactos é fundamental para viabilizar a ampliação da jornada escolar no Brasil. Seja qual for a alternativa adotada, a articulação das propostas com o projeto político-pedagógico da



escola é indispensável, como também é indispensável que as soluções encontradas para implementar o aumento do turno escolar possam ter continuidade, o que implica a discussão sobre o regime de trabalho do profissional envolvido na dinamização dos programas.

6. Considerações finais

As informações acima mostram que as políticas não podem ser analisadas apenas por seus objetivos, mas também pelas realidades efetivas que engendram quando de sua implementação. Elementos como a destinação específica das políticas educacionais para algumas escolas ou apenas para alguns alunos podem ter consequências importantes relacionadas à estigmatização de indivíduos ou grupos. A expectativa de cooperação com a sociedade civil organizada pode gerar grandes decepções numa sociedade em que boa parte da população está longe de usufruir os direitos básicos da cidadania. Ademais, a utilização de espaços urbanos alternativos ao prédio escolar demanda a existência de equipamentos urbanos estruturados e diversificados.

Assim como Dubet (2004) afirma que, na educação, as diferentes concepções de justiça e igualdade de oportunidades são todas imperfeitas e o que se pode almejar é uma combinação de escolhas e respostas, necessariamente limitadas, que sejam as mais adequadas possíveis ao contexto em que se pretende intervir; as modalidades encontradas para a ampliação do tempo escolar pelos municípios brasileiros mostram suas limitações, mas também as saídas possíveis, em face das condições reais de cada região, de cada rede escolar, de cada organização urbana. A força paradigmática a ser destacada é a própria escola. A maior parte das atividades de ampliação da jornada acontece dentro dela. Entretanto, o confinamento por longas horas dentro de uma escola pequena e mal equipada pode trazer prejuízos ao processo educativo. Por outro lado, a pulverização inconsequente das atividades em espaços desconectados da escola pode servir à desvalorização da atividade educativa, transformada em ocupação paliativa do tempo, reconstituindo o “depósito de crianças” criticado, severamente, pelos professores e pela sociedade.

João Monlevade (2009) elaborou duas tabelas sobre matrículas do Ensino Fundamental em tempo integral, com base em dados do Censo Escolar de 2008. A tabela que ordena os municípios pelo percentual de matrículas do



Ensino Fundamental em horário integral mostra que, dos dez municípios que lideram, sete estão no estado de São Paulo. Olhando-se a ordem dos estados pelo número absoluto de matrículas do Ensino Fundamental em horário integral, constata-se, em primeiro lugar, que a variação de matrículas entre os estados é enorme, de poucas dezenas a mais de 200 mil; e que a liderança das matrículas em horário integral está em três estados do Sudeste, com São Paulo em primeiro lugar. A força econômica é visível nessa distribuição das matrículas. Entretanto é preciso destacar a significativa presença de alguns estados do Nordeste, como Ceará e Pernambuco, com mais de 10 mil matrículas de Ensino Fundamental em horário integral.

De fato, a ampliação do tempo de escola só se efetivará como elemento positivo na melhoria da qualidade da educação brasileira se as soluções almejadas, embora limitadas, respeitarem tanto as realidades locais como os objetivos educacionais, e isso dependerá de políticas públicas consistentes, persistentes e equilibradamente ousadas.

Notas

270

- 1 Este artigo originou-se de comunicação apresentada na 34ª Reunião Anual da Anped, realizada em Natal (RN), em 2011.
- 2 Censo Escolar 2004, 2007, 2009. MEC/ Inep/ Deep.
- 3 Tabela elaborada a partir dos dados do Censo Escolar 2009 e 2010 para a pesquisa em andamento *Ampliação da Jornada Escolar: crescimento de matrículas, concepção tempo-espaco adotada e indicadores de qualidade* coordenada por Lucia Velloso Maurício, 2012.
- 4 Termo que designa o outro turno que não o das aulas convencionais.
- 5 O Programa Mais Educação foi criado, em 2007, no segundo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.
- 6 O número de matrículas apresentado nesta tabela não corresponde ao número de alunos e sim às matrículas em diferentes atividades no contraturno. Assim, um mesmo aluno pode estar registrado mais de uma vez.

Referências

BRASIL. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 jun. 2007, Seção 1, p. 1.



BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 jan. 2010, Edição Extra, p. 10.

BRASIL. MEC-Secad. Relatório de pesquisa: Educação integral/educação integrada em tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira, Brasília, DF, 2009/2010. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119. Acesso em: 03 out. 2011.

CANÁRIO, Rui. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 47-77, 2004.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CATTABRINI, Umberto. L'Ecole du *tempo pieno* en Italie: genèse, débats et résultats, In: COMPÈRE, Marie-Madeleine (sous la direction de). **Histoire du temps scolaire en Europe**. Paris, Éditions Économica/INRP, 1997.

COELHO, Lígia Martha e PORTILHO, Danielle. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, Lígia Martha (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alij, 2009. (v. 1).

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-64, 2009. Também disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1470/1219>>.

COMPÈRE, Marie-Madeleine (Sous la Direction). **Histoire du temps scolaire en Europe**. Paris: Éditions Économica/INRP, 1997.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

ENGUITA, Mariano Fernandes. **La jornada escolar**. Barcelona: Ariel, 2001.

GADOTTI, Moacir, PADILHA, Paulo Roberto, CABEZUDO, Alícia. **Cidade educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Cortez, 2004.

HUSTI, Aniko. **Dynamique du temps scolaire**. Paris: Hachette, 1999.

KERSTENETSZKY, Célia Lessa. Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 231, p. 19-23, out. 2006.



MONLEVADE, João. **Estudo 1.159**. Consultoria Legislativa para o Senado Federal. Brasília: Gabinete do Senador Inácio Arruda, jun. 2009.

MAURICIO, Lúcia Velloso. **Diversidades e identidades de propostas de ampliação da jornada escolar**: Brasil e Espanha. 2011. 42 f. Relatório CNPq. (Pós-Doutorado em Educação) – Departamento de Sociologia, Universidade Complutense de Madrid, Madrid, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria. A formação de professores nos CIEPs: a experiência do Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral no Estado do Rio de Janeiro – 1991-1994. In: COELHO, Lígia Martha; CAVALIERE, Ana Maria (Org.) **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

NERI, Marcelo. **Tempo de permanência na escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE/CPS, 2009.

PINTO, José Manuel Sousa. **O tempo e a aprendizagem**. Porto: Edições Asa, 2001.

RAGAZZINI, Dario. **Storia della scuola italiana**. Firenze: Le Monier, 1983.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPS**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

_____. Balanço crítico de uma experiência educacional. **Carta 15**: o novo livro dos CIEPs. Brasília: Senado Federal, 1995.

272

ROCHEX, Jean-Yves. Vingt-cinq ans de politique d'éducation prioritaire en France: une spécificité incertaine et des résultats décevants. In: DEMEUSE, Marc; FRANDJI, Daniel; GREGER, David e ROCHEX, Jean-Yves. (Direction). **Les politiques d'éducation prioritaire en Europe**. Lyon: INRP, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. **El valor del tiempo en educación**. Madrid: Morata, 2008.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan./abr. 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

UNDIME. **Perfil dos gastos educacionais nos municípios brasileiros** – ano base 2009. Brasília, 2012. (Relatório de Pesquisa).

VARNAVA-SKOURA, Gella; VERGIDIS, Dimitris; KASSIMI, Chryssa. Grèce: des dispositifs et des programmes éducatifs entre soutien e innovation. In: DEMEUSE, Marc; FRANDJI, Daniel; GREGER, David e ROCHEX, Jean-Yves. (Direction). **Les politiques d'éducation prioritaire en Europe**. Lyon: INRP, 2008.



Profa. Dra. Ana Maria Cavaliere
Universidade Federal do Rio de Janeiro | Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Grupo de Estudos dos Sistemas Educacionais | UFRJ
Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral | UNIRIO |
UFRJ | UERJ
E-mail | anamariacavaliere@fe.ufrj.br

Profa. Dra. Lucia Velloso Maurício
Universidade do Estado do Rio de Janeiro | São Gonçalo | Rio de
Janeiro
Faculdade de Formação de Professores
Grupo de Pesquisa Vozes da Educação | UERJ
Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral | UNIRIO |
UFRJ | UERJ
E-mail | luciavelloso.uerj@gmail.com

273

Recebido 04 abr. 2012

Aceito 26 abr. 2012