

## O programa Escolas do Amanhã na cidade do Rio de Janeiro: qual o seu significado, considerando o que diz Cláudia Costin, a secretária municipal de educação (2009-2014)?

*The Escolas do Amanhã program in Rio de Janeiro: what is it, considering what Cláudia Costin, the municipal education secretary (2009-2014), says?*  
*El programa Escolas do Amanhã en la ciudad de Río de Janeiro: ¿cuál es su significado, considerando las declaraciones de Cláudia Costin, secretaria municipal de Educación (2009-2014)?*

BRUNO ADRIANO RODRIGUES DA SILVA<sup>1</sup>

BRUNO GAWRYSZEWSKI<sup>2</sup>

CAMILA KIPPER PUTZKE<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo tem o objetivo de conferir significado ao Programa Escolas do Amanhã, considerando uma entrevista com a Secretária de Educação do Rio de Janeiro durante os anos de 2009 a 2014, Cláudia Costin, o que justifica a realização da pesquisa, guardada a importância administrativa do cargo, além da própria necessidade de avaliação da política educacional brasileira. Com base no método hermenêutico-dialético, trata-se de uma pesquisa qualitativa em que a descrição e a análise dos dizeres da secretária revelou que o programa atendeu a uma gestão empresarial na educação do município, o que não deve ser compreendido como uma ação eficiente da prefeitura.

**Palavras-chave:** Política Educacional; Rio de Janeiro; Programa Escolas do Amanhã.

1 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0772-2503>; Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro (Unirio), Escola de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

2 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7974-1711>. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

3 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5759-5234>. Prefeitura de São Gonçalo (RJ); Secretaria Municipal de Educação e Colégio de Aplicação da Universidade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

**Abstract:** *This article wants to provide significance to the Escolas do Amanhã Program, considering an interview with the Secretary of Education of Rio de Janeiro from 2009 to 2014, Cláudia Costin, which explains this research, keeping in mind the importance of administrative function, in complement is essential to consider the Brazilian educational policy. Based on the hermeneutic-dialectical methodology, this is qualitative research in which the description and analysis of the secretary's statements revealed that the program fulfilled business management in the education of the municipality, which should not be understood as an efficient action of the city administration*

**Keywords:** *Educational Policy; Rio de Janeiro; Schools of Tomorrow Program.*

**Resumen:** *Este artículo tiene el objetivo de otorgar un significado al programa Escolas do Amanhã, y para ello considera una entrevista con la secretaria de Educación de Río de Janeiro entre los años de 2009 a 2014, Cláudia Costin. De esta manera se justifica la realización de la investigación, considerando la importancia administrativa del cargo, así como la propia necesidad de evaluación de la política educativa brasileña. Basada en el método hermenéutico-dialéctico, se trata de una investigación cualitativa en la que la descripción y análisis de las declaraciones de la secretaria reveló que el programa supuso una gestión empresarial en la educación del municipio, lo que no debe ser entendido como una acción eficiente del ayuntamiento.*

**Palabras clave:** *Política Educacional; Rio de Janeiro; Programa Escuelas del Mañana.*

## INTRODUÇÃO

A Educação Integral e(m) Tempo Integral (EITI) corresponde a um tema historicamente sujeito à política educacional do Estado brasileiro, cujo objetivo é equacionar os problemas decorrentes da democratização do acesso e da permanência na educação básica. A diversificação das oportunidades educacionais associada ao aumento do tempo escolar é o que norteia o desenvolvimento de programas em escolas públicas por municípios, estados e o próprio governo federal (Silva; Coelho; Moelhecke, 2021).

Esse é o caso da cidade do Rio de Janeiro que, entre os anos de 2009 e 2016, desenvolveu o Programa Escolas do Amanhã (PEdA) na gestão de Eduardo Paes (PMDB). O objetivo era proporcionar EITI como forma de mitigar as desigualdades educacionais na direção da equidade, entendida como um mecanismo de promoção de oportunidades para atender à população de baixo nível socioeconômico.

Este artigo possui o objetivo de conferir significado ao PEdA, considerando uma entrevista<sup>4</sup> realizada com a Secretária de Educação do Rio de Janeiro, Cláudia Costin<sup>5</sup>. O que exatamente ela diz sobre o programa no contexto político da educação no país? A ideia é perceber, de acordo com o método hermenêutico

4 O procedimento de realização da entrevista foi registrado na Plataforma Brasil sob o registro CAEE: 16256619.6.0000.5582

5 Formada em Administração Pública na Escola de Administração de Empresas de São Paulo (Eaesp) da Fundação Getúlio Vargas nos anos 1970, desempenhou diferentes funções na administração pública brasileira. Na Secretaria Municipal de Educação, Costin esteve à frente do cargo entre os anos de 2009 e 2014. Maiores informações em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/claudia-maria-costin>. Acesso em 08 nov. de 2021.

dialético, a fala da secretária em seu contexto social, tendo como ponto de partida o seu “interior” e, como ponto final, o seu “campo da especificidade histórica e totalizante” (Minayo, 1994, p. 77).

Pesquisas científicas foram desenvolvidas sobre o PEdA (Santos, 2014; Gawryszewski, 2015; Christovão, 2018; Nóbrega Júnior, 2017). Nenhuma delas, contudo, abordou o programa considerando uma entrevista com a secretária de educação da cidade do Rio de Janeiro. Ademais, a própria política educacional brasileira demanda investigações de natureza qualitativa que monitorem o seu desenvolvimento como forma de avaliação dos seus objetivos, caso da meta 6, contida no atual Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), que prevê o envolvimento de 25% dos estudantes em 50% das escolas de educação básica com a EITI (Coelho; Rosa; Silva, 2018).

Como forma de operação metodológica, trazemos ao corpo do artigo as questões norteadoras da entrevista realizada com Cláudia Costin: i) qual a concepção de EITI do PEdA? ii) qual a justificativa para o seu desenvolvimento? iii) houve descontinuidade no PEdA? Ao fim, apresentamos nossas considerações finais arrolando as ideias postas e os debates realizados no artigo.

## **QUAL É A CONCEPÇÃO DE EITI DO PEDA?**

Muito se fala no Brasil em EITI como um sinônimo de qualidade na educação (a pública, em especial). A ideia constituída por uma relação de causa e efeito conclui que o acréscimo no tempo diário de duração e a diversificação das oportunidades escolares seriam vetores de uma melhor aprendizagem por parte dos estudantes, em particular, àqueles com menor acesso aos recursos econômicos. Essa tem sido a tônica do que Cavaliere (2011) denominou na atualidade brasileira como políticas especiais.

Na Europa e nos Estados Unidos, por exemplo, esse é um debate presente há bastante tempo. A começar na transição dos séculos XVIII e XIX, “momento das luzes”, quando pensadores de diferentes concepções políticas chamavam a atenção para a educação integral dos indivíduos. Foi assim no contexto histórico da Revolução Francesa (a partir de 1789) quando a concepção educacional da burguesia, conforme as contribuições do Marquês de Condorcet e de Louis Lepelletier, ganhou notabilidade ao agregar os aspectos físicos, intelectuais e morais à sua concepção educacional que se propunha igualitária, embora com níveis de seletividade aos que pudessem custear as despesas ou aos mais notáveis (Maciel; Mourão; Silva, 2020).

Quase 70 anos depois, Karl Marx, em plena efervescência na formação do que projetava ser uma entidade mundial da classe trabalhadora, por conta da formação da Associação Internacional dos Trabalhadores (1866), redigiu dias antes

do evento, o manuscrito *Instrução aos delegados do Conselho Geral Provisório*, no qual defendia uma educação composta por três dimensões: 1) intelectual; 2) corporal; 3) educação tecnológica/politécnica que iniciava as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (Maciel; Mourão; Silva, 2020).

O pragmatismo americano também pautou a educação integral dos indivíduos. Pensadores como John Dewey sinalizavam a importância do experimentalismo na educação escolar com certa dose objetividade. Tal autor entendia o ser humano globalmente e que as atividades experimentais deveriam constar de tudo aquilo que ocorresse ao seu redor, na sociedade, considerando suas dimensões físicas, emocionais e intelectuais (Freitas; Figueiredo, 2020).

O pensamento pragmático (dito acima) chegou ao Brasil ao longo do século XX, sobretudo por intermédio de Anísio Teixeira, que muito influenciou no seu desenvolvimento. É preciso levar em conta que ele foi signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo, também assinado por demais intelectuais. Sob uma concepção liberal, tal manifesto tratava da educação integral dos indivíduos nas escolas de dia inteiro a partir de suas dimensões intelectuais, físicas e morais (Xavier, 2015).

Desse momento em diante, outras experiências educacionais na direção da EITI foram realizadas, sobretudo pela matriz liberal. A título de exemplo: durante a gestão de Anísio Teixeira na inspetoria de Educação Pública no Rio de Janeiro no início dos anos 1930, quando empreendeu toda uma sistemática para a educação, da elementar à universitária, tinha em mente uma ideia de educação integral; nos idos de 1950, já no estado da Bahia, Anísio planejou e executou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, novamente considerando sua ideia de educação integral, a qual funcionava em duas escolas, a Classe e a Parque (Silva, 2015; Cavaliere, 2010).

Darcy Ribeiro deu continuidade à ideia de natureza (social) liberal, também sob influência do que ocorria na Europa e Estados Unidos, que empreenderam programas em sua política educacional com o sentido corretivo da desigualdade escolar existente em seus países a partir dos anos 1960. A ideia consistia em fortalecer as escolas em territórios conflagrados, normalmente na periferia das cidades e Darcy a planejou e a executou no estado do Rio de Janeiro nos anos 1980 e 1990, quando os CIEPs foram construídos para desenvolver uma concepção de EITI durante o governo de Leonel Brizola (PDT) no estado fluminense (Bomeny, 2001).

Outras duas experiências relevantes, essas no âmbito federal, foram desenvolvidas respectivamente nos governos federais de Fernando Collor de Melo (PRN) e de Itamar Franco (PMDB), sob a influência do que ocorria no estado do Rio de Janeiro. No Projeto Minha Gente (1991), desenvolvido originariamente

pela Legião Brasileira de Assistência, com coordenação a cargo do Ministério da Criança e, posteriormente, da Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República, foram idealizados os Centros Integrados de Atenção à Criança (CIAC) com o atendimento em creche pré-escola e ensino de primeiro grau, saúde, cuidados básicos, convivência comunitária e desportiva (Sobrinho; Parente, 1995).

Logo em seguida, com a extinção da Secretaria acima mencionada, o Ministério da Educação e do Desporto criou, em 1992, a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais para dar continuidade ao projeto, mas já com algumas modificações, como a denominação por Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (1993), responsável por abrigar os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC). Tais escolas, mais do que unidades físicas, tinham o intuito de exercitar uma proposta pedagógica abrangente que articulava ações de saúde, higiene, alimentação, cultura e lazer às atividades especificamente escolares. A ideia era educar e proteger como forma de desenvolver uma “atenção integral” (Hingel, 2002, p. 77).

Darcy Ribeiro, já como senador da República, continuava fomentando o tema da EITI nos debates que envolveram a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), fazendo valer de forma subjacente, na legislação, mecanismos normativos que apontavam para o desenvolvimento de uma educação integral, realizada em tempo integral nas escolas brasileiras (Demo, 1997; Silva; Coelho; Moelhecke, 2021).

Mais recentemente foi o programa Mais Educação o responsável por difundir uma concepção liberal (empresarial) de EITI. Originado no segundo mandato de Lula da Silva (PT) em 2007, tal programa serviu como modelo indutor para o desenvolvimento de programas em estados e municípios. A visão consistia em implantar nas escolas de periferia (principalmente) oficinas de caráter multidisciplinar, desenvolvidas por voluntários da comunidade escolar que poderiam ser realizadas na ou fora da escola, a partir de uma amplitude no território nacional (Silva, 2018; Carvalho; Ramalho; Santos; 2019).

Nesse contexto histórico, mais exatamente em 2009, o PEdA foi desenvolvido pela prefeitura da cidade do Rio de Janeiro como uma ação do executivo carioca na direção da equidade. O chefe do executivo carioca era Eduardo Paes (PMDB), que nomeara Cláudia Costin como Secretária de Educação e que permaneceu no cargo de 2009 a 2014. Ao todo, 155 escolas de ensino fundamental (anos iniciais e finais) receberam tal programa, que tinha como objetivo interferir na qualidade do aprendizado dos estudantes em escolas localizadas nos territórios conflagrados (pela violência e pela precariedade dos serviços públicos) do Rio

de Janeiro. Edificações foram construídas e reformadas e a diversificação das oportunidades educacionais foi associada ao tempo integral nas escolas (Christovão, 2018).

Ao ser indagada sobre qual a concepção de EITI em tela no PEdA, a Secretária Cláudia Costin disse o seguinte:

[...] entendo a educação integral [e(m) tempo integral] como uma formação da criança e do adolescente como um ser humano inteiro, educar para a vida, algo que inclui três dimensões muito importantes: uma delas que eduque para o mercado de trabalho, para a vida profissional, o que inclui a ideia de aprender a aprender, especialmente nesses tempos de inteligência artificial, a automação que vai obrigar o ser humano a se reinventar continuamente; a formação para a cidadania; a formação estética. Por trás dessas três dimensões, tem uma ideia que é minha utopia: a escola ensina a pensar, não só no sentido sistêmico e crítico, mas também para usar as ferramentas de cada área do saber, como pensar historicamente, pensar cientificamente, pensar matematicamente, ou seja, pensar de forma integrada e olhando para as áreas científicas que a gente vive. Passa pelo ensinar, eu falei passa pelo aprender a aprender, mas passa também pelo aprender a viver juntos, e por aprender a ser, a estar confortável com a sua identidade (Costin, 2019).

A preconização da formação do educando como um “ser humano inteiro” tem sido recorrente em diversas concepções educacionais, embora sob concepções políticas diferenciadas, conforme já vimos nesta seção. É isso que diz Cláudia Costin no excerto ao mencionar a sua “utopia”. A ideia de “aprender a aprender” foi muito difundida pela Organização das Nações Unidas para a Ciência, Educação e Cultura<sup>6</sup> durante toda a década de 1990 na política educacional brasileira (Frigotto; Ciavata, 2003).

O propósito da ideia mencionada acima era ajustar a dinâmica educativa do país na direção de uma economia fundamentalmente neoliberal, tendo como horizonte a premissa da formação do trabalhador baseada em competências, a exemplo da noção de flexibilidade nos contratos de trabalhos, capacidade de adaptação às dinâmicas de mercado e à resiliência diante das dificuldades impostas, além de competências técnicas, pressupostos esses fortemente alicerçados na ideia de capital social em voga no contexto dos anos 1990 e 2000.

Cláudia Costin ainda dizia sobre a importância do PEdA para a formação da “cidadania” e “estética”. Sobre a primeira, a ideia que perfaz a concepção de EITI diz respeito à aquisição da noção por parte dos sujeitos mais vulneráveis da sociedade, aviltados pela violência e precariedade dos serviços públicos essenciais à

---

6 Braço da Organização das Nações Unidas para o desenvolvimento da Ciência, Educação e Cultura. Possui uma função pedagógica no desenvolvimento do modo de produção capitalista. Maiores informações: <https://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>. Acesso em: 2 nov. 2021.

condição cidadã, de que eles deveriam participar “nos ativos sociais disponíveis na sociedade, necessários ao ‘desenvolvimento humano’, e capacitá-los ao ingresso no mercado, tornando-os produtivos” (Motta, 2008, p. 09).

A marca da política educacional no Brasil ao longo dos anos 1990 e 2000 foi a seguinte, segundo Libâneo (2016, p. 47):

Nesse enfoque de educação, os papéis da escola e do ensino referentes aos conteúdos científicos e ao desenvolvimento da capacidade de pensar estão ausentes, a despeito do uso de termos edificantes como desenvolvimento humano, aprendizagem para todos, equidade, inclusão social. A escola se reduz a atender conteúdos “mínimos” de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho. O que precisa ser desvendado nesses princípios assentados na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem é que, na verdade, trata-se de criar insumos para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, deixando em segundo plano o processo de aprendizagem. Para isso, tudo o que importa seria estabelecer níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos, ou seja, uma lista de competências e um sistema de avaliação de desempenho que comprove aprendizagem, no sentido de formar sujeitos produtivos visando a empregabilidade imediata. Com isso, a função do ensino fica reduzida a passar os conteúdos “mínimos”, desvaloriza-se o papel do professor e, em consequência, tudo o que diga respeito à pedagogia, à didática, ao ensino.

Já a menção à formação estética na concepção de EITI dita por Cláudia Costin indica uma tendência nas diferentes concepções de EITI ao curso da história que pode sugerir certa preocupação formativa dos sujeitos diretamente envolvidos com o PEdA. Contudo, faz-se oportuno considerarmos o lugar que o campo de conhecimento das artes de um modo geral ocupa na hierarquia das disciplinas escolares, historicamente como lugar de menor prestígio (Forquin, 1992), resultado da própria estrutura social brasileira que valoriza o trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual.

Diante dessa concepção de EITI evidenciada nos parágrafos anteriores, qual foi a justificativa para o desenvolvimento do programa Escolas do Amanhã de acordo com Cláudia Costin? Vejamos a seguir.

## **QUAL FOI A JUSTIFICATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PEDA?**

Os dados indicam que o fluxo escolar dos estudantes matriculados no ensino fundamental da cidade Rio de Janeiro em 2009, tanto nos anos iniciais (0,90), como nos anos finais (0,72), mesmo com o mecanismo de aprovação automática

utilizado na gestão anterior de Cesar Maia, não era eficiente<sup>7</sup>. O resultado da Prova Brasil em 2009 mediu que o aprendizado de Português e Matemática também não estava entre os melhores do estado do Rio de Janeiro, pois ocupava o 19º lugar nos anos iniciais (5,68)<sup>8</sup> e o 42º lugar nos anos finais (4,86)<sup>9</sup>.

O PEdA tinha como objetivo interferir na qualidade do direito à educação da cidade. A Secretaria de Educação na figura de Cláudia Costin, logo que assumiu suas funções, iniciou uma revisão dos conteúdos escolares em toda a rede que durou 45 dias. A base era os Cadernos de Revisão de Aprendizagem. Ao final, um teste para medir a situação das escolas foi aplicado (Christovão, 2018). Cláudia Costin diz o seguinte:

[...] olhávamos para o mapa de aprendizagem, para os resultados da Prova Brasil no ano anterior. Os resultados eram ruins, em especial naquelas 155 escolas que participaram do programa Escolas do Amanhã, que ficavam em áreas conflagradas. Existia a evasão escolar. Parece óbvio, mas foi importante entender isso concretamente (Costin, 2019).

O que foi feito diante de tal cenário? Já no primeiro dia de mandato em 2009, Eduardo Paes publicou o Decreto nº 30.340 que revogou o sistema de progressão continuada sob justificativa de inadequação e sob o propósito de constituir um novo momento na educação do município (Rio de Janeiro, 2009a). Instituiu também a Resolução nº 1.038/2009 que fixava oficialmente o PEdA, considerando os seguintes objetivos:

I - Melhorar a aprendizagem das crianças residentes em áreas conflagradas pelo tráfico na cidade do Rio de Janeiro; II - Propiciar a aprendizagem dos conteúdos escolares; III – Desenvolver as habilidades intelectuais, físicas e artísticas dos alunos; IV – Contribuir para a redução dos índices de evasão escolar; V – Contribuir para a melhoria da qualidade de vida da comunidade escolar e seu entorno (Rio de Janeiro, 2009b).

---

7 Disponível em: [https://qedu.org.br/uf/33-rio-de-janeiro/ideb/municipios/fluxo?ciclo\\_id=AI&dependencia\\_id=5&ano=2009&order=nome&by=asc](https://qedu.org.br/uf/33-rio-de-janeiro/ideb/municipios/fluxo?ciclo_id=AI&dependencia_id=5&ano=2009&order=nome&by=asc) Acesso em 09 jan. 2023.

8 Disponível em: [https://qedu.org.br/uf/33-rio-de-janeiro/ideb/municipios/aprendizado?ciclo\\_id=AI&dependencia\\_id=3&ano=2009&order=aprendizado&by=desc](https://qedu.org.br/uf/33-rio-de-janeiro/ideb/municipios/aprendizado?ciclo_id=AI&dependencia_id=3&ano=2009&order=aprendizado&by=desc) Acesso em 09 jan. 2023.

9 Disponível em: [https://qedu.org.br/uf/33-rio-de-janeiro/ideb/municipios/aprendizado?ciclo\\_id=AF&dependencia\\_id=3&ano=2009&order=aprendizado&by=desc](https://qedu.org.br/uf/33-rio-de-janeiro/ideb/municipios/aprendizado?ciclo_id=AF&dependencia_id=3&ano=2009&order=aprendizado&by=desc) Acesso em 09 jan. 2023.

Tratava-se de um novo modelo de gestão pública no campo da educação articulando instituições de natureza privada com os entes federados, em especial, as secretarias de educação. O intuito era promover a EITI em escolas públicas localizadas nos territórios conflagrados (pela violência e pela precariedade dos serviços públicos essenciais) e com resultados escolares insatisfatórios. Segundo o que diz Cláudia Costin:

O programa Escolas do Amanhã foi uma ação afirmativa. O que isso quer dizer? Dar mais para quem mais precisa. Para dar exemplos, passamos a pagar mais o professor que fosse dar aulas nessas escolas, então tinha uma gratificação específica para os professores que atuavam lá. Depois participamos de um prêmio anual de aprendizagem: nas escolas que atingissem a meta de aprendizagem, os professores seriam premiados [...]. Em dois anos nós melhoramos a aprendizagem. O Ideb melhorou no ensino fundamental II, fase essa em que o estudante é aliciado pelas milícias, pelo tráfico em áreas conflagradas. Diminuímos para menos da metade a evasão escolar nas Escolas do Amanhã. No Ideb, o resultado das Escolas do Amanhã foi superior ao da rede municipal (Costin, 2019).

Naquele momento, as avaliações em larga escala no Brasil passavam por transformações e ganhavam notoriedade na política educacional (Bonamino; Franco, 1999). O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) passou a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica a qual realizava um trabalho por amostra (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo 10 estudantes por turma) nas redes públicas e privadas e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), “Prova Brasil”, que avaliava de forma censitária as escolas que atendessem aos critérios de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) e finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental. Além disso, foram considerados dentro da abrangência da avaliação os dados provenientes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) combinando os resultados das avaliações padronizadas que compunham o SAEB com as taxas de aprovação escolar.

Existem críticas ao modelo avaliativo em questão. Freitas (2016) destaca que as médias altas nas avaliações não indicam necessariamente “boa educação”, mas, sim, um mecanismo de auditoria dos estudantes que conseguiam ou não obter um resultado satisfatório, segundo competências e habilidades provenientes do setor empresarial, conforme a concepção neoliberal (de cariz empresarial) do PEdA.

Em relação aos perigos desse modelo na prefeitura do Rio de Janeiro, Fernandes e Nazareh (2018, p. 898) criticam o fato de ele resultar:

[...] em sentimento de competitividade entre escolas, materializado a partir dos *rankings* das mesmas, ajudando a construir um perfil de escola pública pautado no resultado de desempenho, cujos melhores alunos foram premiados, assim como as escolas, os professores e funcionários.

Cláudia Costin, por outro lado, entendia que a ação afirmativa funcionaria como um mecanismo de correção das desigualdades existentes. Aos moldes das experiências estadunidenses dos anos 1960 e europeia dos anos 1970 que variavam conforme os seus modos de gestão, de natureza pública e/ou privada, fixadas ou não nas legislações e em relação ao seu público-alvo. Entre essas diferenças, contudo, havia uma semelhança: a definição de parâmetros educacionais de medida para a ação afirmativa (Moehlecke, 2002). O PEdA estava circunscrito a esse escopo.

Para avaliar o aprendizado e corrigir desigualdades (mesmo que educacionais) nos territórios, um dos caminhos era o estabelecimento de um currículo comum no município, conforme diz Cláudia Costin:

Tínhamos a ideia de ter o mesmo currículo para todos, por uma questão de equidade. Não queríamos mais continuar com aquele olhar sobre esse tipo de escola: “ah, mas para eles, coitados, eles têm desafios grandes, então qualquer coisa está bom”. Aquela visão que preconiza uma educação de segunda linha para os mais vulneráveis. Em vez disso, justamente porque eles têm desafios maiores, que eles precisam de ações adicionais. Essa era uma visão mais emancipadora do que assistencialista da Educação (Costin, 2019).

O currículo proposto às escolas pelo PEdA continha ações e projetos os quais sustentavam a diversificação das experiências educacionais em um tempo escolar ampliado no modelo de contraturno, tendo instituições privadas como parceiras para execução de acordo com o programa Mais Educação que advinha do governo federal, conforme vimos na segunda seção do artigo (Silva, 2018). Nas escolas cobertas pelo PEdA, foram executados diversos projetos, tais como o Bairro Educador pela organização privada Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável, que tinha como premissa realizar ações educativas no entorno da escola; capacitações docentes para a resolução de conflitos e desbloqueio cognitivo da aprendizagem, sendo a mais notória delas sob responsabilidade da artista plástica Yvonne Bezerra de Mello, denominado projeto Uerê-Mello; o Saúde na Escola, que foi executada pelo Instituto de Atenção Básica e Avançada em Saúde, e o programa Cientistas do Amanhã, uma metodologia considerada inovadora para o ensino de ciências, ação igualmente entabulada pelo Instituto Abramundo (Christóvão, 2018). Cláudia Costin diz o seguinte:

Recebemos um suporte do governo federal, o programa Mais Educação, aulas de artes e esportes destinadas às Escolas do Amanhã. Essas atividades eram realizadas por jovens das próprias comunidades no contraturno escolar. A ideia era oferecer o mesmo currículo para todos, inclusive com materiais impressos feito pelos próprios professores da rede, aulas interativas, disponibilizamos a internet para toda a rede, mas começamos pelas Escolas do Amanhã. Também tinha o cineclubes com o intuito de proporcionar nas escolas uma vida cultural mais rica, mais interessante [...]. Queríamos no ensino fundamental um processo mais laboratorial [...] adotamos o programa “Cientistas do Amanhã”. Havia muita manipulação de materiais, os professores eram melhor preparados. Tivemos o apoio da Petrobras e outras empresas. O foco eram as Escolas do Amanhã, mas por quê? Porque justamente nas áreas destas escolas existiam conflitos. Adquirimos computadores para cada seis crianças em toda rede, mas nas Escolas do Amanhã era um para cada três crianças. São exemplos práticos de uma ação corretiva. Convidamos um professor do *Columbia Teacher College* de Nova York especializado em trabalho em área de conflito, inclusive em situações de guerra, para ministrar um curso às diretoras das Escolas do Amanhã [...] eu priorizei as Escolas do Amanhã (Costin, 2019).

Em que pese o teor assertivo do excerto sobre o conteúdo da ação afirmativa na cidade do Rio de Janeiro, podemos aprofundar que, com base em pesquisas realizadas sobre o PEdA, houve dificuldades em seu desenvolvimento. Gawryszewski (2015) destaca a existência de “truques e jeitinhos” no funcionamento do programa, considerando suas condições materiais nem sempre tão favoráveis. Nobrega Jr. (2017) destaca certo descompasso entre o PEdA e a dinâmica dos territórios conflituosos, à semelhança de sua pesquisa na comunidade da Maré na cidade do Rio de Janeiro. Christovão (2018) interroga a veracidade do impacto desse programa nos resultados escolares ao avaliá-lo de modo quantitativo.

Os dados educacionais sugerem uma dificuldade de desenvolvimento do PEdA. No fluxo/aprovação escolar dos estudantes matriculados no ensino fundamental da cidade Rio de Janeiro em 2015, após o fim do período em que Cláudia Costin chefiou a Secretaria de Educação, tanto nos anos iniciais (0,91)<sup>10</sup>, como nos anos finais (0,84)<sup>11</sup>, houve uma melhora. O indicador de aprendizado do conteúdo de Português e Matemática, o Prova Brasil, aferido em 2015, indica que, apesar da melhora, tanto nos anos iniciais (6,13)<sup>12</sup>, como nos anos finais (5,14)<sup>13</sup>, o Rio de Janeiro ainda não figurava entre as cidades mais bem ranqueadas, 25º e 41º respectivamente.

---

10 Disponível em: [https://qedu.org.br/uf/33-rio-de-janeiro/ideb/municipios/fluxo?ciclo\\_id=AI&dependencia\\_id=3&ano=2015&order=0&by=desc](https://qedu.org.br/uf/33-rio-de-janeiro/ideb/municipios/fluxo?ciclo_id=AI&dependencia_id=3&ano=2015&order=0&by=desc). Acesso em 10 jan. 2023.

11 Disponível em: [https://qedu.org.br/uf/33-rio-de-janeiro/ideb/municipios/fluxo?ciclo\\_id=AI&dependencia\\_id=3&ano=2015&order=0&by=desc](https://qedu.org.br/uf/33-rio-de-janeiro/ideb/municipios/fluxo?ciclo_id=AI&dependencia_id=3&ano=2015&order=0&by=desc). Acesso em 09 jan. 2023.

12 Disponível em: [https://qedu.org.br/uf/33-rio-de-janeiro/ideb/municipios/aprendizado?ciclo\\_id=AI&dependencia\\_id=3&ano=2021&order=aprendizado&by=desc](https://qedu.org.br/uf/33-rio-de-janeiro/ideb/municipios/aprendizado?ciclo_id=AI&dependencia_id=3&ano=2021&order=aprendizado&by=desc). Acesso em 10 jan. 2023.

13 Disponível em: [https://qedu.org.br/uf/33-rio-de-janeiro/ideb/municipios/aprendizado?ciclo\\_id=AF&dependencia\\_id=3&ano=2021&order=aprendizado&by=desc](https://qedu.org.br/uf/33-rio-de-janeiro/ideb/municipios/aprendizado?ciclo_id=AF&dependencia_id=3&ano=2021&order=aprendizado&by=desc). Acesso em 10 jan. 2023.

## Disse Cláudia Costin sobre o desenvolvimento do PEa:

Não foi muito simples desenvolver o programa. As escolas ficavam em áreas conflagradas, onde o aprendizado era “pior”. Era muito difícil atrair professores para as escolas, muitas vezes, nos concursos públicos, eram os mais novos, os mais inexperientes que eram lotados nessas escolas, em virtude da ordem de aprovação. Nas Escolas do Amanhã ou os professores eram idealistas ou residiam naquelas áreas. Tinham também aqueles que chegavam por não ter opção. Para tornar mais atrativo, nós demos um diferencial no salário, porque de fato é desafiador trabalhar nessas áreas conflagradas (Costin, 2019).

Tais “áreas conflagradas” ensejavam ações particulares. Ribeiro (2020) em sua análise sobre o impacto das Unidades de Polícia Pacificadora em locais conflagrados do Rio de Janeiro, à semelhança daqueles (mas não só) que recebiam o PEa, afirma que as instituições escolares, tal e qual outras instituições, sofriam os impactos da violência e da precariedade dos serviços públicos essenciais. Medidas financeiras mobilizariam os professores para as Escolas do Amanhã, outrossim, a construção de agenda positiva, mesmo como diz a secretária de então Cláudia Costin:

Tivemos uma experiência linda com uma professora na comunidade da Pedreira, ela foi premiada como a melhor alfabetizadora daquele ano. Nós avaliamos os estudantes ao final do primeiro ano, ainda não tinha bônus salarial para os professores, nada disso, só para saber se as crianças estavam sendo alfabetizadas ou não. Lembro disso porque todo ano me reunia com as dez melhores alfabetizadoras, nós tínhamos umas 1600 turmas de alfabetização na rede e curiosamente as Escolas do Amanhã se destacavam. Fazíamos a experiência na alfabetização circular entre as Escolas do Amanhã, como uma forma de difundir exemplos. Nós criamos a escola de formação de professores Paulo Freire, para que todos os professores alfabetizadores das Escolas do Amanhã pudessem continuar sua formação (Costin, 2019).

Ao ser espreado pela cidade, um dos propósitos do PEa era fortalecer uma noção de sociedade civil com vínculos comunitários nos territórios escolares cujo programa estava instaurado, como forma de sustentar a diversificação das oportunidades educacionais e estender o tempo escolar. Cláudia Costin reforça esse entendimento dizendo o seguinte:

[...] não é à toa que não existe uma rede de ensino no mundo que não tenha parcerias com a sociedade civil. A sociedade civil se interessa pelas suas escolas, seja uma empresa, organizações não governamentais, desde que tenha certas regras, acabam colaborando com as suas escolas. No estado de São Paulo, eu acho, não tem uma escola que não tenha uma parceria ou parceria que não envolve repasse de recursos. Várias delas têm, no interior várias têm, é isso que faz com que a territorialidade colabore com a escola e que você tenha uma relação harmônica entre a escola pública, porque nós estamos falando aqui de escolas públicas, e entidades da sociedade civil, empresas. Na Inglaterra, por exemplo, até o dono da padaria da quadra faz parte do conselho da escola, então se você tem, em um bairro, empresários, ONGs, sociedade civil em geral, integram o conselho da escola (Costin, 2019).

Para Santos (2014), no período de desenvolvimento do PEdA, a participação de instituições da sociedade civil de natureza privada no campo da educação era significativa na cidade do Rio de Janeiro. O autor em questão chega a sugerir se tratar de uma característica marcante do “novo processo gerencial” o qual ocorria “muitas vezes sem um processo licitatório transparente que refletisse uma legítima e democrática disputa, mas sim e geralmente, contratações por ‘inexigibilidade ou dispensa de licitação’” (Ibidem, p. 139).

Conforme já asseverado, os contratos com as organizações da sociedade civil de natureza privada forma uma marca do PEdA. Os contratos com a Abramundo Educação em Ciências (Sangari do Brasil) e Yvone Bezerra de Mello, por exemplo, só no período inicial de desenvolvimento do PEdA, foram gastos, respectivamente, R\$92.403.836,50 (2009-12) e R\$ 60.000,00 (2009) (Santos, 2014; Christóvão, 2018). Vejamos o que disse Cláudia Costin:

A Sangari do Brasil, nós contratamos para criar o projeto Cientistas do Amanhã, nós adquirimos o pacote [...] não havia nenhuma outra empresa habilitada para executar tal projeto, então, eles foram contratados sem licitação, eles deixaram o programa justamente por isso, agora, enquanto eles estiverem presentes contribuíram com a formação [...]. Com a Yvonne [Bezerra de Mello], do Uerê-Mello, também não realizamos uma licitação (Costin, 2019).

O fato é que, de acordo com Christóvão (2018), o desenvolvimento pedagógico do PEdA na rede de escolas do município não consegue explicar as alterações nos indicadores educacionais; no limite serve para entender que tais escolas seguem a tendência das demais. Do ponto de vista administrativo, Santos (2014) avalia que a política educacional do Rio de Janeiro, no espectro de uma política gerencial na educação do país, apresentou resultados limitados, pois as “[...] percepções dessa política por aqueles que efetivamente a aplicam como atividade fim” demonstram “[...] uma insatisfação de maior monta, aparentemente em dissintonia com os resultados objetivos” (Ibidem, p. 170).

O que houve com o PEdA diante dessas avaliações sobre o seu desenvolvimento?

## **HOUVE DESCONTINUIDADE NO PEDA?**

A política educacional brasileira, de acordo com Saviani (2008), possui duas características marcantes: 1ª) “a histórica resistência à manutenção da educação pública” (Ibidem, p. 8) por parte da elite dirigente; 2ª) a “descontinuidade nas políticas educativas”, uma espécie de “óbice” (Ibidem, p. 11) ao adequado desenvolvimento do campo educacional. Para fins deste artigo, ater-nos-emos à segunda característica, por razões de natureza teórica e metodológica.

Ainda tomando como referência o modelo analítico proposto por Saviani (2008), podemos afirmar que a descontinuidade está presente na realidade educacional de vários modos, sendo mais visível na “plethora de reformas de que está povoada a história da educação brasileira” (Ibidem, p. 11). Compreendidas (estas reformas) “em retrospectiva de conjunto” verificamos “um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo” (Ibidem, p. 11). A primeira indica as alterações sucessivas; a outra, o vai-e-vem entre a centralização e a descentralização das ações no campo da Educação.

De acordo com o exposto na segunda seção deste artigo, o PEdA resultou de uma alteração substancial na política educacional executada no município do Rio de Janeiro, a partir do fim da aprovação automática como regulação do fluxo escolar, para a ideia de diversificação das oportunidades educacionais sob a ampliação do tempo escolar, adotando uma concepção de EITI, no sentido de uma ação afirmativa. Decorreu, além disso, de uma tentativa de aproximação com o modelo administrativo proposto pelo governo federal, materializada pelo programa Mais Educação, conforme revela a pesquisa de Gawryszewski (2015).

A Secretária de Educação durante o desenvolvimento do PEdA entre os anos de 2009 e 2014, Cláudia Costin, foi enfática em relação à descontinuidade da ação do governo municipal que sucedeu o então prefeito Eduardo Paes (2009-2016), em seus primeiros dois mandatos:

[...] a descontinuidade é muito ruim, parte disso é cultural, cada governo quer colocar a sua marca, o que é compreensível, parte disso decorre da não institucionalização de certas práticas [...] a minha impressão é que eles, na prática, descontinuaram sem dizer que estão descontinuando, o que é uma pena (Costin, 2019).

Por outro lado, Cláudia Costin alude a um elemento importante, que diz respeito à centralização de algumas ações no âmbito da política educacional, caso das discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse debate, corrente na atualidade, evidencia certa referência ao passado como forma de entender o presente.

Existem coisas no Brasil que continuaram avançando. Eu vou dar um exemplo muito curioso, a Base Nacional Comum Curricular, ela estava na Constituição Federal de 1988, estava na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e ninguém fazia nada, até começar o governo do Partido dos Trabalhadores e a administração do Ministro da Educação Tarso Genro. Logo em seguida o Fernando Haddad começou a fazer andar a base. Por exemplo, os 30 países mais bem ranqueados nos exames internacionais têm um currículo nacional, o Brasil achava que não, que não precisa de currículo [...], mas a partir do Haddad a coisa começou a andar, foi andando, passou pelo governo, passou pelas administrações do Partido dos Trabalhadores, passou pelo impeachment, passou e foi avançando até que hoje nós temos uma Base Nacional Comum Curricular (Costin, 2019).

Nesse ínterim o qual compreende à BNCC, sob o modelo proposto por Saviani (2008) relativo à descontinuidade das ações na política educacional, Cláudia Costin patenteia seu apreço à ideia de um currículo comum mencionada na segunda seção, sob a égide da justificativa para a execução do PEdA. Ao que parece, uma espécie de ação redistributiva na direção da equidade, ao menos sob o ponto de vista da então secretária, como uma forma de trilhar caminhos menos injustos e desiguais no campo da Educação.

Por fim, antes das considerações finais, há que se ter em conta a advertência de Christovão (2018, p. 135) em sua avaliação do PEdA:

A escassez de investimentos, igualmente, interfere sobre nosso objeto, ao observarmos a sua falta de continuidade, ao menos com a importância descrita nos primeiros anos de sua implementação, que nada mais reproduz do que aquilo que de hábito na política nacional.

Ou seja, nada muito diferente do verificado ao longo do artigo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo conferiu significado ao PEdA, considerando uma entrevista realizada com a Secretária de Educação do Rio de Janeiro, Cláudia Costin (2009-2014). Delimitando o tema da pesquisa, verificamos que, historicamente, houve diferentes concepções de EITI, com destaque para as iniciativas brasileiras de natureza liberal, social-liberal e neoliberal de cariz assistencial e empresarial.

Concluimos que o PEdA se adequa a uma concepção empresarial na cidade do Rio de Janeiro, em razão de suas vinculações junto aos organismos internacionais, tais como a ideias difundidas pela Unesco nos anos 1990. É importante também se ter em conta que essa concepção de EITI pedagogicamente atuava na conformação dos indivíduos ao movimento econômico do modo de produção capitalista no Brasil, considerando também uma ideia de cidadania e de formação estética.

A justificativa para o desenvolvimento do PEdA no Rio de Janeiro, segundo Cláudia Costin, sucedia do cenário insatisfatório do direito à educação na cidade, em especial, em territórios conflagrados pela violência e pelos precários serviços públicos. Ainda segundo ela, o programa era uma ação afirmativa no sentido corretivo das desigualdades educacionais e as avaliações educacionais em larga escala seriam os parâmetros para mensurar seu impacto na sociedade, fato esse que pode ser relativizado, segundo referências bibliográficas especializadas e mesmo os dados educacionais disponíveis sobre o período.

O que fica patente, mediante o que diz Cláudia Costin sobre o período em tela (2009 até 2014), é que independentemente dos resultados escolares na cidade do Rio de Janeiro, o PEdA seguiu o curso da descontinuidade da política educacional brasileira, muito em razão da pouca centralidade da ação do Estado (cita o exemplo da BNCC), sujeito às intempéries de uma ação descentralizada, considerando a autonomia política dos entes federados.

Diante do que disse Cláudia Costin, considerando a política educacional brasileira, podemos afirmar que o PEdA atendeu a um modelo de gestão empresarial do campo educacional da cidade do Rio de Janeiro, o que não necessariamente deve ser compreendido como uma ação eficiente da prefeitura no período em tela.

## REFERÊNCIAS

BOMENY, H. **Darcy Ribeiro**: sociologia de um indisciplinado Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, novembro/1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TCDfghNzNbWbgtqW5NMmj7G/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 27 out. 2021.

CARVALHO, L. D.; RAMALHO, B.; SANTOS, K. A. O Mais Educação na América Latina: legados a infâncias e juventudes pobres. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e80711, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/SL9FgVB33jFmqrL7Rzn9bbM/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 30 set. 2021.

CAVALIERE, A. M. Políticas especiais no ensino fundamental. In: FONTOURA, H. Amaral da (Org.). **Políticas Públicas, Movimentos Sociais**: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro3.pdf> . Acesso em: 30 set. 2021.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 30 set. 2021.

CHRISTOVÃO, A. C. **Compensação educacional no Rio de Janeiro**: avaliando o programa Escolas do Amanhã. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tAnaCarolinaChristovao.pdf> . Acesso em: 12 ago. 2024.

COELHO, L.; ROSA, A.; SILVA, L. A. Plano Nacional de Educação, Programa Mais Educação e Novo Programa Mais Educação: entre Perspectivas e Desafios. **Revista COCAR**, Belém, v. 12, n. 23, p. 510-533 – jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1738> . Acesso em: 30 set. 2021.

COSTIN, C. [65]. [mês nov. 2019]. **Entrevistador:** Camila Kipper Putzke. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 4 nov. 2019.

DEMO, P. **A nova LDB:** ranços e avanços. São Paulo: Papirus, 1997.

FERNANDES, C. O.; NAZAREH, H. D. G. Resultados de pesquisas sobre as políticas de avaliação em larga escala em educação e seus impactos na escola. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 893-906, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32906/pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

FORQUIN, J.-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2014/NRE/14saberes\\_escolares.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/14saberes_escolares.pdf) . Acesso em: 1 out. 2021.

FREITAS, C. R.; FIGUEIREDO, I. M. Z. As concepções de educação integral e integrada em John Dewey. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 197–215, 2020. DOI: 10.35699/2238-037X.2020.19618. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/19618> . Acesso em: 30 set. 2021.

FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais na educação: perdendo a ingenuidade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RmPTyx4p7KXfcQdSMkPGWFy/?lang=pt> . Acesso em: 12 ago. 2024.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, Apr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf> . Acesso em: 30 set. 2021.

GAWRYSZEWSKI, B. O programa ‘Escolas do Amanhã’ e a escola pública para a classe trabalhadora. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, p. 1-175, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1828/2288> . Acesso em: 12 ago. 2024.

HINGEL, M. O Pronaica – proposta, destruição e ressurreição. In: COELHO, L.; CAVALIERE, A.M. (Org.). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 63.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtG4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/#> . Acesso em: 9 jan. 2023.

MACIEL, A. C.; MOURÃO, A. R. B.; SILVA, C. A. A Revolução Francesa e a educação integral no Brasil: da concepção ao conceito. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e236125, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/SYBvTGDZbZYWcbRKSQPCJJM/?lang=pt> Acesso em: 30 set. 2021.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/NcPqxNQ6DmmQ6c8h4ngfMVx/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 26 out. 21.

MOTTA, V. C. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trab. educ. saúde**, v. 6, n. 3, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/8vWbgtvVcjcdwWWj5rLMzRS/?lang=pt> Acesso em: 2 nov. 2021.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

NÓBREGA JÚNIOR, E. **A relação escola-família-vizinhança na favela da Maré e o programa Escolas do Amanhã/Bairro Educador**. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/31727/31727.PDF> . Acesso em: 12 ago. 2023.

RIBEIRO, E. Impactos das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) sobre cotidianos escolares. **Lua Nova**, São Paulo, n. 110, p. 155-188, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/BFTXcsbg38FKsrsZBKttRrF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2021.

RIO DE JANEIRO. Decreto n. 30.340, de 1º de janeiro de 2009. Revoga o decreto n. 28.878, de 17/12/2007 que cuida da “Aprovação automática” no âmbito da rede pública municipal. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 1 jan. 2009a. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/>. Acesso em: 2 nov. 2021.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME nº 1038, de 24 de agosto de 2009. Dispõe sobre a implementação do Programa Escolas do Amanhã. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 25 ago. 2009b. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/>. Acesso em: 2 nov. 2021.

SANTOS, J. C. **O gerencialismo no novo modelo de educação pública da cidade do Rio de Janeiro (2009-2012):** origens, implantação, resultados e percepções. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/Teses2014/tjairocampos.pdf> . Acesso em: 12 ago. 2024.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/view/108/96> . Acesso em: 29 out. 2021.

SILVA, B. A. R. Diferenças entre as perspectivas de educação integral em Anísio Teixeira e no programa mais educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 61, p. 202–218, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640523> . Acesso em: 12 ago. 2024.

SILVA, B. A. R. A Concepção Empresarial da Educação Integral e(m) Tempo Integral. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1613–1632, out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/NSGWd9T5BbVsrN9tc8djgcn/?lang=pt#> Acesso em: 12 ago. 2024.

SILVA, B. A. R.; COELHO, L. M. C. da C.; MOEHLECKE, S. Direito à educação integral e(m) tempo integral: normativas, princípios orientadores e indicadores para monitoramento. **Cadernos de Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 165–185, jan 2021 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/16034> . Acesso em: 12 ago 2024.

SOBRINHO, J. A.; PARENTE, M. M. A. **Textos para Discussão n. 363**. CAIC: Solução ou Problema? Brasília, DF: IPEa, Serviço Editorial, 1995. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1717/1/td\\_0363.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1717/1/td_0363.pdf) Acesso em: 23 ago. 2023.

XAVIER, L. N. O Manifesto de 1932 e a democracia como valor universal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Online. Brasília, v. 96, número especial, p. 133-156, 2015. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/484/121>. Acesso em: 30 set. 2021.

## **SOBRE OS AUTORES**

---

### **Bruno Adriano Rodrigues da Silva**

Professor da Escola de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

E-mail: [b.adriano\\_rs@yahoo.com.br](mailto:b.adriano_rs@yahoo.com.br)

### **Bruno Gawryszewski**

Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Integrante do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX) da FE/UFRJ.

E-mail: [brunogawry@gmail.com](mailto:brunogawry@gmail.com)

### **Camila Kipper Putzke**

Professora da educação básica do município de São Gonçalo e do Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Integrante do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX).

E-mail: [camilakipperputzke@gmail.com](mailto:camilakipperputzke@gmail.com)

*Recebido em: 12/01/2023*

*Aprovado em: 27/02/2023*