



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

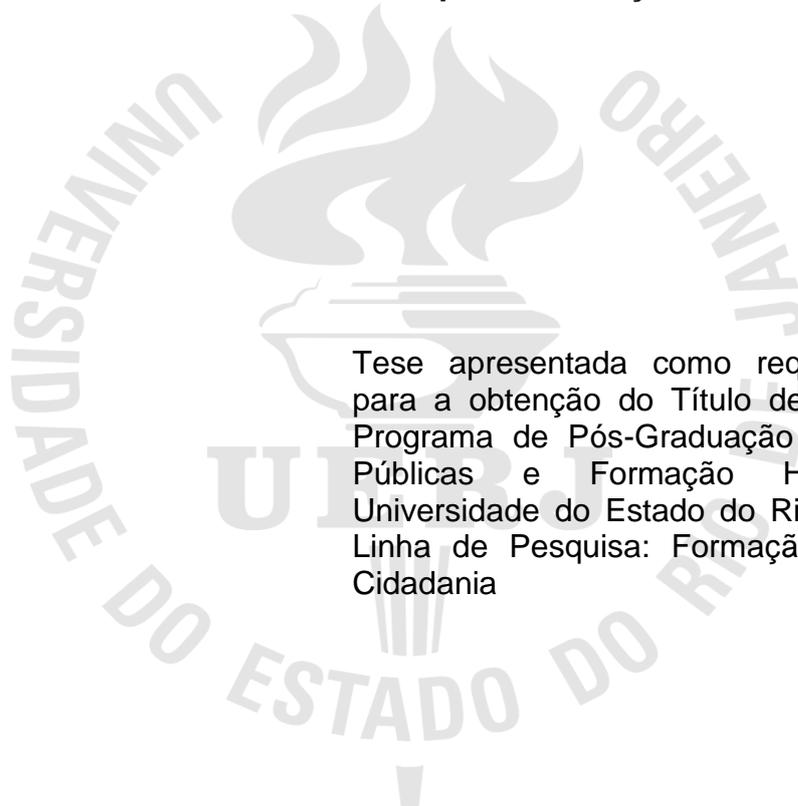
Márcia Spíndola

**A escola em tempo integral e o Programa *Mais Educação*: um
estudo no município de Valença**

Rio de Janeiro
2018

Márcia Spíndola

**A escola em tempo integral e o Programa *Mais Educação*:
um estudo no município de Valença**



Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Formação Humana e Cidadania

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Raquel Villardi

Rio de Janeiro
2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S757 Spíndola, Márcia.
A escola em tempo integral e o Programa Mais Educação: um estudo no município de Valença / Márcia Cristina Pereira Spíndola. – 2018.
186 f.

Orientadora: Raquel Villardi.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação

1. Educação – Teses. 2. Políticas Públicas – Teses. 3. Educação e Estado – Teses. I. Villardi, Raquel. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Márcia Spíndola

**A escola em tempo integral e o Programa *Mais Educação*:
um estudo no município de Valença**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Formação Humana e Cidadania

Aprovado em 29 de março de 2018.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Raquel Villardi (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Maria Geralda Miranda
Centro Universitário Augusto Motta

Prof. Dr. Roberto Vianna
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. André Lázaro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Marly Abreu
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Ri ode Janeiro
2018

DEDICATÓRIA

Deixo para filha e neto o legado dessa tese, que nada mais foi do que o produto do trabalho de uma pessoa cuja vida foi salva pela escola.

Eu não peço perdão pelas horas em que o trabalho e os estudos me tiraram do convívio com a família. Não me arrependo de ter passado a maior parte da vida na escola. Não poderia me arrepender. Ao contrário, desejo que filha e neto recebam da vida o mesmo presente que recebi, que eles percebam o valor da escola e aproveitem a oportunidade de poder se dedicar aos estudos.

AGRADECIMENTOS

Porque sou uma pessoa de muita sorte, tenho uma enorme quantidade de pessoas para agradecer. E vou começar pela minha avó, que daqui a alguns dias, completará 101 anos. Isso mesmo! Não se trata de erro de digitação. Ela tem 100 anos.

Uma das frases mais marcantes da minha avó é “Ela não vai varrer a casa não! Essa vai estudar!” Obedeci, vovó! Estou estudando até hoje e está muito longe da hora de parar! Agradeço a você pela oportunidade! Agradeço pelos tabuleiros de pastéis e empadas, que você levava de porta em porta para vender e ter condições de comprar meus livros de infância. Agradeço por ter me levado pelas mãos à escola, desde o início, me dizendo que seria por ali que eu iria vencer na vida. Agradeço por pedir silêncio aos tios, em minha casa de criança, para que eu pudesse me concentrar nos estudos. Antes mesmo de eu entender sobre futuro, você já tinha planos para o meu. Penso que tem dado certo! Pela mão generosa da escola venci as dificuldades da juventude e da vida adulta. Minha avó sempre soube do que eu precisava...

Os meus ídolos foram, desde cedo, os meus professores. Eles foram as minhas referências e moldaram o meu caráter. Lá no Ensino Fundamental, tive a Fátima Castanheira, a Eliane, a Fernanda... Eu quis ser todas elas e as imitava... Hoje, tenho certeza de que trago pedaços de cada uma das três em minhas ações...

Do curso científico eu trouxe a Vera e a Nilza, professoras de Ciências Humanas, que recitavam poemas e me fizeram amar a Língua Portuguesa... Minha paixão pela escrita vem delas. Não seria capaz de escrever uma tese, sem essas duas.

E, no finalzinho, no preparo para a faculdade, tive aula com o Danton. Mais uma paixão em minha vida de estudante (e em minha vida de mulher!). O casamento com o meu professor de Literatura mudou completamente a minha vida. Devo a ele muitas das lições sobre como ser professora. Danton, muito obrigada (in memoriam)!

Ensinar foi a forma que encontrei de me manter na escola. E, pelos empregos da vida, fui encontrando mais e mais profissionais que me serviram de inspiração. A Ana Arena, a Vanja Arruda, o Fábio Conceição, Wanderley Quêdo, Antônio Olavo,

Luiz Antônio, Sílvia Helena Mousinho, Patrícia Vasconcellos, Marly Abreu e muitos outros deixaram em mim os exemplos de professores que o Brasil merece ter... Uma honra poder chama-los de amigos! Obrigada pelos exemplos!

Nunca imaginei que pudesse chegar até aqui. Sim, a escola me trouxe ao doutorado! E foi a professora Raquel Villardi que me realfabetizou. Foi necessário um trabalho gigantesco para ela transformar essa viciada em números em uma escritora. Para a melhor orientadora do planeta, o meu agradecimento e o meu pedido de perdão por ter dado tanto trabalho.

Aqui, na cadeira onde estou sentada hoje, no trabalho, o Colégio Militar do Rio de Janeiro, foi onde escrevi grande parte dessa tese. E também é aqui que pratico o que o doutorado me ensinou. De nada valeria estudar tanto, se o aprendizado não fosse colocado em prática.

Adquiri o hábito de chegar muito cedo, antes do *movimento*, para conseguir me concentrar. Com o tempo, nem o *corre-corre* das crianças me tirava a atenção. Acostumei a escrever, apesar do barulho. E preciso agradecer à minha equipe. Ave, professoras Ana, Beatriz, Cátia, Daiana, Gisele, Ignez, Márcia e Simone! Nunca foi necessário dizer do que eu precisava. Todas vocês, cada uma a seu modo, me ajudaram muito. Às vezes bastava um olhar e eu já me sentia protegida e abraçada! Obrigada pelo apoio e pela paciência! Acertei quando decidi escrever sem fazer uso da licença no trabalho. Teria sido infinitamente mais difícil sem a companhia de vocês!

A realidade da pesquisa é sempre dialética. Desse modo, diz-se que uma tese deve estar assentada em análise, argumentação e lógica. Sim, no corpo desse texto, haverá tudo isso. A contradição se constrói porque foi exatamente durante a prática de conceitos tão baseados na razão, que descobri que nada se mantém longe do amor de Deus.

Cada palavra na tese que está em tela me foi trazida por Ele. Agradeço a amiga Andrea Leonardo por ter sido a mensageira da *boa nova* da presença dEle em todas as minhas ações, por me ter contaminado com a sua fé e por ter estado ao meu lado nos piores e melhores momentos da escrita desse texto. Eu não teria conseguido sem o apoio dessa amada maruja!

Obrigada aos membros da banca, pela dedicação à leitura do texto e pelas valiosas contribuições.

Para Lara Spíndola e Salomão Spíndola, meus agradecimentos por serem eternamente os meus motivos para querer ser uma pessoa melhor.

Agradeço do fundo do coração ao Distrito de Conservatória e aos seus personagens, que me trouxeram até aqui com a promessa de, um dia, me levarem de volta de vez.

RESUMO

SPÍNDOLA, Márcia. **A Escola em Tempo Integral e o Programa Mais Educação:** um estudo no município de Valença. 2018. 186 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

No ano de 2007, o governo federal instituiu o Programa Mais Educação – PME, que se configurou em mais uma tentativa de, através da educação integral e em horário integral, alavancar a Educação no país. Para entendermos o contexto em que tal *Programa* foi implantado, nos dedicamos à leitura e análise dos modelos de educação integral e/ou em horário integral praticados anteriormente. E também elencamos alguns modelos educacionais no exterior. Trouxemos os exemplos de Coreia do Sul, Finlândia, Espanha, EUA e China para ampliar ainda mais o nosso conhecimento, bem como o nosso poder de análise. A seguir, descrevemos alguns exemplos de implantação do PME em estados do Brasil, até chegarmos ao nosso recorte, no Rio de Janeiro, mais precisamente na cidade de Valença. Depois de uma análise preliminar feita em todas as escolas do município que implantaram o PME, decidimos aprofundar o nosso estudo no Distrito de Conservatória, por ter sido esse o lugar que levou as atividades do *Programa* ao maior número de escolas e de alunos. Para entendermos como tal implantação se deu, o trabalho de campo ouviu 48 pessoas, entre gestores escolares, professores, familiares e estudantes; em uma metodologia de caráter qualitativo, o que nos permitiu verificar que, apesar do curto espaço de tempo, a exposição daqueles alunos às atividades do *Programa* gerou frutos.

Palavras chave: Educação integral. Programa Mais Educação. Política Pública.

ABSTRACT

SPÍNDOLA, Márcia. **Integral Schedule School and the More Education Program: a study in the city of Valença.** 2018. 186 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

In 2007, the Brazilian federal government applied the More Education Program (MEP), which was an attempt, through integral schooling in integral schedule, to upgrade the education in the country. In order to understand the context in which the program was implemented, we dedicate reading and analyzing models of integral schooling and/or integral schedule practiced before. We also brought the examples of South Korea, Finland, Spain, the USA and China to broaden our knowledge and power of analysis. Afterwards, we shall describe some examples of the implementation of the MEP in some states of Brazil until we meet our cut, in the state of Rio de Janeiro, more precisely in the city of Valença. After a preliminary analysis in all the schools of the city that implemented the MEP, we have decided to cut our study to the district of Conservatória due to being the district with the greatest number of schools that implemented the program and therefore, the greatest number of students. In order to understand such implementation, our field study interviewed 48 people (school managers, teachers, students and their families) in a qualitative analysis, which provided us to see that, despite a short period of time, the exposure of students to the program revealed excellent benefits.

Key word: More Education Program. Schooling in integral schedule. Public Policies.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Escola Municipal Maria Ielpo Capobiano.....	94
Gráfico 2 - Escola Municipal Eduardo Leite Pinto	95
Gráfico 3 - CIEP Professor Luciano G. Ribeiro	98
Gráfico 4 - Escola Municipal Marieta Lopes Ielpo	100
Gráfico 5 - Escola Municipal Presidente Tancredo de Almeida Neves.....	103
Gráfico 6 - Escola Municipal Maria da Glória Giffoni	106
Gráfico 7 - Escola Municipal Marcos Esteves	107
Gráfico 8 - Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida	110
Gráfico 9 - CIEP Djalma Macedo/Pedro Paulo.....	113
Gráfico 10 - Escola Municipal João Baptista Gomes.....	114
Gráfico 11 - Escola Municipal Maria Medianeira	118
Gráfico 12 - Hábitos dos Professores Envolvidos com as Atividades do PME.....	169

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - IDEB Instituições Públicas: Brasil, Ceará, Russas	72
Tabela 2 - Escolas de Valença que aderiram ao PME	87
Tabela 3 - Quadro-resumo Quantitativo	89
Tabela 4 - Resumo Estatístico	122
Tabela 5 - Legenda do Resumo Estatístico.....	122
Tabela 6 - Roteiro para a Discussão nos Grupos Focais	124
Tabela 7 - Matrículas no Distrito de Conservatória	125
Tabela 8 - Variação de Médias do IDEB - 2010/2013	126
Tabela 9 – Conservatória - Média Anual das Avaliações Regulares dos Alunos do PME	127
Tabela 10 - Investimento Anual por Aluno: quadro-resumo-comparativo.....	128

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	19
1.1	Primeiras experiências no Brasil	20
1.1.1	<u>A escola nova</u>	22
1.1.2	<u>As escolas da nova capital federal</u>	26
1.1.3	<u>Os CIEPs do Rio de Janeiro</u>	31
1.1.4	<u>Análise Comparativa</u>	37
1.2	Iniciativas Contemporâneas no Mundo	39
1.2.1	<u>Coreia do Sul</u>	41
1.2.2	<u>Finlândia</u>	43
1.2.3	<u>Espanha</u>	46
1.2.4	<u>Estados Unidos</u>	48
1.2.5	<u>China</u>	49
1.3	Aspectos estruturantes	50
1.4	O processo de apropriação de capital cultural	53
2	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	59
2.1	Bases filosófico-ideológicas	64
2.2	Estrutura do programa	66
2.3	Algumas experiências	69
3	O MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE VALENÇA	77
3.1	Caracterização do município	78
3.2	A Caracterização do Programa	84
3.3	As Escolas do Programa	87
3.4	O Programa – <i>in loco</i>	90
3.4.1	<u>Escolas do Distrito Sede</u>	92
3.4.2	<u>Escolas do Distrito de Barão de Juparanã</u>	111
3.4.3	<u>Escolas do Distrito de Santa Isabel</u>	113
3.4.4	<u>Escolas do Distrito de Pentagna</u>	115
3.4.5	<u>Escolas do Distrito de Conservatória</u>	116
3.4.6	<u>Indicadores da pesquisa</u>	121
3.5	As escolas de Conservatória: indicadores externos	125

3.6	As escolas de Conservatória: indicadores internos	130
3.6.1	<u>O Grupo A</u>	132
3.6.2	<u>O Grupo B.1</u>	136
3.6.3	<u>O Grupo B.2</u>	139
3.6.4	<u>O Grupo C.1</u>	143
3.6.5	<u>O Grupo C.2</u>	146
3.6.6	<u>O Grupo D.1</u>	149
3.6.7	<u>O Grupo D.2</u>	151
3.7	Resultados	155
4	A EDUCAÇÃO EM HORÁRIO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA ...	165
4.1	A origem dos fracassos	166
4.2	Os caminhos do sucesso	170
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
	REFERÊNCIAS	178
	ANEXO - Roteiro para a discussão nos Grupos Focais	186

INTRODUÇÃO

Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública.

Anísio Teixeira, 1936, p. 58

Sempre que o tema “Educação Integral” está em tela, lembro da minha época de estudante de Ensino Médio. Era o início dos anos 80. A escolinha estadual que me abrigava não era, oficialmente, uma escola de tempo integral. Mas tínhamos por lá aulas extras da maioria dos esportes e grupo de canto coral e grupo folclórico e ginástica de solo e jornal escolar e rádio escola... Enfim, as atividades no contraturno eram tantas e tão abrangentes, que o modelo executado meio assim, na base do improvisado, caberia dentro do que se sonharia fazer nos tais “brizolões”¹, que estavam por vir.

Mas não era apenas por isso que a minha escolinha estadual dava certo. Ela acertava na forma como essas atividades eram oferecidas. Não éramos obrigados a fazer nenhuma delas, mas queríamos muito fazer. Queríamos ficar na escola o dia inteiro e inventávamos motivos para isso. Gostávamos da escola! Era comum a nossa velha e parca quadra de esportes passar o dia inteiro repleta de alunos. Era também comum o fato de os alunos se confundirem entre os turnos. A maioria de nós chegava às sete da manhã e só saía às dez da noite, quando os portões, infelizmente, deveriam se fechar. Nesse intervalo, tínhamos seis tempos de aulas e, além disso, um mundo de opções fazia parte natural do ambiente escolar. E, se o aluno não fosse chegado a nenhuma das atividades extras – o que era raro, dada a variedade de opções – ele poderia, simplesmente, se tornar um espectador. E era isso que os mais tímidos faziam porque, inclusive estes, gostavam de ficar na escola.

Havia também uma participação efetiva dos pais e da comunidade em geral. Todos se sentiam responsáveis pela escola. Havia no imaginário daquelas pessoas

¹ Apelido dado pelo povo aos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) do governo Leonel Brizola.

uma sensação de pertencimento. A escola era nossa! Não era por acaso que as condições físicas dos prédios que abrigavam as escolas públicas eram dignas. Respeitávamos os muros escolares como quem respeita a sua própria casa.

Esse gosto, esse amor pelo ambiente escolar que eu e os meus colegas vivemos praticamente se perdeu. De lá até aqui, os modelos de escola estadual que o Rio de Janeiro experimentou soterraram de vez a nossa esperança por uma escola pública de qualidade, uma escola justa e igualitária, que pudesse receber alunos de todas as classes sociais. E que, mais do que isso, priorizasse aqueles que mais precisassem dela.

A paixão por minha vida de estudante e as oportunidades que as escolas por que passei me deram me fizeram optar pela carreira do magistério. Desde muito cedo eu já sabia que queria lecionar. Então escolhi o curso de licenciatura mais fácil, já que eu tinha pressa e a área não era importante. Queria ensinar, ter a chance de mudar vidas, não importasse o assunto e sim a causa, a missão.

Fui muito feliz na escolha e passei mais de 20 anos imitando os meus antigos e admirados professores. Ensina Matemática mas também ensaiava a turma para a festa folclórica. Inventava uma metodologia prática para fazer os alunos entenderem os assuntos mais complexos e duros e, depois, desafiava a todos para horas de videogame, com direito a pipoca e muitas risadas. Conseguia manter a atenção de turmas enormes na tarefa de ensinar logaritmo, para mais tarde me jogar como criança no auditório e assistir aquele filme de terror que os alunos haviam escolhido.

Em minha primeira casa de adulta, não era raro o marido, também professor, me encontrar com a sala cheia de alunos e diversos jogos de tabuleiro espalhados pelo chão... Ele entrava, cuidava para não pisar ninguém, deixava um riso no canto da boca e me lançava um olhar que misturava “meu Deus, nem consigo entrar em casa!” com “que coisa linda isso!”.

As minhas alegrias foram todas vividas na escola. Quando estava triste, a escola enxugava as minhas lágrimas. O que a família não soube me dar eu encontrei na escola. Todos os meus amigos foram presentes da escola e eu não seria nada sem eles! A escola me salvou a vida!

Depois da filha virar universitária, depois de comprada a casa própria e de alguns sonhos de viagens realizados; entendi que precisava pagar a conta, isto é, devolver para a escola todos os presentes. Então, reduzi drasticamente a jornada de

trabalho, fiz o primeiro concurso público e voltei-me para os estudos. Queria aprender a ajudar a *coisa pública*.

Encontrei na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana, o PPFH, o abrigo que precisava para o retorno aos bancos de estudante. Impossível mensurar o que aprendi na convivência com as múltiplas inteligências dos colegas e professores deste programa de pesquisa.

Paralelamente a isso, eu já era uma apaixonada frequentadora do município de Valença, mais precisamente do pequeno Distrito de Conservatória, a capital da serenata.

Não demorou para eu passar da condição de turista à de colaboradora das escolas públicas de Valença; não demorou para as visitas de lazer virarem visitas de trabalho.

De início, a forte vocação cultural do município me levou a crer que encontraria por lá escolas públicas diferenciadas e alunos com capacidades culturais acima da média. Mas rapidamente pude ver que não era bem assim. Toda a agenda cultural e artística do lugar passava por fora dos muros escolares. Então, voluntariamente, arregacei as mangas e me pus a ajudar de todas as formas possíveis, desde aulas de apoio até promoções de eventos que possibilitassem a inserção das crianças em atividades que pudessem alavancar seu cabedal cultural.

Foi aí que as duas paixões se encontraram: o curso de pós-graduação na UERJ e o trabalho voluntário, em Valença. O Programa Mais Educação estava sendo implantado em todo o país e decidi pesquisar como esse modelo estava sendo praticado naquele município.

Durante o nosso estudo, vamos distinguir “educação integral” de “educação em tempo integral”. Educação integral é aquela que forma o indivíduo em sua totalidade, aquela que se dá através da parceria da escola e da comunidade, aquela que pratica o sábio provérbio africano: “é preciso toda uma aldeia para educar uma criança”. Enquanto que “educação em tempo integral” pode ser tão somente um aumento no tempo de permanência na escola.

No capítulo 1 fizemos um histórico sobre os modelos de educação integral e em tempo integral praticados no Brasil, desde Anísio Teixeira, na década de 30. Passamos pela Escola Nova; pela Escola Parque; pelos CIEPs, de Darcy Ribeiro e Leonel de Moura Brizola e pelas iniciativas da capital federal. Analisamos os

aspectos positivos, que poderiam ser replicados e os aspectos negativos, que precisam ser registrados para que não se cometam nunca mais os mesmos erros.

Contemporaneamente, fomos buscar exemplos bem-sucedidos, fora do Brasil. Coreia do Sul, Finlândia, Espanha, Estados Unidos e China implantaram modelos educacionais distintos uns dos outros. E, cada um no seu padrão, obtiveram êxito.

Ainda no primeiro capítulo, apresentamos o conceito que nos serviu de guia durante todo o processo de campo: o de *capital cultural*, cunhado pelo filósofo francês Pierre Bourdieu.

No capítulo 2 apresentamos o Programa Mais Educação, indutor da educação integral no Brasil, criado em 2007, no governo do presidente Lula.

Além de expor as bases filosófico-ideológicas do *Programa* e de destrinchar sua estrutura; também analisamos alguns modelos nacionais de implantação, até chegarmos ao formato desenvolvido no Rio de Janeiro, mais precisamente, na cidade de Valença.

No capítulo 3 falamos do município de Valença. Começamos por caracterizar a cidade, oferecendo dados históricos e evidenciando sua vocação. Tal caracterização se deu Distrito por Distrito, valorizando o perfil personalizado de cada um deles.

Depois descrevemos como o Programa Mais Educação foi implantado naquela realidade, com os recursos físicos e humanos do município.

O próximo passo foi destacar as escolas que implantaram o Programa e iniciar visitas de caráter preliminar a cada uma delas. Tais visitas nos permitiram estabelecer os indicadores de pesquisa que utilizamos e também nos permitiram realizar o recorte para aprofundar o nosso estudo. Escolhemos o Distrito de Conservatória.

A pesquisa foi realizada através da formação de grupos focais. Grupos de gestores, professores, famílias e alunos foram formados, na busca de se estabelecer que modelo do Programa Mais Educação fora implantado naquele Distrito.

No capítulo 4 fechamos com a narrativa do que aprendemos sobre a Educação em horário integral como política pública e resumimos as experiências que fracassaram e as que deram certo.

Durante toda a escrita, eu lembrava das palavras da minha orientadora, Dona Raquel Villardi e de Dom Gaudêncio Frigotto, de quem tive a sorte de ser aluna em

três disciplinas. Raquel repetiu por diversas vezes que o doutorado transformava as pessoas. De início, eu achava tal afirmação um exagero. Iria enfrentar 4 anos de trabalho, fazer uma dúzia de disciplinas, me submeter à pesquisa de campo, escrever sobre tudo e era só isso. Quanto equívoco da minha parte! Quando penso na doutoranda que iniciou essa tese e me vejo agora, nem me reconheço. Eu sou outra pessoa, outra professora, outra cidadã brasileira, outra mãe, outra avó, outra aluna... Os tais quatro anos, que duraram cinco, mudaram completamente a minha forma de ver o mundo.

Com o professor Gaudêncio também foi assim. Ele costumava dizer que realizar um trabalho de doutorado era domar os nossos demônios pessoais. Usava essa figura para descrever a grande luta interna que cada um dos seus alunos travaria com o mundo, através do texto da tese. Eu não entendia aquilo. Achava que não era para tanto. Mas Dom Gaudêncio estava coberto de razão. Na verdade, ele e Raquel, falando de modos distintos, queriam nos dizer a mesma coisa: preparem-se para os dias mais intensos de suas vidas!

Estamos diante de um texto científico, sim. Mas recheado das vivências dos personagens que compuseram o cenário da pesquisa e recheado da entrega pessoal da pesquisadora... Porque é necessário dizer de onde eu falo e é necessário expor as minhas feridas para que os leitores entendam o quão urgente é para mim testemunhar o fim da sequência histórica de tentativas frustradas de se consertar a Educação, nesse país.

Até aqui, já passados tantos anos após o ingresso no doutorado, depois de cansar os olhos com as leituras sobre os modelos educacionais implantados no Brasil, e já tendo ultrapassado o sentimento de euforia pela crença no Programa Mais Educação, que prometeu alavancar a Educação nacional, com uma política pública de ampliação da jornada escolar e das possibilidades de exposição de nossos estudantes à atividades culturais formadoras; me vejo voltando ao texto de Darcy Ribeiro, "Sobre o Óbvio". E releio... E me encanto com o estilo ousado, vanguardista, absolutamente atual, de fácil leitura e literariamente muito rico... E entristeço, porque a realidade é cruel e implacável. A lucidez de Darcy, tantos anos depois, é impactante. O modelo educacional do Brasil é um projeto que vem dando certo porque "o principal requisito de sobrevivência e de hegemonia da classe dominante que temos era precisamente manter o povo chucro" (RIBEIRO, 1979).

Comecei a pesquisa em Valença com uma baita esperança e o meu otimismo era compartilhado pelas diretoras das escolas municipais e pelos munícipes. Acreditávamos que o *Mais Educação* representaria um diferencial naquela cidade. Fui testemunha, em mais de uma escola, do momento de implantação das atividades do *Programa* e do desenvolvimento. E estava por lá também, quando as coisas começaram a dar errado.

Quando me dei conta de que o *Programa* estava encerrando as suas atividades, uma enorme frustração me assolou e isso funcionou como entrave para a continuidade da pesquisa. Eu não seria a portadora das más notícias! Não queria escrever sobre um *Programa* que fracassara... Tive muita dificuldade em separar a ativista da pesquisadora. Vi a pesquisadora murchar e quase desistir.

E foram as palavras de Walter Benjamin, em um dia de aula, na leitura firme da minha orientadora que me fizeram entender a missão de continuar escrevendo:

O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer. (Benjamin, 1987, p. 224 e 225)

Além disso, a imersão na pesquisa me trouxe a notícia de que o *Programa*, na verdade, não havia fracassado. Diversos jovens tiveram suas vidas modificadas, através do contato com as atividades do *Mais Educação*. Tais jovens, seus professores, os “oficineiros”, as famílias... e eu somos e seremos multiplicadores de tudo aquilo que aprendemos.

1 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Entre nós, quase toda a infância, com exceção de filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada, se tinham pais não tinham lares em que pudessem ser educados e, se aparentemente tinham escolas, na realidade não as tinham, pois as mesmas haviam passado a simples casas em que as crianças eram recebidas por sessões de poucas horas para um ensino deficiente e improvisado. No mínimo, as crianças brasileiras, que logram frequentar escolas, estão abandonadas em metade do dia. E esse abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso, tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina.

Anísio Teixeira, 1952, p. 2

No Brasil, as tentativas de implantação de modelos de Educação Integral vêm acontecendo desde os anos de 1920. Um olhar histórico nos mostra que, quase sempre, tais modelos partem de iniciativa local, ou seja, os governos municipais ou estaduais foram os autores, planejadores e executores de seus próprios projetos.

Depois do fracasso dos CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança), no governo de Fernando Collor de Mello, no início dos anos 90, a primeira iniciativa de âmbito nacional de implantação de uma proposta de educação integral data de 2007, quando o governo do Partido dos Trabalhadores criou o *Programa Mais Educação*, que pretendia levar a Educação Integral, em horário integral para todo o país, estabelecendo parcerias com as prefeituras e enviando recursos diretamente para cada unidade escolar.

Quando nos dedicamos à leitura do Projeto do Programa Mais Educação e à análise de algumas experiências em curso, o que se percebe é que há espaço para que ele seja interpretado de formas diferentes, o que, quase sempre, depende das peculiaridades locais.

Para a nossa pesquisa, recortamos, no Rio de Janeiro, o município de Valença. No entanto, para melhor compreender os elementos que dão sustentação a

esse projeto, buscamos desvelar as experiências anteriores, que constituem esse lastro da educação integral no Brasil.

1.1 Primeiras experiências no Brasil

Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública.

*Manifesto dos Pioneiros*², 1932

Embora tenha assumido, nos últimos anos, a perspectiva de principal estratégia indutora para a educação básica, a ideia de uma escola de tempo integral não é recente. O educador Anísio Teixeira, conhecido como *o pai da escola pública*, ainda na década de 30, quando era diretor geral da Instrução Pública do prefeito Pedro Ernesto, no Rio de Janeiro, começou a difundir as ideias do que ele chamou de *Escola Nova*, que trazia em sua filosofia um modelo educacional que priorizava o pensamento no lugar da simples memorização.

Anísio fez mestrado em Nova York, na Universidade de Colúmbia, onde conheceu o educador John Dewey. Dewey, norte americano conhecido por ser o expoente máximo da escola progressiva, já defendia, na primeira metade do século XX, os princípios de uma escola que garantisse a formação integral da criança, apontando como fundamentais o crescimento físico, intelectual e emocional. Pode-se dizer que foi Anísio Teixeira quem apresentou as ideias de Dewey aos leitores brasileiros, pois ele foi o tradutor dos três primeiros livros do autor lançados aqui.

² O "**Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**",^[1] datado de 1932, foi escrito durante o governo de Getúlio Vargas e consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo, dentre 26 intelectuais, entre os quais Roldão Lopes de Barros, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior,^[2] Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. Ao ser lançado, no meio do processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento tornou-se o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Manifesto_dos_Pioneiros_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Nova. Acesso: 27 de fevereiro de 2018.

Além disso, ainda na década de 30, Anísio implantaria, na antiga capital federal, Rio de Janeiro, uma Educação integral com base no *Sistema Platoon*, modelo americano que ele conhecera em suas viagens aos Estados Unidos, na década de 20. Inicialmente, foram apenas cinco escolas: Argentina, Bárbara Otoni, Manuel Cícero, México e Estados Unidos. Funcionavam em caráter experimental, inspiradas na Escola de Dewey, inaugurada em Chicago, em 1896. A base de funcionamento dessa escola experimental foi descrita da seguinte maneira:

desejando um melhor aproveitamento do tempo e do espaço escolar, cria uma estrutura onde os alunos não teriam salas fixas, mas circulariam entre elas a partir de um horário preestabelecido, com base em seus próprios interesses. Esse rodízio entre as salas fica conhecido como *Platoon System* ou *rotation-of-crops*. (BOURNE, 1970, p. 45)

A proposta do *Sistema Platoon* permitia que os alunos escolhessem em quais salas especiais eles queriam ficar. As experiências educacionais se distribuíam entre estudo intelectual, brincadeiras, trabalho em oficinas ou atividades sociais:

Submetida a esse novo sistema administrativo, a escola confirma a sua vocação pedagógica e cria condições mais concretas para ampliar a sua função educacional, uma vez que no seu plano – horário/espço – escolar diário a educação física, a música, os trabalhos manuais, a biblioteca e o auditório passam a ter um horário fixo na grade curricular da escola, assim como a matemática, a linguagem e os estudos sociais. (CHAVES, 2001, p. 44).

Desse modo, a escola, organizada segundo uma filosofia deweyana, procurava praticar uma Educação integral que estimulasse tanto o estudo, quanto o trabalho e a recreação. (SILVEIRA, 1937).

Assim, a educação integral de que se fala agora não significa apenas a ampliação da função da escola, mas também ressignificação do próprio sentido da aprendizagem: as atividades de cunho social e cultural passam a ser compreendidas como pedagógicas e a “velha” sala de aula deixa de ser considerada o único lugar adequado para a aprendizagem; ou melhor, os demais espaços escolares passam a ser vistos como aptos para desenvolver as habilidades intelectuais, e a sala de aula começa a ser entendida como um lugar igualmente mais lúdico e descontraído. (CHAVES, 2001, p. 56)

Dentre as escolas experimentais implantadas por Anísio no Rio de Janeiro, a que conseguiu funcionar integralmente dentro do conceito do *Sistema Platoon* foi a Escola Argentina, que ganhou, inclusive, um novo endereço: saiu do Engenho Novo para Vila Isabel, onde contava com

doze salas comuns de classe, 11 especiais – duas bibliotecas; duas para ciências sociais; mais duas para desenho e artes industriais, com oficinas;

uma outra para música, recreação e jogos; mais duas para ciências, com dependência para um viveiro e outras duas para dois auditórios –, um amplo ginásio para apresentações, festas e aulas práticas e uma sala de professores. Além dessas instalações, a escola também possuía um refeitório com anexo para copa, cozinha e serviços e um almoxarifado para pequenos consertos do mobiliário escolar. Em suma, a nova Escola Argentina se transforma em uma das maiores escolas da cidade, com uma capacidade para atender por volta de duas mil crianças. (OLIVEIRA, 1991, p. 156)

O prédio em Vila Isabel foi especialmente construído no formato do *Sistema Platoon*. Ganhou um terceiro turno – semi-internato – e acabou sendo a primeira escola brasileira que funcionaria do modo que, mais tarde, seria reconhecido como *escola integral*.

Àquela altura, a escola Argentina se tornara o exemplo mais emblemático da proposta *anisiana* para as escolas do antigo Distrito Federal: um projeto cujos aspectos administrativos, pedagógicos e arquitetônicos mesclam-se de tal modo entre si que só podem ser compreendidos como parte de uma mesma proposta educacional (CHAVES, 2001). “Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos” (TEIXEIRA, 1980, p. 115)

1.1.1 A escola nova

O que a nutrição e a reprodução representam para a vida fisiológica, a educação é para a vida social. (...) Não deve haver separação entre vida e educação. As crianças não estão, num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo. Vida, em condições integrais, e educação são o mesmo. (...) A educação torna-se, desse modo, uma contínua reconstrução da experiência.

Lourenço Filho, 1980, p. 109

A Escola Nova, Ativa ou Progressiva surgiu na Europa, no final do século XIX, e chegou ao Brasil em 1882 pelas mãos de Rui Barbosa. Mas o movimento ganhou impulso apenas na década de 30, com Anísio Teixeira, importante signatário do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que em 1932 defendia o ensino público

gratuito, laico e obrigatório. A atuação destes pioneiros se estendeu pelas décadas seguintes, sob fortes críticas dos defensores do ensino privado e religioso. As principais críticas às ideias da Escola Nova acusavam o movimento de abrir mão dos conteúdos tradicionais.

Fato é que Anísio Teixeira revolucionou o sistema educacional da Bahia e, mais tarde, o de Brasília. Sua Escola Nova já possuía várias das inovações que ainda hoje temos dificuldade de implantar em nossas escolas públicas. A escola de Anísio enfatizava o desenvolvimento do intelecto e da análise crítica, dispunha também de programas de leitura, de aritmética, escrita, desenho, dança, música etc. Ele definiu três eixos sobre os quais a Educação Básica deveria se assentar: *o jogo* (entretenimento, recreação, na Educação Física); *o trabalho* (aulas práticas de marcenaria, corte e costura etc); e o estudo formal. Tais princípios eram a base da Escola Nova. Além disso, fazia parte do ideário dos *escolanovistas* a defesa do aluno como condutor e construtor de seu conhecimento e não um mero receptor ou um simples ouvinte das ideias do professor.

Em janeiro de 1947, o recém eleito governador da Bahia, Octavio Mangabeira, convidou Anísio Teixeira para ser o seu secretário de Educação. Anísio encontrou o Estado em péssimas condições. Lima (1978) esclarece que as escolas da Bahia possuíam uma média de 33 alunos por mil habitantes, o que representava um déficit de matrículas de 73%. “Na deficiência quantitativa espelhava-se a deficiência qualitativa” (LIMA, 1978, p. 122). Porém, logo nos dois primeiros anos no comando da secretaria, Anísio conseguiu mudar essa realidade.

Os relatórios anuais do Secretário expõem realisticamente a situação encontrada e a que se foi desenrolando. De 1946 a 1949, a matrícula na escola elementar estadual subira de 120 mil a 250 mil alunos. A frequência, de 80 a 170 mil. O ensino supletivo de adultos aumentou de 62 a 90 mil. As unidades escolares estaduais subiram de 2.155 a 5.009 unidades em 1949. O corpo docente cresceu de 2.479 a 6.200 professores. A média de alunos por mil habitantes, que era de 33 em 1946, atingiu 63 em 1949. (LIMA, 1978, p. 123)

Para tamanho sucesso, Anísio contou com o apoio do governo. A Bahia estava revivendo um momento democrático por conta do final da guerra. Em 1947, foi votada a terceira Constituição baiana, que dedicava um capítulo inteiro à Educação, cujas ideias eram defendidas por Anísio. A Constituição criou o Conselho Estadual de Cultura e Educação, com autonomia administrativa e financeira; e membros com mandato de seis anos. A primeira medida do Conselho foi redigir a

Lei Orgânica de Educação e Cultura do Estado da Bahia. Em um formato simples, constando apenas 94 artigos, foram traçadas as normas para a política de Educação do Estado, que significavam mais do que um conjunto de regras; representavam uma atitude política diante do problema da Educação. Dessa forma, Anísio acreditava começar o movimento de retirada da Educação dos *vaivéns do partidarismo*, o que iria permitir que seus projetos educacionais ganhassem continuidade para além do mandato do governador.

Em exposição de motivos acompanhante do anteprojeto da Lei Orgânica de Educação e Cultura do Estado da Bahia, expunha o Secretário que o documento inspirado pelo renascimento democrático, exprimia a confiança do governo na "instituição que, por excelência, arma o povo para a conquista da igualdade fundamental entre os homens - a escola". (LIMA, 1978, p. 140)

Caberia também ao Conselho apresentar à Assembleia, por intermédio do Executivo, a proposta orçamentária da despesa relativa à Educação e Cultura. Os estabelecimentos oficiais de ensino e cultura seriam transferidos ao Conselho, incluindo prédios, aparelhamento e pessoal docente. Todo o ensino seria gratuito, assim como o material escolar. A política educacional de Anísio, apesar de consciente da característica conservadora dos sistemas educacionais, pretendia inovar, revisar sensivelmente a tradição.

Apesar de a gestão do governo de Mangabeira ter sido marcada pela resistência das elites ao projeto de Anísio, os frutos deixados foram bastante significativos. Ele criou Ginásios na Liberdade, em Nazaré e em Itapagipe. Em Salvador, ampliou o velho Ginásio da Bahia, hoje conhecido como Colégio da Bahia. As Escolas Normais de Caetité e Feira de Santana também ganharam Ginásios. Em Ilhéus, os Ginásios Municipais receberam apoio técnico e financeiro.

Mas o seu projeto mais ousado acabou por não se concretizar em sua totalidade. Ele projetara Centros Regionais de Educação, com escola elementar modelo, jardim de infância, escola secundária, escola normal, internatos, parque escolar, centro social de cultura. Anísio conseguiu construir apenas um desses Centros, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecido como "Escola-Parque". Sua Escola-Parque funcionava no contra turno e atendia a quatro escolas situadas nos bairros da Liberdade, Caixa D'água, Pero Vaz e Pau Miúdo. Eram as Escolas-Classe. Duas delas funcionavam pela manhã e as outras duas à tarde. Aos seus alunos eram oferecidas as disciplinas formais no turno. As atividades

recreativas e artísticas, no contraturno, aconteciam na Escola-Parque. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro – nome que homenageia o professor baiano Ernesto Carneiro Ribeiro – foi parcialmente inaugurado em 21 de outubro de 1950. Contava com três pavilhões onde funcionariam três grupos escolares. Sua primeira diretora foi a professora *Carmita*, Carmem Spinola Teixeira, irmã de Anísio e conhecida por sua forte personalidade aliada a uma não menos forte competência no fazer administrativo. (LIMA, 1978)

A despeito disso, por falta de recursos do governo baiano, a continuidade da obra precisaria de aportes federais. Anísio, em 1952, foi nomeado para a direção do INEP, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e, não por acaso, foi o INEP que financiou o término da obra, além de equipar o Centro Educacional com todo o mobiliário e maquinaria de que necessitava.

Em 1962, por fim, a obra estava praticamente concluída: o Centro Educacional ganhou uma área arborizada de 42000m², onde funcionariam o pavilhão de trabalho; o setor socializante; o pavilhão de educação física, jogos e recreação; a biblioteca; o setor administrativo geral e almoxarifado; o teatro de arena para cinco mil pessoas e o setor artístico. (LIMA, 1978). Anísio Teixeira apresentou à população carente uma escola integral em tempo integral, de ensino profissionalizante.

Todos os estudos, de verdadeira e autêntica formação para o trabalho, seja o trabalho intelectual, científico, técnico, artístico ou material, dificilmente podem ser estudados em tempo parcial, dificilmente podem ser feitos em períodos apenas de aula, exigindo, além disso e sempre, longos períodos de estudo individual – e, para tal, grandes bibliotecas, com abundância de livros e de espaço para o estudante – longos períodos de prática em laboratórios, salas-ambiente, ateliês etc. e longos períodos de convivência entre os que estão formando e os professores. Somente com professores de tempo integral e alunos de tempo integral poderemos formar esses trabalhadores de nível médio. (MOLL, 2012, p. 144)

Anísio se orgulhava de dizer que a sua escola-modelo da Bahia se fez com a “prata da casa”. O corpo docente, além de contar com artesãos e artistas qualificados, era formado, em maioria, por professores baianos, vários deles com aperfeiçoamento no INEP. (LIMA, 1978). Dentre outras celebridades artísticas, Carybé³, que foi convidado por Anísio para pintar dois painéis na Escola-Parque,

³ Nome artístico de Hector Julio Páride Bernabó, argentino naturalizado brasileiro, que era um pintor, gravador, desenhista, ilustrador, ceramista, escultor, muralista, pesquisador, historiador e jornalista.

acabou se tornando professor da escola, indo morar, por isso, na Bahia, onde protagonizou uma renovação visual na arte.

Apesar das dimensões físicas e políticas do Centro Educacional, tratava-se de uma escola econômica. O custo por aluno estava dentro da média nacional. Em 1966, havia 3770 crianças matriculadas desfrutando de uma escola de Educação integral em tempo integral, com professorado especializado, em ambiente adequado. (LIMA, 1978).

Mas o projeto educacional idealizado por Anísio Teixeira funcionava perfeitamente sob os olhos do seu idealizador. Quando Anísio foi para Brasília, sua Escola Parque começou a perder o rumo. Hoje sobraram apenas os prédios, que sofreram com a falta de manutenção ao longo do tempo. Houve algumas reformas na estrutura física do Centro Educacional, mas o projeto político-educacional de Anísio foi abandonado.

Sobre a escola de período integral de Anísio Teixeira, mais de 30 anos depois, Darcy Ribeiro diria: *a Escola-Parque foi feita para nos ensinar a escola que o Brasil fará no dia em que tomar juízo*. (ARANTES, 1998, p. 62)

1.1.2 As escolas da nova capital federal

Não se devem educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e da sua inteira destinação. Esse princípio é da máxima importância. De modo geral, os pais educam seus filhos para o mundo presente, ainda que seja corrupto.

Ao contrário, deveriam dar-lhes uma educação melhor, para que possa acontecer um estado melhor no futuro.

Kant, 2006, p. 22

Na década de 60, Juscelino Kubitschek levaria Anísio e suas ideias para o sonho da construção de Brasília. O presidente pensava na construção de uma nova capital como uma das metas de sua política de desenvolvimento. A ideia era que a

capital centralizasse a integração entre os centros urbanos e as áreas rurais através de rodovias. Para tanto, criou-se, em 1956, a Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (NOVACAP), diretamente subordinada ao Presidente da República.

A NOVACAP encarregou-se da construção de Brasília e da criação de diversos organismos necessários para o funcionamento da cidade. Nesse “pacote” criou-se, no final do mesmo ano o Departamento de Educação e Saúde ou de Educação e Difusão Cultural. Tal departamento fora criado para dar conta de atividades educacionais em caráter emergencial até a implantação definitiva do sistema educacional do Distrito Federal.

No ano seguinte, por conta da chegada de novos operários e do aumento do número de crianças, o poder público se viu obrigado a criar escolas provisórias. Sob a assessoria de Anísio Teixeira – então diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP – o Departamento de Educação e Difusão Cultural deu início à implantação do Sistema Escolar de Brasília.

Em 1959, foi instituída, no Ministério da Educação e Cultura, a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB)⁴, tendo Anísio Teixeira dela participado como membro da Comissão Deliberativa. Responsabilizando-se pela elaboração do referido plano, o educador deu origem ao documento intitulado “Plano de Construções Escolares de Brasília”, que veio a público em 1961, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos⁵.

Na década de 60, em Brasília surge um modelo robusto de Educação Integral. Juscelino Kubitschek, com o apoio de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Cyro dos Anjos implantou o “Plano Humano”. A ideia era criar o sistema educacional que serviria de modelo para todo o país. O plano se inspirou na experiência bem sucedida da Escola-Parque de Salvador. O presidente Juscelino, junto à comissão formada pela elite acadêmica da época, acabou por inaugurar a Universidade de Brasília. O plano para a Educação Básica nos moldes da Educação Integral, em Brasília, era um modelo mais evoluído do que o implantado na Bahia. Projeto audacioso, com escolas projetadas pelo arquiteto Oscar Niemeyer, as Escolas-Classe de Brasília surgiram no ano de inauguração da capital federal.

⁴ Ver, Decreto Presidencial n. 47.472, de 22 de novembro de 1959.

⁵ Ver, Anísio Teixeira. *Plano de Construções Escolares*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nº 81, volume 35, jan/mar- 1961, p.195-199.

Anísio Teixeira buscava um sistema educacional nos moldes do Estado democrático moderno. Sua proposta era começar a reorganizar as instituições escolares distribuídas por diversas regiões brasileiras a partir do ensino primário. E Brasília, uma cidade nova e livre de qualquer espécie de tradição, seria o lugar ideal para a implantação desse sistema. Anísio entendia que partir da nova capital federal seria uma forma de indicar a direção das tendências do ensino.

O plano de construções escolares para Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital Federal oferecer à Nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do País (TEIXEIRA, 1961, p.195).

Era fácil acreditar que Brasília reunia os melhores predicados para a implantação de um sistema escolar que servisse de modelo para o resto do país. Além de ser um propício e “amplo campo de experimentação de técnicas novas” (KUBITSCHEK, 2000, p.140), era também dotada de espaço físico farto para a construção de quaisquer espécies de prédios escolares, coisa rara em grandes centros urbanos. Somava-se a isso a existência de verbas próprias para a construção da nova capital. Ou seja, havia boas ideias novas, muito espaço físico e recursos financeiros.

Lúcio Costa, responsável pelo plano arquitetônico, definiu um *desenho* da nova cidade organizada em grandes quadras compostas de blocos de residências, onde se instalariam as escolas primárias, de modo que o acesso das crianças se fizesse através de um curto trajeto, livre dos veículos. A população de cada quadra deveria variar entre 2500 e 3000 pessoas. A quantidade de crianças seria calculada com base nesses números. Da mesma forma foi pensada a construção das escolas secundárias. Os adolescentes também contariam com escolas construídas em locais de fácil acesso e próximos aos entretenimentos, cinema, teatro, shopping etc.

Viñao Frago e Escolano (1998) apresentam uma análise sobre o local em que se devem construir as escolas, quando do surgimento de uma nova cidade. Os autores salientam que há uma tendência – desde o século XIX – em se elencar para a construção do espaço escolar qualidades que priorizem a segurança dos alunos: “Junto à higiene moral e física, preocupavam também a segurança das crianças – o trânsito de carruagens” (VIÑAO FRAGO E ESCOLANO, 1998, p.83).

Especificamente sobre a importância da circulação das crianças na definição do local de construção das escolas da nova capital, Campos comenta:

As escolas seriam distribuídas de tal modo que as crianças caminhariam a pé, sem perigo, das respectivas residências para a escola ou jardim de infância, e, de retorno dessas unidades escolares às suas casas (apartamentos), sem interferência de veículos, cujo tráfego teria vias próprias (CAMPOS, 1990, p.154).

Formalmente, o plano educacional de Brasília era similar ao da Escola-Classe e Parque da Bahia. Mas, em Brasília, Anísio foi além. O planejamento das políticas educacionais ultrapassava as diretrizes pedagógicas para também interferir no estilo de edificações dos prédios escolares, bem como na sua exata localização. A “arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores” (VIÑAO FRAGO e ESCOLANO,1998). E, dessa vez, cada Escola-Classe seria edificada com sua Escola-Parque. Não seria, como na Bahia, uma única Escola-Parque atendendo a quatro Escolas-Classe diferentes. Era como se a cidade se construísse com os olhos voltados para as necessidades físicas das escolas.

Como as necessidades da civilização moderna cada vez mais impõem obrigações à escola, aumentando-lhe as atribuições e funções, o plano consiste – em cada nível de ensino, desde o primário até o superior ou terciário, como hoje já se está a chamar – num conjunto de edifícios, com funções diversas e considerável variedade de forma e de objetivos, a fim de atender a necessidades específicas de ensino e de educação e, além disso, à necessidade de vida e convívio social (TEIXEIRA, 1961, p.195).

Com relação ao conteúdo, Anísio elaborou um plano que priorizava a continuidade do ensino, ou seja, os diferentes níveis de escolarização – do elementar ao superior – deveriam dialogar de modo que o sistema educacional adquirisse características de “um todo”. Anísio também deixava clara a sua preocupação com o desenvolvimento científico e tecnológico. Ele queria formar o homem da sociedade moderna.

Recorrendo aos escritos de Anísio entendemos que ele falava de uma sociedade regida por leis “para todos”, leis que priorizassem o interesse público sobre o interesse privado. Desse modo, a escola pensada por ele não assegurava privilégios aos filhos das classes dominantes. Seriam escolas

públicas destinadas a oferecer oportunidades iguais aos indivíduos e ministrar-lhes educação para o que se costuma chamar de eficiência social, ou seja, o preparo para o exercício das suas funções sociais de cidadão, de trabalhador (concebido o termo sem nenhuma conotação de classe) conforme as suas aptidões e independente de suas origens sociais, e de consumidor inteligente dos bens materiais e espirituais da vida. Esta educação tem, pois, toda ela, e em todos os seus estágios, os objetivos que antes se dividiam pelos diferentes sistemas escolares: o de cultura geral, o

de formação prática ou vocacional, o de formação profissional e o de formação para o lazer. Daí constituir-se um sistema contínuo, integrado e aberto a todos, em condições de igualdade de oportunidades (TEIXEIRA, 1961, p.195).

O sistema educacional com o qual Anísio Teixeira sonhou era democrático, estava centrado no desenvolvimento das potencialidades do educando e não separava a formação geral da formação para o trabalho. Ele sabia que não seria possível transformar uma educação baseada em privilégios em uma educação democrática sem repensar profundamente os fundamentos da instituição escolar. Para isso, o seu projeto priorizava o ensino primário integral, sem deixar de contemplar também os níveis posteriores de ensino do sistema educacional.

O plano educacional de Brasília, apesar das inúmeras críticas feitas pelas forças conservadoras – “os eternos inimigos do progresso lançariam mão de todos os recursos para destruírem tais ideias rejuvenescedoras”. (SILVA, 1999, p.227) – teve um incansável apoio do presidente da república. JK entendia o projeto como uma iniciativa “ousada, original e ajustada ao mundo em que vivemos. ” (KUBITSCHEK, 2000, p.143) e não mediu esforços para colocar em prática as ideias de Anísio. A primeira Escola-Classe foi inaugurada em 1959, na quadra sul 308. Esta foi seguida por outras e outras. E assim continuou por todo o progressista governo JK.

Mas, como o Brasil é um país que carece de estrutura cultural na questão de dar continuidade às obras e projetos dos governos anteriores, ao final do governo de Juscelino, seus sucessores, Jânio Quadros e João Goulart não levaram o projeto no mesmo fôlego. Quando mergulhamos na gestão do presidente Castelo Branco e no período do Regime Militar, tudo o que era “progressista” passou a ser perseguido e eliminado.

Anísio Teixeira era, na época, reitor da Universidade de Brasília, a UnB. O Golpe Militar de 1964 o afastou do cenário educacional e político brasileiro até a sua morte, em 1971, em circunstâncias que nunca foram efetivamente esclarecidas: depois de ter desaparecido e de haver testemunhos sobre sua prisão pelo Regime Militar, o corpo foi encontrado no fosso do elevador do edifício onde morava o amigo Aurélio Buarque de Holanda, a quem Anísio havia visitado, três dias antes.

O que veio depois da morte de Anísio foi o desmonte dos grandes projetos inovadores de educação. Apenas no início dos anos 80, o Rio de Janeiro do governo Leonel Brizola voltou a priorizar o tema.

1.1.3 Os CIEPs do Rio de Janeiro

Dizem alguns que deveriam ser como as escolas que sempre tivemos. Afirmamos que não. As nossas crianças merecem ainda mais. Elas representam o que o Brasil tem de maior valor e, também, os nossos próprios destinos, como nação livre e democrática, empenhada na construção de uma existência digna para todos os seus filhos.

Ribeiro, Darcy, 1986, p. 7

Povo algum conseguirá atingir qualquer grandeza, sem sequer tocar no que chamamos de desenvolvimento, enquanto não tratar com a mais alta prioridade dessa questão, através de educação e assistência às crianças, desde o ventre da mãe, aos adolescentes e aos jovens, de tal modo que a população se eleve globalmente.

Brizola, Leonel de Moura, 1983, página 3, parte 2

No Rio de Janeiro, década de 80 e depois 90, nas duas gestões do governador Leonel de Moura Brizola, Darcy Ribeiro, a partir das ideias e da experiência de Anísio Teixeira, criou os CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública. Segundo o projeto, com o traço do mesmo Niemeyer seriam construídas cerca de 500 escolas. Os complexos educacionais contariam com três andares para as salas de aula, mais quadra polivalente, consultório médico e dentário, biblioteca, além de moradia para os alunos residentes. Assim como em Brasília, cada um dos CIEPs de Darcy teria a sua própria *Escola-Parque*. As crianças não precisariam se locomover da Escola-Classe para a Escola-Parque. Dessa forma, as atividades do contra turno seriam feitas ali mesmo. Seria, no projeto de Darcy, uma Escola-Casa. E a prioridade estaria no atendimento aos interesses e necessidades das crianças carentes.

É necessário considerar também que o objetivo do ensino no CIEP é socializar o conhecimento acumulado, tendo em vista a instrumentalização das

classes populares para a consecução de seus interesses. Para isso, é preciso definir que conhecimento é esse. Segundo o discurso oficial, esse saber contemplaria “o conteúdo de cada ciência, sua origem, sua construção teórica e suas ferramentas de análise, articuladas com o contexto histórico de sua produção” (PARO,1988), garantindo-se que sua transmissão “venha imbuída da possibilidade da construção e ampliação desse conhecimento” (RIO DE JANEIRO, 1985). A esse procedimento a Consultoria Pedagógica de Treinamento dá a denominação de “essencialização dos conteúdos”.

Darcy estava convencido de que a escola em horário integral tiraria as crianças das ruas. Seu foco era direcionado ao Ensino Fundamental I. Assim como Anísio Teixeira, queria que elas tivessem um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, para uma atuação eficaz na sociedade letrada. Para tanto, o horário integral também deveria abranger os professores, o que permitiria, além de maior envolvimento com os projetos da escola, tempo para planejamento, preparação de material didático e aperfeiçoamento profissional. Para reforçar o quantitativo de professores, foram selecionados jovens, recém-formados, que se tornariam docentes bolsistas. Com regime de trabalho em tempo integral, o professor-bolsista deveria realizar atividade docente com uma turma, durante uma parte do dia, e, na outra parte, realizar atividades de estudo, orientado por um professor experiente (CAVALIÉRE, 2015).

As escolas de Darcy, além da educação regular, objetivavam oferecer esportes, orientação no estudo dirigido, atividades culturais, assistência médica e odontológica, alimentação, higiene pessoal etc. O horário seria de 8h até as 17h. Cada CIEP poderia abrigar até 1000 alunos. O projeto de Oscar Niemeyer constava de três blocos. O bloco principal era formado por três andares, onde ficariam as salas de aula, a cozinha, o refeitório, um centro médico, área de recreação e de apoio. No terraço do bloco principal havia moradias para alunos residentes, que eram crianças carentes tiradas das ruas. Os grupos eram formados por até doze meninos ou doze meninas, cuidados por casais que passavam por seleção e por treinamento. O segundo bloco era o lugar do ginásio coberto, equipado com quadras polivalentes, arquibancada e vestiários. Era também destinado às apresentações teatrais e festas em geral. O terceiro bloco tinha o formato de um prisma de base octogonal. Lá funcionava a biblioteca sobre a qual havia outro tanto de moradias para os alunos residentes.

A biblioteca era uma das “meninas dos olhos” dos CIEPs. Contava com um acervo inicial de cerca de mil títulos entre enciclopédias, dicionários, clássicos do mundo, literatura contemporânea, revistas e até gibis. Ainda havia para os professores um acervo básico de pedagogia. A ideia era que a biblioteca promovesse um diálogo entre a escola e a comunidade. Nesse sentido, tanto a sua montagem quanto a escolha dos títulos eram feitas com a participação de todos, com o propósito de estimular o gosto pela leitura para além dos muros da escola.

Os CIEPs também contavam com um projeto pedagógico próprio, que almejava equiparar a qualidade entre as escolas. Era o Programa Especial de Educação, PEE. A redação desse programa contou com a participação dos professores de todo o estado do Rio de Janeiro. Em um primeiro momento, Darcy Ribeiro e sua equipe enviaram teses que versavam sobre o tema para cada uma das escolas. Mais precisamente, cerca de 52 mil professores avaliaram as ideias dessas teses e se reuniram para discuti-las em suas bases. Dentre estes, foram escolhidos 1000 representantes regionais. Destes, foram escolhidos 100 professores para a discussão do documento final que embasou o Programa Especial de Educação. Esta discussão se deu no “Encontro de Mendes”, que aconteceu em meio a um momento político especial no cenário do estado e do país. (RIBEIRO, 1986).

O ano era 1983, o último do Regime Militar no Brasil. Em abril do ano seguinte, o movimento das “Diretas Já” abriria espaço para a volta da democracia. No interior do estado do Rio de Janeiro, mais precisamente em Mendes, cidade a 92 quilômetros da capital, professores se reuniam, pela primeira vez na história do país, para discutir as políticas educacionais a serem adotadas nos próximos anos. (FOLHA DIRIGIDA, 11/11/2003)

Os depoimentos dos participantes do Encontro de Mendes se dividem entre críticas positivas e negativas. A professora Lúcia Velloso Maurício afirma que nenhuma das sugestões levadas pelos participantes foram consideradas, e que isso reforça a suspeita de que o encontro tenha servido apenas como referendo para as decisões que o governo já teria tomado e que precisava aprovar na Assembleia Legislativa do Estado (MAURÍCIO, 2004). Além disso, não houve uma pesquisa de opinião para identificar o desejo da população sobre qual modalidade de escola deveria ser implantada.

A criação das escolas de tempo integral, que concentrou grande parte da ação do governo do estado na área da educação, não vinha, em si mesma, responder a uma demanda explícita da população ou da categoria de professores por essas escolas específicas. As demandas do senso comum (e não apenas dele) eram por mais vagas, melhores salários, mais recursos,

enfim, pelo “bom funcionamento do modelo de escola existente”. O programa tentava colocar em prática uma proposta de reformulação mais profunda da escola, propiciando uma reflexão sobre sua organização, objetivos, métodos e inserção social. (CAVALIÉRI, 2015, p. 6)

Fato é que o projeto dos CIEPs reuniu um esforço em torno do tema Educação nunca antes experimentado, e que a escola pensada por Darcy Ribeiro era feita para os filhos dos pobres, que saiam de lá, no final da tarde, alimentados, de banho tomado, tendo tido acesso a ambientes limpos, desenhados por nada menos do que o nosso mais notório arquiteto. Sobre isso, Darcy, em um encontro com Paulo Freire, no Programa de televisão “Crítica e Autocrítica”, exibido na TV Bandeirantes, onde ambos analisavam o projeto, desabafou: - *Até isso eu tive que ouvir: “Precisava ter o traço do Niemeyer? Não dava para arranjar um arquiteto mais baratinho?”* (RIBEIRO, 1990).

Não faltaram críticas ao projeto. O que muitos alegaram era que esse não era o papel da escola, que tal assistencialismo desviaria o foco da função educadora da escola, que Darcy construía hotéis e não escolas... Impossível ignorar também que o número de crianças que ficaram fora do projeto era da monta de 50%. Por que o governo de Leonel Brizola não deu prioridade à reforma física das escolas que já existiam, visto que muitas delas estavam em péssimas condições? Havia também o plano de carreira prometido aos professores de toda a rede estadual e que nunca aconteceu.

Mas, o que fez o projeto ir “por água abaixo” foi o desmonte feito pelos governos que sucederam a Leonel Brizola. Acusado de ser o governador de “uma obra só” e ainda de não ter cumprido integralmente as metas anunciadas⁶, Brizola não conseguiu se reeleger (BOMENY, 2008).

Assim, nem o brilho intelectual de Darcy Ribeiro, nem os esforços depositados na modernização do ensino público estadual foram suficientes para garantir a continuidade do PDT no governo do estado do Rio de Janeiro. Venceria o candidato da oposição Moreira Franco, em parte por sua posição de oponente do governo, o que lhe permitia tecer críticas às falhas mais evidentes e, ao mesmo tempo, assumir o compromisso de dar continuidade aos projetos que vinham tendo aprovação geral, como o PEE (XAVIER, 2001, p. 138).

E, de fato, Brizola não conseguiu eleger o seu sucessor, Darcy Ribeiro. Moreira Franco venceu as eleições com quase 50% dos votos. A identificação sumária entre os CIEPs e Brizola era o que o novo governador precisava para, sem

⁶ No final do primeiro governo, havia um total de 117 CIEPs, dos 500 prometidos.

muito custo político, descontinuar, desfigurar, desarticular o projeto pedagógico dos CIEPs e interromper o programa de educação de Darcy Ribeiro para o Rio de Janeiro (BOMENY, 2008).

Muitas dessas escolas foram transferidas para as prefeituras municipais administradas por prefeitos filiados a partidos de oposição ao PDT que resolveram ocupar os prédios dos CIEPs com serviços administrativos ligados a outros fins que não os do ensino, ou então os relegaram ao total abandono (XAVIER, 2001, p. 140).

Mas, em 1990, Leonel Brizola voltou ao governo do Rio, com quase 70% dos votos. O projeto educacional dos CIEPs voltaria com força total com a segunda edição do PEE. Dos 117 CIEPs construídos no primeiro mandato de Brizola, 97 não se encontravam mais sob a gestão do governo do estado, pois Moreira Franco os entregou a algumas prefeituras. Os vinte que sobraram eram usados como escolas tradicionais. Leonel Brizola resgatou o projeto dos CIEPs nesses 20 e acabou por construir mais 409, ultrapassando assim, a sua meta inicial. Porém, em menos de 10% deles o projeto foi implantado integralmente (PARO, 1988).

O empenho do governo para a construção dos prédios não se configurou na mesma proporção na implantação do projeto pedagógico de Darcy. A formação de professores especializados em Educação em horário integral não foi suficiente para a quantidade de escolas construídas. O incentivo salarial prometido também não se concretizou. Não havia consultórios médicos e dentários em todas as escolas. Além disso, os *brizolões*, como eram chamados os CIEPs, foram alvo de preconceito de alguns pais, que entendiam que eram escolas criadas para abrigar os filhos dos miseráveis, que serviriam apenas para alimentá-los e não para educá-los. O segundo governo de Brizola foi marcado pela “queda de braço” política entre as escolas tradicionais e os CIEPs, entre os que estavam dentro e os que estavam fora do novo projeto educacional. E assim, a segunda gestão de Brizola no governo do estado do Rio de Janeiro terminou antes de ele conseguir implantar o PEE em 10% dos seus CIEPs (MAURÍCIO, 2004). O governo que estaria por vir trataria de promover o desmonte final do projeto.

O governador Marcello Alencar (1995-1999), opositor político de Brizola, tinha pressa em descaracterizar as escolas estaduais do perfil cunhado pelo governo anterior. Para isso, atacou o projeto dos CIEPs em seu ponto mais vital. Demitiu funcionários, fechou os consultórios médicos e odontológicos e, dentre outras medidas, cortou a merenda. Tais ações impossibilitaram a prática do horário integral.

Seria impossível manter as crianças na escola durante o dia inteiro sem alimentá-las. As ações que se seguiram transformaram os brizolões em escolas tradicionais, praticantes dos mesmos métodos antigos e de apenas um turno.

Esse conjunto de fatores levou o projeto de escola sonhada por Darcy Ribeiro ao fracasso. Passados quase trinta anos, sobraram apenas os prédios.

O jornal *O Globo*, em edição especial, entre 28 de maio e 4 de junho de 2006, se dedicou a descrever o fracasso dos CIEPs. Tais reportagens tendenciosas não mencionaram as inúmeras tentativas do então senador Darcy Ribeiro em salvar o seu projeto educacional. Darcy, em 1995, escreveu ao então governador do Rio de Janeiro, Marcello Alencar:

Marcello, reitero meu apelo a você pela salvação dos CIEPs, cuja extinção já foi determinada por decreto. Esse ato de violência extrema só se explica por sentimentos menores de ressentimento e de mediocridade de sua Secretária de Educação. Sua efetivação, porém, confirmará o feio pendor brasileiro a descontinuar, por odiosidade política, a obra dos antecessores. (ARANTES, 1998, p. 45)

Na mesma carta, o apaixonado Darcy lembra que estudos realizados sobre os CIEPs comprovam que a culpa pelo fracasso da criança pobre em nossas escolas não é da criança, mas, da escola, que, de fato só é adequada para alunos que venham de famílias que tiveram escolaridade (RIBEIRO, 1986, p.8).

Atribuir a culpa do insucesso à própria criança, à sua família ou à situação de pobreza em que vivem, significa culpar a própria vítima e absolver a escola de qualquer responsabilidade pelo desastre que representa para a Nação um sistema educacional incapaz de educar o seu povo. (ARANTES, 1998, p. 33)

A escola pública de horário integral, que formaria cidadãos em sua totalidade, acabou por se transformar em mais um fator de divisão de classes, porque é nessa escola que estão os filhos dos pobres, que por lá ficam por necessidade, para passar o tempo que seus pais não têm para se dedicar a eles e para poupar o dinheiro que seus pais não têm para patrocinar o curso de inglês ou a aula de dança. E é dessa escola que eles saem, ou por abandono ou por terem concluído o curso, sem que uma situação ou outra faça diferença.

A escola pública – que deveria mudar a realidade de seu alunado – acaba por aumentar os níveis de desigualdade. Desse modo, a criança que chega a ela oriunda de uma família que lhe deu algum tipo de base cultural consegue êxito. Em contrapartida, a criança que chega à mesma escola, mas é oriunda de uma família

de analfabetos se sente impossibilitada de aprender. No final, a distância entre esses dois tipos de alunos aumenta sensivelmente, o que caracteriza uma contradição na missão original da escola pública. E foi, justamente, esse tipo de escola que Darcy reconheceu no Brasil e que tentou combater.

Ainda sobre os CIEPs, seria, então, a mais relevante iniciativa de um programa de Educação Integral que fracassaria no Rio de Janeiro. Nas palavras de Darcy Ribeiro, em sua primeira carta apelando ao bom senso do então governador Marcello Alencar:

Repete-se no Rio, sessenta anos depois, o desastre que recaiu sobre Anísio Teixeira, que viu o seu programa educacional extinto por obscurantismo. Era o maior e melhor experimento de educação que se realizou em nosso país. Vivemos ainda hoje das ideias de Anísio, encarnadas naquela época por Pedro Ernesto nas duas dezenas de grandes escolas públicas primárias no Instituto de Educação e na Universidade do Distrito Federal, soterradas todas pela onda fascista que invadiu o mundo. Hoje, o mesmo obscurantismo se repete, agora contra os CIEPs. Por quê? (ARANTES, 1998, p.129)

Passados 33 anos da inauguração do primeiro CIEP de Darcy e de Brizola – o CIEP Tancredo Neves, no Catete – nos damos conta de que os prédios que temos hoje são “elefantes brancos”, depredados e completamente descaracterizados da obra original.

1.1.4 Análise Comparativa

Fracassei em tudo o que tentei na vida. Tentei alfabetizar as crianças brasileiras, não consegui. Tentei salvar os índios, não consegui. Tentei fazer uma universidade séria e fracassei. Tentei fazer o Brasil desenvolver-se autonomamente e fracassei. Mas os fracassos são minhas vitórias. Eu detestaria estar no lugar de quem me venceu.

Ribeiro, Darcy⁷

⁷ Fragmento do discurso proferido por Darcy Ribeiro quando do recebimento do título de Doutor Honoris Causa da Sorbonne em 1978

O projeto de Darcy Ribeiro era, assumidamente, influenciado, em teoria e prática, por Anísio Teixeira. As escolas experimentais de Anísio tinham como pontos centrais a concepção de Educação integral, em horário integral; a preocupação com a relação da escola com as famílias e a comunidade; e o entendimento da cultura como aspecto indissociável da educação. Tais valores também estavam presentes no projeto dos CIEPs (CAVALIÉRE, 2015).

Mas comparar a Escola-Parque de Anísio Teixeira, na Bahia, com os CIEPs de Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro é uma tarefa que exige cautela. Se, de um lado, o projeto pedagógico e filosófico coincidia em vários aspectos, não se pode deixar de relevar que Anísio dispunha de apenas uma Escola-Parque para atender a somente quatro Escolas-Classe; enquanto Darcy ousou replicar a experiência em cerca de 500 escolas, que seriam uma espécie de *parque* e *classe* em uma mesma estrutura física.

Darcy Ribeiro, ainda na década de 70, escreveu “Sobre o Óbvio”, obra na qual, de forma irônica, direta e fria, descreve os motivos históricos pelos quais o povo brasileiro possui um dos maiores níveis de desigualdade social do mundo. Mas, em oposição ao senso comum, ele afirma “*que não é nas qualidades ou defeitos do povo que está a razão do nosso atraso, mas nas características de nossas classes dominantes, no seu setor dirigente e, inclusive, no seu segmento intelectual*” (RIBEIRO, 1979, p. 3).

Não é por acaso que temos uma escola pública incapaz de educar o nosso povo. Segundo Darcy, produzimos uma classe dominante que “*tem sido altamente capaz na formulação e na execução do projeto de sociedade que melhor corresponde a seus interesses. Só que este projeto, para ser implantado e mantido, precisa de um povo faminto, chucro e feio*”.(RIBEIRO, 1979, p. 15)

Por isso também o projeto dos CIEPs fracassou. Essa nossa classe dominante não se interessa pela manutenção da qualidade de uma escola pensada para abrigar criança pobre. Acima de qualquer projeto educacional está o projeto mencionado por Darcy, da classe dominante, que precisa de um povo “*de segunda classe, um povo inferior, chinfrim, vagabundo*”.(RIBEIRO, 1979, p.15)

O projeto social da classe dominante *desmontou* o projeto educacional das escolas de Anísio e de Darcy, e o fez com competência histórica, de uma forma tão eficaz, que a maioria do povo pensa mesmo que essas escolas não tinham qualidade, que seriam incapazes de promover a ascensão dos filhos de

trabalhadores a um patamar de igualdade com as crianças abastadas. É sobre essa capacidade que nos falava Darcy, a capacidade de a classe dominante destruir as possibilidades de uma vida melhor para os mais pobres e ainda poder contar com sua concordância e sua ajuda, convencidos de que isso é o melhor a se fazer, como se o povo ficasse assistindo à destruição de sua casa, de sua única casa, placidamente e convicto de que isso seria o melhor para eles.

Enquanto isso, olhamos com olhos famintos para a vitrine de alguns países cujos sistemas educacionais servem de modelo de superação para o mundo. Coreia do Sul, Estados Unidos, China, Finlândia, Espanha e tantos outros conseguiram implantar sistemas educacionais competentes, produtivos, eficazes. Recentemente, a Finlândia anunciou que pretende abolir a divisão do ensino por disciplinas. Os professores trabalhariam em equipe. E passariam a ensinar por tópicos ou assuntos, no lugar de “matérias”. Assim, por exemplo, em vez de ser uma aula de História, seria uma aula de “Primeira Guerra Mundial”, com os professores de História, Geografia, Língua Estrangeira, Física, Matemática... (CARVALHO, 2015).

No próximo tópico, faremos um levantamento dos modelos de Educação Integral em alguns outros países, distinguindo aqueles em que a Educação Integral é a base do Sistema Educacional; e aqueles em que se atende apenas a uma parcela da população estudantil.

1.2 Iniciativas Contemporâneas no Mundo

É preciso que a Educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

Freire, 1980, p. 39

Não faremos uma análise simplista, dessas que afirmam que, apenas por sermos um país jovem e sem uma cultura consolidada na área da Educação, nossas

iniciativas fracassam com a mesma rapidez que as de outras nações progredem. Também não se vê justificativa apenas pela questão econômica, pois mesmo aqui, na América do Sul, o nosso sistema educacional está quase sempre atrás do Chile, da Argentina, do Uruguai e da Venezuela. Para além da idade e do poder econômico de cada nação, está o empenho em encarar a Educação como prioridade. Essa, sim é uma característica recorrente entre as iniciativas que prosperaram. Em seguida, vamos conferir alguns desses exemplos.

Dentre os inúmeros modelos disponíveis, vamos nos deter àqueles que foram implementados em cinco países: Coreia do Sul, Finlândia, Espanha, Estados Unidos e China. A Coreia por sua ascensão rápida em todos os indicadores internacionais, por ter saído de uma guerra civil e jogado toda a sua energia para *virar o jogo* através da Educação. A Finlândia, por ter um perfil educacional bastante diferente dos demais, inclusive optando por uma escola básica com jornada diária menor do que a maioria dos países ditos desenvolvidos. A Espanha, basicamente por seu *pontapé inicial* no Primeiro Congresso Internacional de Cidades Educadoras, cujas ideias inspiraram a criação do Programa Mais Educação. Os Estados Unidos por sua importância no cenário econômico mundial. E a China por conta do estrondoso sucesso dos seus alunos, em seguidas edições do PISA⁸ – Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

No entanto, cabe aqui ressaltar o aspecto generalizante de tal método de avaliação. O PISA mede o saber dos estudantes a partir de um modelo definido pelos países dominantes, de modo unilateral, portanto. Porém, é sobre esses parâmetros que o Brasil tem estabelecido os seus próprios padrões de avaliação, como se vê no nosso Plano Nacional de Educação. Tal perspectiva pressupõe que um bom desempenho no PISA signifique estudantes mais habilitados a enfrentar os desafios do mundo globalizado, o que é, no mínimo, questionável.

⁸ Iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

1.2.1 Coreia do Sul

Se o aluno não aprende, o professor é reprovado.

Johnny Mazilli, 2015, p. 3

O sistema educacional da Coreia é quase tão milenar quanto o da vizinha China. Sua primeira escola superior – Escola Superior de Taehak – foi criada em 372, mil anos antes das universidades de Paris, Bolonha e Fez. A primeira universidade para Medicina e Astronomia foi fundada em 552, e a primeira escola vocacional data de 1899. Seu objetivo era o desenvolvimento de competências práticas.

O empenho do governo para impulsionar a Educação é notável. Em 1985, o Presidente da República criou um corpo consultivo com a finalidade exclusiva de orientá-lo nos rumos do ensino. O tema Educação era, portanto, tratado pessoalmente pelo presidente.

Credita-se ao período do domínio do Japão sobre a Coreia – de 1910 até 1945 – o atraso que o povo coreano viveu em todos os níveis. Logo após, entre 1950 e 1953, a Coreia mergulhou em uma guerra civil que dizimaria uma fração considerável de seu povo.

Depois da guerra que separou Coreia do Norte de Coreia do Sul e que deixou cerca de 140 mil sul-coreanos mortos, a Coreia do Sul entendeu que, para sair da condição de país pobre, com nível econômico comparável aos países mais pobres da Ásia, deveria investir maciçamente em Educação. Para isso, destinou 5% do PIB, ou seja, cerca de US\$ 47,1 bilhões anuais, principalmente na formação dos professores, em material de apoio e na melhoria da estrutura e funcionamento das escolas (CARVALHO, 2013).

Tal investimento, aliado à cultura asiática de disciplina e valorização do ensino, alavancou a Educação coreana e carregou, em um mesmo fôlego e não por acaso, o crescimento econômico. Enquanto os alunos sul-coreanos emplacavam as melhores classificações no PISA, o PIB per capita alcançou um patamar de 15^a economia do mundo. Nada mal para um país que, antes da guerra, amargava índices mais baixos do que Senegal e Moçambique. Além do sucesso na qualidade dos estudantes, há também um progresso quantitativo. Dados do Banco Mundial,

divulgados em 2011, apontaram que 98% dos jovens completaram os estudos referentes ao Ensino Médio (CARVALHO, 2013). Para entendermos o gigantismo desse número, basta mencionarmos que, na metade do século XX essa taxa de matrícula não chegava a 22%.

Investimento e disciplina são as palavras que podem resumir o perfil do modelo educacional da Coreia do Sul, onde todo o sistema de ensino é público e universal. O governo começou dando ênfase ao ensino primário, e só depois de esse nível estar universalizado disponibilizou recursos para os Ensinos Médio e Superior.

Além disso, ser professor na Coreia do Sul significa ter uma carreira de prestígio. Os professores sul-coreanos têm um plano de carreira consolidado e recebem altos salários. Eles são considerados autoridades no projeto nacional de Educação e recebem incentivos para capacitação permanente, inclusive no exterior. Porém, são submetidos a todo o tipo de pressão, podendo, inclusive, ser demitidos, caso os seus alunos não apresentem um desempenho dentro do que se considera razoável.

A jornada diária das escolas básicas oficiais é de dez horas. A concorrência nos concursos para as universidades é enorme. Os alunos, desde a mais tenra idade, são altamente competitivos. Saem da escola por volta das 17h e vão para cursos privados, que funcionam, muitas vezes, até o final da noite. Recentemente, o governo precisou criar uma lei que proíbe as escolas privadas de funcionarem após a meia-noite. Muitas delas se mantinham abertas até as duas horas da madrugada.

O modelo de Educação Integral da Coreia é, portanto, tradicional. Não há atividades lúdicas durante a rotina escolar. Os alunos passam dez horas em suas escolas oficiais e, perto de 99% deles, ainda vão para as escolas privadas, depois disso. Assim, em um total de quinze horas diárias dedicadas ao estudo tradicional, em boas escolas e nas mãos de renomados professores conteudistas e especialistas em suas respectivas áreas, os alunos prosperam.

Receita de simples entendimento, quando se fala de um povo acostumado à abnegação, ao sacrifício. Mas, mesmo entre estes, há as crianças que se queixam da privação de sono, da falta de tempo e da pressão constante a que são submetidas (CARDOSO, 2000). O que nos faz entender que o largo sucesso do sistema educacional coreano se dá através de um altíssimo custo pessoal para as crianças e seus pais.

Enquanto é uma das razões para o sucesso econômico sul-coreano, o alto grau de dedicação ao ensino também tem um aspecto negativo. Segundo dados do Ministério da Educação, 146 estudantes cometeram suicídio, incluindo 53 no ensino médio e três no fundamental, em 2010 no país. (CARVALHO, 2013)

Os mesmos dados dão conta de um também relevante número de suicídios entre os pais, que não suportam a ideia de ver seus filhos fracassarem, e entre os estudantes, que não sabem lidar com a pressão das famílias.

Enfim, o que encontramos na Coreia do Sul é um Sistema de Educação baseado em uma rígida disciplina. Muitas horas diárias de estudo de qualidade, com professores bem remunerados e valorizados, não só pelo governo, como pela sociedade, de maneira geral. O resultado são alunos bem preparados em relação ao conteúdo pedagógico, mas nem sempre bem preparados para a vida, visto que o esforço é considerado muito pesado para uma grande parcela deles.

1.2.2 Finlândia

Lá o professor tem liberdade para fazer o que quiser. A palavra que me ocorre para resumir o sistema finlandês é confiança. O professor confia nos alunos e nas famílias e todos têm confiança de que o professor é extremamente competente.

Cardoso, 2000, p. 1

Foi apenas em 1917 que a República da Finlândia se tornou independente da Rússia. Trata-se, portanto, de uma nação relativamente jovem. Como antes de 1917 o país integrava a Suécia, seu idioma oficial, além do finlandês, é o sueco.

O sistema educacional da Finlândia talvez seja o que mais nos provoca curiosidade. Segundo o PISA, a Finlândia possui a maior homogeneidade entre escolas. Isso quer dizer que a Educação oferecida por lá mantém a mesma qualidade, independentemente do lugar e da classe socioeconômica a que atende. Isso mesmo: toda a Educação é pública e universal. 97% dos alunos estão em escolas públicas. Os que lá não estão optaram por escolas confessionais, ou por

aquelas que atendem a necessidades especiais (INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION, 2012).

As reformas na área de Educação começaram efetivamente nos anos 60, mais precisamente em 1968, quando uma lei introduziu a escolarização básica de caráter público, universal e compulsório, com nove anos de duração (SAHLBERG, 2011).

As instituições de Ensino Fundamental oferecem, além do conteúdo pedagógico, almoço, assistência médica e odontológica, e acompanhamento psicológico para todos os alunos, independentemente da renda familiar. Também é direito dos alunos que necessitam de acompanhamento, um professor particular para aulas de reforço. Trata-se de um sistema de ensino que não prioriza os bons alunos. A prioridade são os alunos que têm dificuldade de aprendizado. O transporte escolar também está disponível para todos, mas a maioria das escolas localiza-se próximo à residência dos alunos (LOPPONEN, 2009).

O sistema educacional oficial finlandês não abarca a educação infantil – menores de sete anos – a matrícula, nesse segmento, é voluntária. Para atender à primeira infância, existem diversos modelos disponíveis, para livre escolha das famílias e com subsídios do governo. São espécies de creches, que estão sob a gestão da prefeitura – cerca de 90% – ou sob a responsabilidade de associações de pais. O modelo de creche mais utilizado pelas famílias finlandesas é o *daycare*, formado por *Centros Municipais de Cuidado e Educação Infantil*, que combinam ensino e cuidado, desde o final da licença parental até o início da escolarização obrigatória (FINLAND, 2006).

Apesar de as famílias poderem optar por levarem ou não suas crianças para a escola, no período que antecede ao Ensino Fundamental, os municípios são obrigados por lei a ofertar gratuitamente vagas em cursos de pré-escola.

O objetivo da educação pré-escolar, de acordo com as diretrizes do Conselho Nacional Finlandês, é o desenvolvimento de habilidades para “aprender a aprender”, além de autoestima e conhecimentos básicos nos diferentes campos de aprendizagem. Embora a oferta seja obrigatória, a matrícula permanece voluntária. No entanto, a cobertura já é praticamente universal: em 2009, 99,4% das crianças de seis anos frequentavam a pré-escola na Finlândia. (BRITTO, 2013)

O Ensino Médio também não é obrigatório, mas, a partir da década de 60, houve um largo crescimento no número de matrículas, de modo que hoje 90% dos jovens finlandeses optam por concluí-lo. A organização do curso tem um perfil

flexível. O sistema educacional fixa o conteúdo referente aos três anos, mas não há exigência de série. Ou seja, os alunos podem optar por estudar uma disciplina ou outra no momento do curso que quiserem, sem pré-requisito. Desse modo, cada estudante é responsável por seu plano de estudos, independentemente da série em que está. A obtenção do diploma se dará quando todo o conteúdo for estudado e isso pode acontecer ao final dos três anos previstos ou até em quatro anos, se assim for da vontade do aluno.

Terminado o Ensino Médio, os alunos se submetem ao *Exame Nacional de Matrícula*, e são avaliados através de questões discursivas em, no mínimo, quatro campos do saber: *Língua Materna, Línguas Estrangeiras, Matemática e Estudos Gerais* (BRITTO, 2013). É dessa forma que eles ingressam nas universidades.

Perto de 100% das universidades finlandesas são gratuitas, autônomas e universais, mas são autorizadas a desenvolver estratégias para captação de recursos privados. É também possível a cobrança de taxas aos alunos que puderem e/ou quiserem pagar.

No escopo do projeto educacional finlandês está a prioridade em se obter um professor de qualidade e de se valoriza-lo. A Finlândia acredita que não seria possível alcançar uma Educação de qualidade, sem investir na qualificação do professor. Tal qualificação é a “pedra angular do sistema educacional finlandês”(SAHLBERG, 2011, p. 21). Uma das exigências para lecionar na Finlândia, desde o Ensino Fundamental, é a obtenção do título de Mestre.

A Educação Básica finlandesa não possui a modalidade integral. Apesar disso, a profissão requer do professor dedicação integral, quase sempre em apenas um estabelecimento. Ele não é somente responsável pela aula; dedica seu tempo pesquisando, planejando e recuperando os alunos mais fracos.

Vale dizer que, enquanto o acesso às universidades é praticamente universal, o processo para a seleção dos professores finlandeses é bastante rigoroso e difícil. Trata-se de uma das carreiras mais desejadas pelos jovens, e os concursos contam com uma relação de dez candidatos para cada vaga.

Curiosamente o custo de cada aluno finlandês não está entre os maiores do mundo. Os professores também não são os mais bem pagos, no *ranking* dos países de notório melhor desempenho na área educacional. O segredo do sucesso, então, não está no investimento financeiro e nem no custo.

As estratégias de recrutamento, a formação inicial e o prestígio social parecem ser os elementos-chave da valorização docente na Finlândia, até mais do que o salário. E o fator humano, consubstanciado na qualidade dos professores, é o principal determinante identificado pelos especialistas para os bons resultados de aprendizagem dos alunos finlandeses. (BRITTO, 2013, p. 34)

O que se vê na Educação da Finlândia caminha em sentido oposto ao regime rígido da Coreia do Sul e, assim mesmo, logra um sucesso ainda maior. As aulas, no Ensino Fundamental, se dão em escolas com dependências amplas, bem iluminadas, de características acolhedoras. Uma aula tem, geralmente, duração de 90 minutos. O intervalo de 30 minutos é sempre no pátio, independentemente do clima. As aulas não seguem o perfil da memorização silenciosa: o aluno anda pela sala, colhe informações, pede ajuda ao professor, colabora com os colegas e, ocasionalmente descansa no sofá. Trata-se de uma sala de aula ativa. O professor tem muita autoridade, apesar de não usar métodos autoritários.

1.2.3 Espanha

O mais terrível dos sentimentos é o sentimento de ter a esperança perdida.

Lorca, 1987, p. 45

Foi no início da década de 70, anos finais do governo de Francisco Franco, o *generalíssimo*, que a Espanha realizou sua primeira grande reforma no sistema educacional. Mas o verdadeiro impulso se deu a partir de 1975, ano da morte do ditador. Depois de quase 40 anos de franquismo⁹, o que sobrou foi uma Espanha bem mais pobre do que os outros países da Europa, e bem mais atrasada também. O caminho para a redemocratização teria de passar pela união de forças nem sempre aliadas.

⁹ Regime político aplicado na Espanha entre 1939 e 1976, durante a ditadura do general Francisco Franco.

Governo, sindicatos e partidos políticos entraram em acordo para traçar metas e criar o que foi chamado de Pacto de Moncloa¹⁰.

Por conta do pacto, entre 1977 e 1980, o investimento em Educação duplicou. Isso foi possível, dentre outros fatores, porque os sindicatos se comprometeram a abrir mão de aumentos nos salários de seus trabalhadores para que o Estado investisse em Educação. O que se deu foi um crescimento econômico impulsionado pela valorização da Educação pública promovida pelo governo e pela sociedade (SACRISTÁN, 2008).

A partir daí, o Ensino Básico tornou-se obrigatório para crianças dos 6 aos 16 anos. A Educação Infantil teria início aos três anos de idade. Houve também uma ampla revisão dos currículos e grande investimento na qualificação e na formação continuada dos professores.

Até os dias de hoje, a importância do professor no sistema educacional é bastante significativa. Eles são submetidos a constantes e rigorosas avaliações de desempenho, que são incentivadas através de aumento salarial. Outra característica relevante é a escolha dos diretores das escolas através de eleição direta. Pais, alunos e professores têm direito a voto.

Nas escolas de Educação Básica – *Educación Geral Básica, EGD* – o ensino público é gratuito, mas as famílias são responsáveis pela compra dos livros, que, geralmente, são caros. O Ministério da Educação e Ciência custeia o material escolar das crianças oriundas de famílias pobres. Um terço da população escolar do Ensino Básico – dos seis aos quatorze anos – frequenta escolas privadas. A jornada diária, nesse segmento, é, em média, de sete horas. E as escolas precisam ser escolhidas de acordo com a proximidade da moradia dos alunos.

Aos 12 anos, os alunos ingressam na escola secundária – *Escuela Secundária Obligatoria, ESO*. No final, as notas acumuladas vão determinar o curso da sua educação futura. Os que obtiverem as melhores notas receberão um título de *graduação escolar* e poderão cursar o bacharelado. Os menos talentosos para a vida acadêmica receberão um *diploma escolar – Certificado de Escolaridad* – e deverão ingressar em uma escola profissional, para receberem treinamento especializado para um trabalho específico. (AEEA)¹¹

¹⁰ O Palácio da Moncloa espanhol onde aconteceu o encontro.

¹¹ AEEA - Andaluz Associação das Escolas de Espanhol para estrangeiros.

O ingresso nas universidades se dá através de um exame nacional.

1.2.4 Estados Unidos

Se o mundo deve conter um espaço público, não pode ser construído apenas para uma geração e planejado somente para os que estão vivos: deve transcender a duração da vida de homens mortais.

Arendt, 2000, P. 64

Os estudantes norte-americanos começam os seus estudos formais aos 6 anos de idade, na escola primária – *elementary school*. A jornada diária é de cerca de 8 horas – das 8h às 16h. Por conta desta larga jornada, os alunos almoçam na escola, entre 12h e 14h. O preço médio das refeições é de dois dólares, mas os estudantes pobres podem se alimentar usando auxílio do governo. As atividades são distribuídas entre aulas das disciplinas obrigatórias e optativas.

Depois, eles vão para a escola secundária, que se apresenta em duas etapas: a *middle school* e a *high school*. No final da *high school*, ou seja, no décimo segundo ano de estudos, eles recebem um diploma que os habilita ao ingresso na universidade.

No Ensino Básico, as disciplinas obrigatórias são Matemática, Inglês, Ciências, História, Economia e Governo dos EUA. Além dessas, há as eletivas. Os alunos podem escolher livremente entre Música, Teatro, Educação Artística, Marcenaria, Culinária, Esportes, Horta, Redação, Debate Político, Informática, Banda, Artesanato, Fotografia etc.

Os doze primeiros anos são da responsabilidade do governo, mas cerca de 10% dos alunos desse segmento estudam em instituições privadas. Já os cursos superiores, governamentais ou não, são sempre pagos.

Dentre os países desenvolvidos, os EUA pagam, em média, os piores salários para os professores. O desempenho dos alunos em Matemática e Ciências vem decaindo, a partir dos anos 70.

1.2.5 China

Ler demasiados livros é perigoso.

Mao Tse Tung, 2015, p. 1

Organizar um sistema de ensino em um país com 1300 milhões de habitantes e fazer isso com qualidade é um trabalho que exige cuidado.

A China optou por assentar suas bases na descentralização. Cabe aos governos provinciais todo o trato administrativo da educação, bem como a responsabilidade sobre as disciplinas optativas que tenham o perfil regional. Desse modo, as comunidades têm liberdade para escolher os modelos que satisfaçam às necessidades específicas de seus estudantes. Existe, portanto uma ampla diversificação de programas educativos na China, mas o Estado Chinês dita as regras básicas e é responsável pela avaliação dos resultados. Isso quer dizer que ficam a cargo do Estado as políticas públicas de Educação, ou seja, o currículo básico, os temas e as divisões oficiais por faixa etária.

Os nove primeiros anos de estudo são obrigatórios e gratuitos. Isso compreende todo o Ensino Primário e o primeiro segmento do Ensino Secundário. O Estado também fornece os livros, mas os pais pagam pelo uniforme, pelo transporte e pela alimentação. Os alunos estudam em média 13,5 horas por dia, sendo nove horas na escola e o restante em casa. Além disso, passam as manhãs de domingo em cursos de reforço. O horário destinado às refeições é mínimo, cerca de 20 minutos. E não há tempo para o lazer. A rotina dos estudantes é comparada ao cotidiano dos militares.

Para ingressar no segundo segmento do Ensino Secundário é necessário se submeter aos exames locais, que têm sempre um caráter muito competitivo, principalmente devido ao grande número de candidatos. A diferença entre as maiores e as menores notas é muito pequena. As vagas são decididas por centésimos. O segundo segmento do Ensino Secundário consta de três anos de estudos pagos, mesmo nas escolas públicas.

Quanto aos professores, o Estado da China entendeu que mais vale ter um bom professor para turmas de muitos alunos do que ter um professor de qualidade

mediana para várias turmas de poucos alunos. O Ensino é de massa. As salas de aula estão sempre lotadas.

Os professores passam por processos de seleção muito rigorosos e são submetidos a avaliações a cada cinco anos. Se forem reprovados, têm direito a uma segunda chance. Se receberem uma segunda reprovação, são imediatamente realocadas em algum setor administrativo da escola, onde ficam aguardando os próximos cinco anos para um novo exame. Se forem reprovados, mais uma vez, ficam impedidos de lecionar em qualquer parte da China, sem chance de outro exame.

Trata-se, portanto de uma fórmula simples: muitas horas de estudo formal, pouquíssimas horas de descanso, estudo de massa e professores selecionados. Algumas províncias da China estão sempre entre os primeiros lugares nos exames do PISA. Há por lá os melhores alunos em Matemática, Ciências e domínio formal da Língua.

Porém, especialistas em Educação de todos os cantos do mundo, inclusive da própria China, debatem sobre a capacidade de análise crítica desses alunos. Sun Shijin, professor de Psicologia da Universidade FUDAN, de Xangai, admite que as críticas ao método de ensino Chinês são “razoáveis”. *O ensino na Ásia em geral promove mais o cálculo e armazenamento de conteúdo em vez de desenvolver habilidades analíticas, imaginação e iniciativa pessoal*, diz ele em entrevista ao portal G1 sobre o desempenho de Xangai no PISA do ano de 2012. (GOMES, 2013)

Esse é um tema a se pensar, para além do simples estudo sobre os indicadores internacionais.

1.3 Aspectos estruturantes

É bom ver que nossos estudantes nos representam tão bem (no PISA), mas vale a pena questionar se necessitamos de tantos alunos tão bons em Matemática.

Minxuan, 2015

O questionamento de Zhang Minxuan nos parece bastante procedente diante dos diferentes modelos de Educação praticados pelos cinco países que escolhemos analisar.

Enquanto Coreia do Sul e China fazem opção por um ensino de massa, que se caracteriza pelo investimento em uma grande jornada diária de estudos, a Finlândia oferece a seus alunos uma escola básica assentada na liberdade de horários e de currículos.

Se na Coreia do Sul e na China os alunos do Ensino Básico passam o dia inteiro na escola, sua Educação acaba se dando quase que exclusivamente nela; e através de doses maciças de conteúdo exclusivamente acadêmico. Nessas condições, é evidente que sobra pouco tempo para a família tratar dos valores morais e éticos importantes na formação humana, para a simples e necessária convivência com a família e com os amigos.

Analisando o perfil sócio econômico da China, encontramos um grande número de famílias que comprometem cerca de 70% do seu orçamento com o investimento na educação do filho único. Assim como na Coreia, há famílias que não têm condições de oferecer a seus filhos o complemento cultural, que acaba ficando sob a responsabilidade da escola. Nas casas das crianças sul-coreanas e chinesas há pais com pouca escolaridade, jornada de trabalho beirando o intolerável, e direito a férias de apenas 15 dias por ano. As mães jovens têm dificuldade de conseguir emprego formal, pois, se engravidarem, têm 90 dias de licença maternidade, o que as classifica como menos produtivas do que os empregados do sexo masculino, para as empresas (MEYER e SULL, 2012). Assim, juntas Coreia do Sul e China apresentam a maior jornada escolar no Ensino Básico. Suas crianças dedicam cerca de 14 horas diárias aos estudos, enquanto a média mundial é de 4,9 horas.

No extremo oposto, mais de 98% da população adulta da Finlândia possui curso superior. Quando uma criança nasce, sua mãe ou seu pai podem ter até 360 dias de licença parental. Sim, isso mesmo, não se trata de “licença maternidade”, já que o pai também pode usufruir. Depois da licença, existem alternativas de serviços pré-escolares que vão das creches municipais às creches privadas com financiamento parcial do governo. Assim, quando a criança finlandesa chega à escola, sua família já lhe ofereceu múltiplas oportunidades de aprendizagem, nas áreas mais diversas. Desse modo, não é necessário passar o dia todo na escola para que a criança tenha educação em tempo integral. Escola e família são

instâncias complementares na educação infantil, o que permite que a criança seja exposta a situações diversificadas e múltiplas de aprendizagem.

Saindo dos modelos antagônicos praticados, de um lado por Coreia e China, e, de outro lado, pela Finlândia; encontramos o modelo capitalista de Educação norte-americano. Os Estados Unidos não têm o melhor sistema educacional do mundo porque não lhes interessa ter. Não faz parte da cultura norte-americana a valorização da Educação. Uma das hipóteses para isso está no fato de eles terem sido colonizados por povos que vêm de uma matriz protestante, para quem o maior valor é o trabalho, não é o estudo.

Suas escolas de Ensino Básico funcionam em horário integral, a profissão do professor não é valorizada, e os pais precisam se dedicar aos seus empregos, que é o que, no final da linha de produção, garante a sobrevivência do modelo capitalista mais feroz do planeta. Seguindo essa lógica, nos Estados Unidos não existe licença maternidade. Todos os dias que a mãe de um recém-nascido precisar se ausentar do trabalho serão pagos por ela. Trata-se da pátria do “cada um por si” e do Estado para punir a todos. O progresso atingido por esse país não veio através da valorização do ensino, do saber, da cultura. Tal progresso veio pela valorização do trabalho. Os Estados Unidos são especialistas em “fazer dinheiro” a qualquer custo. A prioridade norte-americana é o capital. Eles acreditam na força do capital que tem o poder de comprar tudo, inclusive os bens que somente um sistema educacional eficiente poderia, naturalmente, obter.

Já os espanhóis optaram por uma outra perspectiva. Livre da ditadura de Franco, a Espanha se uniu em um esforço nacional para progredir. Para isso, até os grupos historicamente antagônicos aceitaram se sentar à mesma mesa para debater sobre as soluções para o futuro. Não é por acaso que a Espanha foi pioneira na prática de uma Educação integral inovadora, convocando não apenas a escola, mas toda a comunidade para a tarefa de educar. Desse modo, o país acredita que a Educação é integral, sim; mas não se restringe ao tempo passado dentro da escola. A Educação é integral porque existe além dos muros da escola. Deve haver espaços educativos em todos os lugares. A responsabilidade pela formação dos seus indivíduos é de toda a comunidade, como sinaliza o antigo provérbio africano, de autor desconhecido: “É preciso toda a aldeia para educar uma criança”.

Essa ideia nos remete ao conceito de capital cultural, cunhado pelo filósofo francês Pierre Bourdieu, que o concebeu através de um estudo minucioso das

diversas características e costumes que distinguem e classificam as chamadas classes sociais. O conceito de capital cultural será apresentado no próximo item e servirá de base em nossa pesquisa.

1.4 O processo de apropriação de capital cultural

Inicialmente, el concepto de capital cultural se me apareció en el curso de la investigación como una hipótesis teórica que permitía explicar el desigual rendimiento escolar de niños procedentes de diferentes clases sociales.”

BOURDIEU, 2001, p. 136

Filósofo de formação, Pierre Bourdieu – nascido na pacata cidade campesina de Denguin – sempre se ocupou de compreender as relações de dominação estabelecidas entre os homens. Nesse percurso, partiu do conceito de capital, desenvolvido por Karl Marx, sem desconsiderar, no entanto, a ideia de “bens sociais” desenvolvida por Maximilian Weber: se, em Marx, o capital era traduzido sob a forma de moeda, em termos econômicos, Weber reconheceu valor em bens sociais, como prestígio, poder e honra, cujos efeitos, em termos sociais, são similares aos obtidos com o capital financeiro.

Inicialmente, o trabalho de Bourdieu analisa a forma como os indivíduos legitimam sua estrutura social e a reproduzem. Ele compreende o mundo social a partir de três conceitos: *habitus*, *campo* e *capital*. O primeiro significa o conjunto de pensamentos, sentimentos ou atos que se encontram incorporados à estrutura social. Já o campo é, simbolicamente, o espaço no qual as disputas darão legitimidade às representações sociais. O campo é um complemento do habitus. É no campo que ocorrem as relações entre indivíduos e grupos. O capital é representado pela quantidade de forças que os agentes podem acumular no campo.

Bourdieu identifica um mecanismo que vai permitir que os indivíduos, ainda que não possuam capital econômico e nem prestígio social, prosperem, ou seja, que atinjam patamares mais altos que os da sua classe de origem. Bourdieu atribui essa

possibilidade àquilo que chamou de *capital cultural*. Para ele, o capital cultural transforma o modo de o indivíduo se enxergar e de se posicionar na divisão de classes na sociedade, na medida em que amplia o conjunto de possibilidades que se abrem a ele quando acumula capital cultural.

Para tanto, Bourdieu associa valor ao tanto de cultura que o indivíduo pode acumular, o que pode se dar desde a mais tenra infância, através da *família extensa* – família, amigos, membros da mesma igreja, da sua comunidade ampliada – ou, mais tarde, por intermédio da escola.

Nossa pesquisa se interessa, principalmente, pela contribuição de Bourdieu no que diz respeito ao estudo de como os indivíduos podem prosperar através do capital cultural adquirido a partir da escola. O que ele demonstra é que, apesar de a escola ser uma instituição fundamentalmente reafirmadora das diferenças sociais, estão na Educação algumas das principais chances de ascensão social. Tais chances aumentam na proporção em que a Educação tenha um perfil mais democrático, mais reflexivo e libertador; de modo que uma mesma instituição possa receber alunos de diferentes classes sociais e seja capaz de igualar seus conhecimentos formais, ou, minimamente, de diminuir a discrepância entre os saberes incorporados durante o convívio com a família extensa.

Sintetizando, podemos pensar que uma criança oriunda da classe média possua maiores chances de prosperar nos estudos, do que o filho de uma família pobre, pois, quando ambos chegam à escola, o capital cultural acumulado no convívio familiar, a partir das referências culturais de casa, é significativamente maior para uma do que para a outra.

Bourdieu defende que “diferenças de capital cultural marcam as diferenças entre as classes” (BOURDIEU, 2006, p. 67). Desse modo, por exemplo, existe, de um lado, a criança que nasce em uma família em que os membros dominam as normas da língua culta; frequentam cinema, teatro, museus e têm acesso à música erudita – essa criança acumula o valor da cultura dos estratos sociais dominantes, o que lhe legitima a fazer parte desse universo, retroalimentando as diferenças sociais. De outro lado, há a criança oriunda das classes populares, que convive com familiares que pouco frequentaram a escola, e que só tem acesso às manifestações de cultura que se situam fora da esfera das classes dominantes. Quando essas crianças chegam à escola, a diferença de capital cultural que elas possuem se acentua ainda mais, pois, enquanto umas encontram uma espécie de continuação

da educação familiar; outras se veem diante de um ambiente estranho e por vezes, até mesmo, hostil, com o qual não conseguem estabelecer qualquer relação de pertencimento.

Diante disso, torna-se evidente que o discurso de igualdade que a escola prega não funciona, na prática. O que se vê é que as chances de obtenção de êxito escolar são desiguais entre os alunos, pois alguns possuem condições mais favoráveis do que outros de atenderem às exigências explícitas e implícitas da escola. Assim, quanto mais segmentada a sociedade, quanto menores forem as possibilidades de troca entre as classes sociais, mais o capital cultural tende a perpetuar as diferenças.

Ainda segundo o pensamento de Bourdieu, há três formas de capital cultural: o capital cultural incorporado ou internalizado; o capital cultural objetivado e o institucionalizado.

O capital cultural incorporado é aquele que se adquire, desde a mais tenra infância e que, pelas características de sua primeira aquisição, fica determinado para sempre, porque sua transmissão se dá por herança social, naturalmente, passando despercebida, no convívio. Do mesmo modo, tal capital morre quando o seu portador morre, ou perde a sua capacidade de utilizá-lo.

Essa estrutura desigual de distribuição do capital é a base de sua reprodução, na medida em que dela advém a capacidade de se apropriar dos benefícios e de estabelecer regras que assegurem sua reprodução.

A acumulação de capital cultural desde a mais tenra infância – pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis – só ocorre sem demora ou perda de tempo, naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólido que fazem com que todo o período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência, a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital. (BOURDIEU, 1997, p. 86)

Dessa maneira, o aprendizado, por observação, de hábitos que podem ser simples, que vão desde como escovar os dentes ou como se portar à mesa; até o gosto por obras de arte, estará internalizado, definitivamente, nos filhos das famílias de capital cultural mais sólido. Como esse aprendizado pode começar muito cedo, o tempo é o elemento que faz a conexão entre o capital econômico e o capital cultural: quanto maior o capital cultural da família, mais cedo começa o processo de acumulação de capital; portanto, maior tende a ser o capital acumulado.

O capital cultural objetivado aparece sob a forma de suporte físico, ou seja, sob a forma de bens culturais como obras de arte, livros etc. Tal capital está, portanto, ligado ao capital econômico, uma vez que, para ter acesso a esses bens, é necessário, de alguma forma, comprá-los.

No entanto, o capital cultural objetivado não representa “saber”. Não significa o conhecimento incorporado através da família ou a obtenção de um diploma. O capital cultural objetivado representa “ter”. Porém, a apropriação simbólica desses bens depende da existência de capital cultural no estado incorporado.

Os bens culturais possuem, também, uma economia, cuja lógica específica tem de ser bem identificada para escapar ao “economicismo”. Nesse sentido, deve-se trabalhar, antes de tudo, para estabelecer as condições em que são produzidos os consumidores desses bens e seus gostos; e, ao mesmo tempo, para descrever, por um lado, as diferentes maneiras de apropriação de alguns desses bens considerados, em determinado momento, obras de arte e, por outro, as condições sociais da constituição do modo de apropriação, reputado como legítimo. (BOURDIEU, 2006, p. 9)

A transferência da propriedade legal pode se realizar tão bem quanto a de capital econômico, mas ela não assegura a transferência do capital cultural inerente ao bem transferido. Para Bourdieu, “a obra de arte só adquire sentido e só tem interesse para quem é dotado do código segundo o qual ela é codificada.” (BOURDIEU, 2006, p. 10).

O capital cultural institucionalizado, como o nome sugere, é a objetivação do capital cultural através da obtenção de títulos. O título acadêmico é um certificado de competência cultural que confere a seu portador um valor convencional, duradouro e legalmente garantido.

O título (o diploma) é uma invenção social que transforma capital econômico em capital cultural.

Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico. (BOURDIEU, 1979, p. 6)

É também importante mencionar que o valor do capital cultural institucionalizado é tão maior quanto mais raro ele for, ou seja, possuir um título que muitas pessoas possuem não agregará a esse título o mesmo valor do que terá o diploma que poucas ou pouquíssimas pessoas obtiverem.

O que o trabalho de Bourdieu nos traz de mais valioso é a análise das condições nas quais determinados indivíduos possuem mais ou menos chances de adquirir capital econômico, de enriquecer. Ou melhor, como o capital cultural pode ser convertido em capital econômico.

As formas de capital estão eternamente em reconversão. O capital social pode ser transformado em capital econômico. Tomemos o exemplo do fictício senhor Roberto, que possui em suas relações sociais o empresário senhor José. Roberto, por intermédio de José, conseguiu um belo emprego. Converteu, portanto, capital social em capital econômico. Em outro exemplo, com outro personagem fictício, o jovem Paulo terminou o Ensino Médio no Brasil e sua família, de classe média alta, o enviou para fazer a faculdade na Europa. Temos aqui capital econômico convertido em capital cultural. Dentro dos modelos de capital cultural, também há a possibilidade de reconversão.

No Brasil, o que temos hoje, em termos de políticas públicas, é um Sistema Educacional que, na Educação Básica, segmenta pela natureza jurídica um tipo de escola para cada tipo de classe.

No entanto, na Educação Superior, a Lei de Cotas¹² e outros mecanismos diferenciados de ingresso permitiram que, uma mesma instituição abrigasse classes sociais bastante antagônicas, porque era na Educação Superior que os valores se invertiam. Grosso modo, os alunos que tinham acesso a uma Educação Básica de alto preço conseguiam aprovação para as melhores instituições, as públicas. Já para os alunos que frequentavam a escola de Ensino Básico menos proveitosa sobravam as vagas nas instituições privadas. Estes pagavam por um diploma – capital cultural institucionalizado – que seria menos reconhecido e que, portanto, geraria, mais tarde, menor dividendo.

Ainda sobre a Lei de Cotas, nosso posicionamento vai ao encontro da fala da professora Raquel Villardi:

A Lei de Cotas não modificou apenas a vida e a história dos jovens que entraram nas universidades públicas. Tal lei teve a capacidade de mudar o caráter da sociedade brasileira, na medida em que ela permitiu a circulação de capital cultural diferenciado no âmbito de uma mesma instituição. (VILLARDI, 2015, UERJ, notas de aula)

¹² A Lei nº 12.711/2012 garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

E, nesse sentido, em termos de política de equidade, ela foi o que de mais revolucionário aconteceu no Sistema Educacional nos últimos 20 anos. Porém, os impactos não serão vistos nessa geração. A real mudança se dará com os filhos desses jovens. Essas crianças nascerão de pai e mãe que poderão lhes oferecer um capital cultural compatível com o das classes dominantes, desde o berço.

Porém, as diferenças culturais de berço não constituem uma barreira intransponível ao aprendizado ou à obtenção de capital cultural. Cabe, portanto, à escola oferecer, além das atividades tradicionais, as oportunidades de aprendizagem criadas nas mais diversas situações, por meio de atividades culturais que poderão ser desenvolvidas dentro ou fora dos muros escolares.

Quando analisamos o fracasso do projeto dos CIEPs, à luz do conceito de Pierre Bourdieu, entendemos que a escola do governo de Leonel Brizola não estruturou as condições para que seus alunos, oriundos de famílias pobres, adquirissem o capital cultural necessário para torná-los capazes de vencer a defasagem que tanto os distanciava dos alunos vindos das famílias de classe média.

Os CIEPs acabaram por se transformar em escolas de “dia inteiro”, onde, no contraturno, fazia-se “mais do mesmo”, diferente do que projetou Darcy Ribeiro e muito diferente do que realizou Anísio Teixeira, em Salvador. Na experiência de Anísio, os alunos saíam da Escola-Classe para encontrar uma Escola-Parque, onde as atividades possuíam cunho absolutamente distinto do formato da escola tradicional.

Estamos trabalhando com a hipótese de que tirar os alunos da escola e submetê-los a situações múltiplas e variadas de aprendizagem, que envolvam o contato próximo com a cultura das classes dominantes, deverá ter como resultado o aumento de seu capital cultural.

Caminhando nesse sentido, nosso atual perfil de escola integral também conta com parcerias “além dos muros escolares”. O Programa *Mais Educação*, criado pelo governo federal, estará em tela, no próximo capítulo.

2 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

FREIRE, 1997, p. 68

Foi na Espanha, na cidade de Barcelona, que aconteceu o Primeiro Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em 1990. A partir desse encontro, bienalmente, o Congresso acontece em uma das cidades participantes da Rede de Cidades Educadoras. Os assuntos em pauta giram em torno de uma Educação Integral, que não é responsabilidade apenas da escola, mas que abarca as entidades do entorno. Nesse primeiro encontro, uma Carta foi redigida com os princípios necessários para promover a Educação na cidade. Tal Carta foi revisada no Congresso Internacional de Bolonha (1994) e em Genebra (2004), e hoje consta de 20 princípios¹³.

Princípio 1

Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação.

Em uma cidade educadora, não é só o estudante que precisa aprender e que tem direito de acesso ao aprendizado. Mães, pais, professores, gestores públicos, todos precisam aprender a como transformar o lugar onde vivem em um ambiente formador e facilitador da Educação.

Princípio 2

A cidade deverá promover a educação na diversidade para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo. Uma educação que deverá combater toda a forma de discriminação. Deverá favorecer a liberdade de expressão, a diversidade cultural e o diálogo em condições de igualdade.

Tal princípio é um desafio não somente para os agentes educativos mundiais. A paz no mundo e o combate a todas as formas de discriminação deveriam estar na pauta de discussão sempre que o assunto fosse humanidade.

¹³ Carta das Cidades Educadoras.

Princípio 3

A cidade educadora deverá encorajar o diálogo entre gerações, não somente enquanto fórmula de coexistência pacífica, mas como procura de projetos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de idades diferentes.

Certamente, os jovens têm muito o que aprender com os mais velhos. E estes, igualmente, precisam se conectar com o conhecimento e com as práticas das novas gerações. Essa troca de conhecimento e de informação trará um tom de pertencimento que servirá de liga na concretização de projetos comuns.

Princípio 4

As políticas municipais de caráter educativo devem ser sempre entendidas no seu contexto mais amplo inspirado nos princípios de justiça social, de civismo democrático, da qualidade de vida e da promoção dos seus habitantes.

Princípio 5

Os municípios deverão exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação.

Princípio 6

Com o fim de levar a cabo uma atuação adequada, os responsáveis pela política municipal de uma cidade deverão possuir uma informação precisa sobre a situação e as necessidades dos seus habitantes.

Se a gestão municipal estiver “afinada” com as características e necessidades da comunidade, sua atuação coordenará os diversos projetos, no sentido de mediar os vários atores e de dar sustentação ao objetivo educador da cidade.

Princípio 7

A cidade deve saber encontrar, preservar e apresentar sua identidade pessoal e complexa. Esta a tornará única e será a base de um diálogo fecundo com ela mesma e com outras cidades. A valorização dos seus costumes e suas origens deve ser compatível com os modos de vida internacionais.

Princípio 8

A transformação e o crescimento de uma cidade devem ser prescindidos por uma harmonia entre as novas necessidades e a perpetuação de construções e símbolos que constituam referências claras ao seu passado e à sua existência.

Para se ligar a uma rede de cidades educadoras, cada cidade deverá, antes, promover estratégias de autoconhecimento, onde seus habitantes possam conhecer o seu lócus e valorizá-lo. Isso inclui um amplo domínio de suas características, como também as condições de comparação com outras culturas. Dessa forma, tudo o que puder se chamar de progresso terá bases sólidas, fincadas na história e na cultura da cidade, ou seja, não será necessário destruir o que já está ali para que o progresso se instale. O novo não destrói o velho, o complementa.

Princípio 9

A cidade educadora deverá fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e corresponsável. Para este efeito, o governo local deverá oferecer a informação necessária e promover, na transversalidade, as orientações e as atividades de formação em valores éticos e cívicos.

Princípio 10

O governo municipal deverá dotar a cidade de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes, prestando uma atenção especial à infância e à juventude.

Princípio 11

A cidade deverá garantir a qualidade de vida de todos os seus habitantes. Significa isto, um equilíbrio com o ambiente natural, o direito a um ambiente sadio, além do direito a moradia, ao trabalho, aos lazeres e aos transportes públicos, entre outros.

Cabe ainda ao governo atuar como protetor dos direitos dos cidadãos, facilitar a comunicação entre os diversos setores e garantir os meios físicos e morais para o desenvolvimento de seus habitantes. Afinal, não é possível falar em Educação sem que se garantam o trabalho e os meios básicos de sustentação das crianças e jovens.

Princípio 12

O projeto educador explícito e implícito na estrutura e no governo da cidade, os valores que esta encoraja, a qualidade de vida que oferece, as manifestações que organiza, as campanhas e os projetos de todos os tipos que prepara deverão ser objeto de reflexão e de participação, graças à utilização dos instrumentos necessários que permitam ajudar os indivíduos a crescer pessoal e coletivamente.

Princípio 13

O município deverá avaliar o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou de outro tipo e as realidades que as crianças e jovens recebem sem qualquer intermediário.

Princípio 14

A cidade deverá procurar que todas as famílias recebam uma formação que lhes permitirá ajudar os seus filhos a crescer e a apreender a cidade, num espírito de respeito mútuo.

Para orientar o trajeto educacional de seus filhos, as famílias precisam estar preparadas. Para isso, é necessário que elas se apropriem dos recursos e competências disponíveis em matéria de cultura legítima. Estamos falando, mais uma vez, do *capital cultural*, de Pierre Bourdieu. É necessário que esse capital cultural seja dado às crianças pela família e que isso seja ratificado e ampliado pela comunidade. Os cidadãos respeitam e amam aquilo que conhecem. Conhecer sua cultura é a forma mais eficaz de defendê-la e de divulgá-la.

Princípio 15

A cidade deverá oferecer aos seus habitantes a possibilidade de ocuparem um lugar na sociedade, dar-lhes-á os conselhos necessários à sua orientação pessoal e profissional e tornará possível a sua participação em atividades sociais.

Princípio 16

As cidades deverão estar conscientes dos mecanismos de exclusão e marginalização que as afetam e as modalidades que eles apresentam assim como desenvolver as políticas de ação afirmativa necessárias.

Também devem estar na pauta de discussões das Cidades Educadoras as estratégias que visem as ações inclusivas.

Princípio 17

As intervenções destinadas a resolver desigualdades podem adquirir formas múltiplas, mas deverão partir de uma visão global da pessoa, dum parâmetro configurado pelos interesses de cada uma destas e pelo conjunto de direitos que a todos assistem. Toda a intervenção significativa deve garantir a coordenação entre as administrações envolvidas e seus serviços.

Princípio 18

A cidade deverá estimular o associativismo enquanto modo de participação e corresponsabilidade cívica com o objetivo de analisar as intervenções para o serviço da comunidade e de obter e difundir a informação, os materiais e as ideias, permitindo o desenvolvimento social, moral e cultural das pessoas.

É da responsabilidade do governo disponibilizar recursos que possibilitem que as informações circulem, sem filtros, de forma democrática, de modo a promover a prática da cidadania, entendendo como cidadania mais do que a realização de deveres e de direitos civis; porém como um exercício de participação política e social, pensando no bem-estar individual e coletivo.

Princípio 19

O município deverá garantir uma informação suficiente e compreensível e encorajar os seus habitantes a informarem-se.

Princípio 20

A cidade educadora deverá oferecer a todos os seus habitantes, enquanto objetivo cada vez mais necessário à comunidade, uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços.

Os documentos basilares dessa Carta são a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), o Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001).

As ideias contidas na Carta, que mapeiam o perfil das Cidades Educadoras, acabaram por inspirar o caráter do objeto de nossos estudos, o Programa Mais Educação, em terras brasileiras.

No escopo do projeto há uma distinção entre *cidade educativa* e *cidade educadora*, que sugere que “educativo” é um cenário estático, que deveria dar lugar a uma ação educadora, interativa (CABEZUDO, 2004). Propõe que as pessoas se educam a partir do cotidiano, em uma prática sem fim. E que tal prática produz conhecimento sobre o próprio espaço e meio.

A cidade educadora é aquela que está comprometida para além de suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços) com a formação e desenvolvimento de seus habitantes, crianças, jovens, adultos e idosos, deixando-se utilizar para o crescimento destes se os “ensina a fazerem-se sujeitos e cidadãos”. (CABEZUDO, 2004, p.12)

Além disso, em nosso país, de acordo com análise de documentos oficiais, a decisão de retomar o ideal da educação integral é contemporânea aos esforços do Estado para a oferta de políticas redistributivas de combate à pobreza. (SILVA e SILVA, 2013).

No enfrentamento à violência social, que torna vulneráveis nossas crianças e adolescentes, a escola, segundo os ideais do Programa Mais Educação, precisa assumir a dupla missão de educar e proteger. Desse modo, o Programa espera que a escola dê conta de um conjunto bastante amplo de finalidades:

combater a evasão escolar, a reprovação e a distorção idade/série; promover o atendimento educacional especializado às crianças com necessidades educacionais especiais; prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens; promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas; estimular as práticas corporais, educacionais e de lazer; promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades e prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados com vistas à operacionalização da portaria que implementa o programa. (BRASIL, 2007).

Parece óbvio que a ampliação das atribuições da escola representa a ampliação das atividades dos professores e dos profissionais de ensino, em geral. *Esse conjunto de elementos desafia uma nova postura profissional que deve ser construída por meio de processos formativos permanentes* (BRASIL, 2009, p. 17). Para tanto, o mesmo documento reconhece que uma política de educação integral

pressupõe uma consistente valorização profissional, a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação (p. 39).

E segue reconhecendo a necessidade de regulamentação de um piso salarial nacional; do incentivo ao financiamento da educação; e da *ampliação dos investimentos públicos em educação, de modo a alcançar o mínimo de 7% do PIB até 2011* (p. 40). Torna-se necessário salientar que tais condições são fundamentais para o sucesso do programa; e que dependem de políticas públicas que tornem possível que o governo federal trabalhe em regime de colaboração com estados e municípios.

2.1 Bases filosófico-ideológicas

Como ideal de uma educação pública e democrática (...) constitui-se o Programa Mais educação como estratégia do governo federal para a promoção da educação integral no Brasil contemporâneo.

BRASIL, 2014

A Educação em horário integral está prevista na legislação educacional brasileira, na Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007).

O Programa Mais Educação tem suas bases filosóficas assentadas nas ideias da Rede Mundial de Cidades Educadoras. Aqui o modelo de Educação Integral, longe do bem estar social idealizado por Darcy Ribeiro, repassa para a comunidade a responsabilidade pela Educação de seus cidadãos.

O Manual do Programa Mais Educação (BRASIL, 2013) resume suas atribuições em 9 orientações, a saber:

- I. contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;
- II. promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;
- III. integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;
- IV. promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;
- V. contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;
- VI. fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada;
- VII. fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
- VIII. desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; e
- IX. estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Em linhas gerais, o Programa é definido por seus criadores como uma estratégia para promover a *ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas*. Além disso, sugere-se que a tarefa de educar seja compartilhada *entre os profissionais da Educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores*. Acredita-se que, assim, associado à escolarização, o Programa Mais Educação praticaria um modelo de Educação Integral que promoveria uma aprendizagem conectada aos interesses e necessidades dos alunos e da comunidade, em uma troca que caminhasse ao encontro da complementaridade.

A interculturalidade remete ao encontro e ao entrelaçamento, àquilo que acontece quando os grupos entram em relação de trocas. Os contextos interculturais permitem que os diferentes sejam o que realmente são nas relações de negociação, conflito e reciprocidade. Escola e comunidade são desafiadas a se expandirem uma em direção a outra e se completarem. (BRASIL, 2009)

A ideia não é construir escolas para a prática de atividades extras, como fez Anísio Teixeira, na Bahia. Muito menos preconiza um período complementar de permanência na escola para tais atividades, como idealizou Darcy Ribeiro para os seus CIEPs. O *Mais Educação* propõe o uso dos espaços além dos muros da escola para a formação humana dos alunos. O que se pretende é angariar mais lugares para o exercício da cidadania, para que a comunidade se organize e para

que a escola se aproxime da população do entorno, na promoção do respeito e do reconhecimento aos distintos saberes.

Desse modo, por exemplo, se não há espaço para uma quadra de esportes na escola, o que se tem a fazer é buscar parceria com outra escola ou até mesmo com um clube nos arredores. Ou, se não há na escola um profissional capacitado para formar um grupo de Canto Coral, ele poderá ser encontrado na comunidade e, inclusive, receber apoio financeiro para isso.

A participação e o envolvimento das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação, Prefeituras, escolas e comunidades na execução e implementação, assim como a apropriação da proposta da ação Relação Escola-Comunidade, são condições importantes para ser alcançada a autonomia necessária para garantir a continuidade das ações no âmbito local. (BRASIL, 2014)

O Programa Mais Educação está vinculado à Secretaria de Educação Básica (SEB) e, através de recursos oriundos do “Programa Dinheiro Direto na Escola” (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o governo federal oferece apoio financeiro para os diversos projetos.

2.2 Estrutura do programa

A escola tem que baixar seus muros para não ser um simulacro da vida real.

Moll, 2012, p. 14

O Programa Mais Educação tem o objetivo de melhorar o ambiente escolar, oferecendo atividades nas áreas de acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e arte, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica (BRASIL, MEC, 2009).

O *Programa* integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da

jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral (BRASIL, Manual do Programa Mais Educação, 2014).

Na primeira página do Manual do Programa Mais Educação estão, em linhas gerais, as normas e a apresentação das parcerias e os vários ministérios responsáveis pelo projeto:

Trata-se da construção de uma ação Inter setorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Fazem parte o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União. (BRASIL, 2014)

Instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e, mais tarde, pelo Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010, o programa pretende dialogar diretamente com os diretores de escolas, municipais ou estaduais, estabelecendo uma relação de “consultoria”. O seu manual possui um título bastante significativo: “Passo a passo”. Ele “ensina”/orienta os diretores, elaborando perguntas que já vêm com respostas prontas. Basta adquirir um exemplar e seguir as etapas, passo a passo, para implantar o *Programa*. Assim, o que se espera é que a leitura do manual ensine a solucionar problemas do tipo: *Como posso fazer Educação Integral em minha escola, sem o apoio financeiro do Programa Mais Educação? Como faço, se minha escola não tem espaço? Como dialogar com as famílias?*

O manual organiza as atividades a serem desenvolvidas em 10 macro campos¹⁴: Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Educomunicação, Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica.

Inseridos em seus respectivos macro campos encontramos várias opções de atividades, que vão desde cursos que ensinam a bordar até projetos científicos¹⁵.

¹⁴ conjunto de vivências, linguagens e conhecimentos disciplinares incorporados ao currículo por legislação, por iniciativas locais, por políticas intersetoriais e outras iniciativas, que abrem possibilidades de ampliação e ressignificação do tempo diário de/na escola. Essa proposição está em curso, com o desafio de auxiliar a construção de projetos político pedagógicos de Educação Integral a partir de experiências desencadeadas no âmbito das escolas e de suas redes, para implementação de programas e projetos de Educação Integral. (MOLL, 2009)

¹⁵ A saber: reforço de Ciências, História, Geografia, Letramento/Alfabetização, Línguas Estrangeira e Matemática; além da implementação e do apoio em Tecnologias de Apoio à Alfabetização,

A inscrição era feita pela direção da unidade escolar pela internet e os recursos também eram enviados diretamente para a conta-corrente da escola, pelo PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola. Depois disso, o gestor de cada unidade escolar apresentava um projeto com as atividades que pretendia desenvolver em sua escola e recebia do governo federal os recursos necessários para o pagamento de itens como material de laboratório, material esportivo, compra de

instrumentos musicais, pagamento dos monitores¹⁶ (que, pelas regras do *Programa*, obrigatoriamente deveriam ser agentes externos) etc.

A Educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos, observando a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário. (BRASIL, Manual do Programa Mais Educação, 2014)

No momento da implantação do *Programa*, o valor máximo fixado pelo governo era de R\$ 31,60/ano por aluno. No ano de 2011, esse valor subiu para R\$ 74,80.

Segundo a cartilha do Programa Mais Educação, a única contrapartida que se exigia estava na figura do “professor comunitário”, que coordenaria as atividades do *Programa* e cujo custo ficaria a cargo do município ou do estado. Então haveria um professor efetivo da escola, coordenando os monitores (os “oficineiros”), que *tocariam* as atividades extras.

As turmas deveriam ser formadas com um máximo de 30 alunos, exceto para as atividades de estudos. Estas contariam com, no máximo 15 alunos. Os “oficineiros” seriam remunerados de acordo com o número de turmas. 60 reais

Calorimetria, Célula Animal, Cinética Química, Circuitos Elétricos, Coleta de Sangue, Eletroquímica, Estrutura do DNA, Ótica, Química Orgânica, Reações Químicas, Filosofia e Sociologia, Leitura e Produção de Texto ou Português, Línguas Estrangeiras, Agenda 21 na Escola, Educação para a Sustentabilidade, Horta Escolar e/ou Comunitária, Atletismo, Basquete de Rua, Ciclismo (somente para as escolas rurais), Corrida de Orientação, Futebol, Futsal, Ginástica Rítmica, Handebol, Judô, Karatê, Natação, Programa Segundo Tempo, Recreação/Lazer, Taekwondo, Tênis de Campo, Tênis de Mesa, Voleibol, Xadrez Tradicional, Xadrez Virtual, Yoga, Direitos Humanos e Ambiente Escolar, Banda Fanfarras, Canto Coral, Capoeira, Cineclube, Danças, Desenho, Ensino Coletivo de Cordas, Escultura, Flauta Doce, Grafite, Hip-Hop, Leitura, Mosaico, Percussão, Pintura, Práticas Circenses, Teatro, Ambiente de Redes Sociais, Informática e tecnologia da informação (Proinfo e/ou laboratório de informática), Software educacional/Linux Educacional, Promoção da Saúde/Prevenção de Doenças e Agravos, Fotografia, Histórias em Quadrinhos, Jornal Escolar, Rádio Escolar, Vídeo, Laboratórios/Feiras/Projetos Científicos, Robótica Educacional e Educação Econômica.

¹⁶ Agentes externos que atuavam como organizadores de atividades extras, mais conhecidos como “oficineiros”

mensais por turma, nas escolas da cidade e 120 reais mensais por turma, nas escolas rurais. As turmas poderiam ser organizadas de acordo com a natureza da atividade realizada. Não precisariam, portanto, ter a mesma formação das aulas regulares. (BRASIL, Manual do Programa Mais Educação, 2014)

A prioridade eram as escolas que obtiveram nota baixa no IDEB e aquelas situadas em áreas de vulnerabilidade social. Mas havia previsão para que o *Programa* contemplasse o maior número de estudantes possíveis. No ano de implantação, foram 1380 escolas, com 386 mil estudantes e cerca de 29 milhões de reais investidos. No final de 2011, já havia 14.995 escolas, 3.067.644 de estudantes e investimentos que chegaram a 230 milhões de reais. A meta era chegar ao ano de 2014 com 60 mil escolas contempladas. Para isso, o governo

prometeu gastar a ordem de 1,5 bilhão de reais, apenas neste ano (BRASIL, MEC, 2009).

Na ocasião da implantação do *Programa*, o MEC divulgou um manual *passo-a-passo*, que explicava o funcionamento das atividades previstas, bem como as normas para a utilização dos recursos e muitas sugestões para a adaptação do material físico já existente nas escolas para o desenvolvimento das atividades.

A seguir, vamos relatar algumas experiências pelo Brasil. Tais experiências nos contaram sobre como as gestões foram elementos determinantes para dar um perfil diferenciado, na implantação do *Programa*.

2.3 Algumas experiências

Um gestor que acha que educar é colocar os alunos em frente à lousa e fazê-los copiar, nunca fará Educação Integral.

Moll, 2009, p. 2

Não são poucas as experiências de implantação do Programa Mais Educação. Antes de escolhermos o recorte no qual iríamos aprofundar os nossos estudos, fomos buscar, pelo Brasil e fora do nosso estado, o Rio de Janeiro, outros

exemplos de como as regras do Programa foram interpretadas e executadas. Notamos que, cada um desses lugares, usou as ideias e os recursos de acordo com suas peculiaridades.

Na região Norte, o município de Palmas, no Tocantins, com cerca de 22 mil alunos matriculados nas 89 escolas públicas municipais (ALVES, 2012) criou um modelo todo próprio na interpretação das ideias de Educação Integral em tempo integral.

Antes mesmo do surgimento do Programa Mais Educação, o município já pensava em ampliar a jornada escolar diária. Nos anos de 2003 e 2004, alguns estudiosos no assunto se uniram no esforço de debater a política educacional que era vigente em Palmas, no sentido de renová-la. Em 2005, a Secretaria Municipal de Educação instituiu o Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Gestão da Educação, que contava com professores das universidades, da rede municipal, engenheiros e arquitetos. Nesse mesmo ano o grupo apresentou ao governo o Projeto Político Pedagógico e o Projeto Arquitetônico do que eles chamaram de escola padrão para a implantação da Educação Integral. O projeto se inspira na Escola Parque de Anísio Teixeira e nos CIEPs de Darcy Ribeiro, tanto em questões pedagógicas, quanto no aspecto arquitetônico.

Dentre os aspectos diferenciais do modelo de Palmas, destacamos o fato de existirem cinco modalidades de Educação com jornada ampliada. Há os Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs – que recebem crianças dos quatro meses de idade aos três anos e onze meses, com uma jornada diária que pode chegar a dez horas. Há as Escolas Municipais de Tempo Integral do Campo, que funcionam durante sete horas e meia diárias, de segunda a quinta-feira e possuem um currículo especial que valoriza a cultura e as tradições do campo. Há o Projeto de Salas Integradas, no qual os alunos podem escolher entre diferentes atividades realizadas no contraturno e, aos poucos, migrar de uma escola de tempo parcial para uma de tempo integral. Há o Projeto Escola Integral de Jornada Ampliada, que funciona diariamente por nove horas e meia em escolas cujas instalações foram adaptadas para trabalhar com Educação Integral. E há a Escola Padrão de Tempo Integral, que são as escolas construídas especificamente para a Educação integral em tempo integral, com jornada diária de nove horas e meia.

O projeto curricular da Escola de Tempo Integral Padrão prevê nove horas e meia diárias de atividades desenvolvidas pelo conjunto de profissionais que,

no campo dos esportes e das artes, desenvolvem trabalhos diferenciados dentro de uma estrutura curricular, contemplando, além de um currículo básico com base nacional comum e parte diversificada, as oficinas curriculares. (SOUZA, 2012, p. 363)

Os prédios escolares construídos em Palmas seguem um modelo que consiste de 20 salas de aulas, 4 laboratórios (informática, artes, ciências e matemática), complexo esportivo (salas de dança, artes marciais, xadrez), refeitório, quadra de esportes coberta, campo de futebol, piscinas, consultório odontológico, auditório e biblioteca (ALVES, 2012, p. 128). São construções modernas, em áreas amplas, destinadas, prioritariamente, às crianças das camadas populares da sociedade.

No entendimento do grupo de trabalho de Palmas, não existe sucesso em uma política educacional sem se levar em consideração a valorização dos profissionais. Isso se daria através do oferecimento de novos planos de cargos e salários, concursos públicos, enquadramentos, formação continuada, bolsas de estudos para cursos de graduação e pós graduação, além de editais internos para seleção de profissionais interessados em participar do projeto piloto da primeira escola de tempo integral. Pensou-se também em uma jornada de trabalho que contemplasse um tempo específico para os estudos, preparo de aulas e de avaliações, acompanhamento pedagógico e elaboração de projetos voltados para a escola ou para a comunidade.

Em 2008, o projeto foi associado ao Programa Mais Educação e alcançou 27 escolas. Em 2011, o número de matrículas na rede em Educação integral chegou a 67%. (ALVES, 2012, p. 127). Mas a Educação Integral de Palmas tem caráter municipal. O Programa Mais Educação funciona por lá como colaborador, como uma opção a mais. Não é o “carro chefe” do projeto. Trata-se de uma política pública da Secretaria Municipal, inclusive contando com recursos próprios e cujo diálogo é feito diretamente entre as direções das escolas e a secretaria municipal.

Atualmente, a Secretaria de Educação se vê diante do desafio de ampliar os espaços (e recursos) destinados aos alunos em regime integral, de modo que a escola não seja a única responsável pela formação/educação de suas crianças. A ideia é expandir os espaços educativos para que a comunidade também se torne responsável potencial por seu próprio progresso educativo.

Um dado preocupante que se repete em todas as escolas é a falta de acompanhamento familiar. Por isso, faz-se urgente a construção de um

diálogo mais efetivo e a criação de um processo de integração/interação com as famílias e a comunidade do entorno escolar. (ANDRADE, 2012, p. 94,95)

Uma das queixas de professores e alunos do regime integral é de que o largo período exclusivamente no interior da escola se torna, muitas vezes, cansativo. Ações no sentido de diversificar as atividades ainda são em pequeno número, mas fazem parte dos esforços do grupo de trabalho. Um dos exemplos são as aulas de canoagem, que já integram as ofertas disponíveis para os alunos do município.

Na região Nordeste, escolhemos o município de Russas, no Ceará, pelo fato de 50% dos seus alunos estarem matriculados no regime integral. Além disso, trata-se de uma cidade de cerca de 75 mil habitantes, espalhados em uma área de 1500 quilômetros quadrados. O pequeno município, quando comparado ao resto do país, se agiganta.

A ampliação da jornada diária escolar começou a ser incentivada pela Secretaria de Educação em 2005 e, apesar de não estar ainda normatizada em lei orgânica, já colhe frutos, como demonstra o IDEB (Tabela 1). O foco da política de horário integral em Russas está nas séries iniciais. E os investimentos se intensificaram a partir de 2007. A tabela mostra um aumento considerável nesse segmento de 2007 até 2009. Enquanto a média nacional aumentou 0,4; o Ceará aumentou 0,7; Russas deu um salto de 0,9. Nas séries finais, Russas chegou a ultrapassar tanto a média estadual, quanto a nacional.

Tabela 1 - IDEB Instituições Públicas: Brasil, Ceará, Russas

		2005	2007	2009
SÉRIE INICIAIS	Brasil	3,6	4,0	4,4
	Ceará	3,2	3,5	4,2
	Russas	3,3	3,4	4,3
SÉRIE FINAIS	Brasil	3,2	3,5	3,7
	Ceará	2,8	3,4	3,6
	Russas	3,0	3,7	4,0

Fonte: INEP, 2009.

A jornada escolar diária aumentou em, ao menos, duas horas, o que pode variar de escola para escola. Cada unidade escolar escreve o seu projeto político pedagógico. No contraturno, são oferecidas atividades que envolvem esportes, informática, reforço escolar e artes. O espaço utilizado é o da escola e os profissionais são professores concursados ou contratados.

Em Russas não há novos prédios escolares sendo construídos para a implantação do regime integral. A prefeitura está reformando as antigas escolas; construindo quadras esportivas nas praças, que podem servir tanto aos alunos quanto à comunidade do entorno; investindo na compra de ônibus escolares e no aumento dos salários de seus professores, que estão, hoje, cerca de 3,5% acima do piso nacional. A equipe da Secretaria de Educação conta com o apoio do prefeito e da comunidade escolar.

A partir de 2008, o município de Russas começou a receber incentivos do Programa Mais Educação. O projeto de Educação Integral passou a contar com o auxílio de *monitores* pagos com recursos federais.

Em 2012, a pesquisadora Lúcia Velloso Maurício esteve em Russas, realizando entrevistas e visitas às escolas. Sobre o projeto de Educação Integral praticado por lá ela diz:

Se alguém pega o jornal da prefeitura de Russas, constata que a notícia mais importante diz respeito à Educação; e se lê o boletim da Secretaria Municipal de Educação, salta aos olhos a diversidade de investimentos que estão sendo feitos – esporte, arte, dança, música, leitura, informática e muitos outros – na escola, na praça, no ônibus Brincarte, em clubes, nos mais variados espaços. Mas poderia ser só propaganda, se não fôssemos convencidos da sua concretude nas escolas e da familiaridade que alunos, professores, pais têm com as propostas desenvolvidas. (BRASIL, 2010, p. 51)

Dentro da política de ampliação da jornada escolar, a prefeitura entendeu que a ação do professor seria de fundamental importância. Nesse sentido, o município investe em formação e em melhores condições de trabalho para o seu corpo docente.

Foi estabelecida carga horária remunerada para que o professor tenha seu tempo de estudo e planejamento na escola. Uma ação como esta, pode se desdobrar em outras dentro do espaço escolar, como se viu, por exemplo, na construção do Centro de Estudos, dentro do CAIC (*Centro de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente*), uma ação que proporciona ampliação de conhecimentos, integração pedagógica, identificação com o trabalho realizado e com o espaço profissional, e explica, entre outras ações, o orgulho da equipe em usar com tanta vibração a camiseta —100% CAIC!. (BRASIL, 2010, p. 52, *itálicos nossos*).

Em Russas, anualmente, acontece um show na praça principal. No início do ano a Secretaria de Educação, em comum acordo com as escolas municipais, lança um tema, que será desenvolvido pelos alunos do regime integral em diversas atividades que podem ser artísticas, literárias, esportivas ou de outra natureza,

dentro da temática. No dia da apresentação, o que se vê são alunos eufóricos e professores cheios de orgulho.

Não se pode falar em perfeição; ainda faltam profissionais, lugares, dinheiro. Mas trata-se de um projeto que compreende as necessidades das crianças das classes populares, que abarca uma grande quantidade de professores e que consegue contar com a participação efetiva da comunidade.

Em um *salto* para o sul do país, escolhemos o município de Apucarana, no Paraná, por suas características bastante peculiares. Inicialmente, é a Secretaria de Desenvolvimento Humano a responsável pela implantação da Educação Integral, que teve início através de projeto de lei, em 2001, depois de uma pesquisa com as famílias, onde se comprovou que a escolha da modalidade integral era feita pelos pais, principalmente para que seus filhos tivessem onde ficar, enquanto estes trabalhavam. A pesquisa comprovou que a principal preocupação das famílias era a segurança dos filhos.

Já os professores da rede municipal não foram consultados sobre a implantação do regime integral. Receberam o projeto pronto e foram convocados a participar.

O município possui 37 escolas, no primeiro segmento do Ensino Fundamental, das quais 36 funcionam com jornada diária de 9 horas. A única escola que não pratica esta modalidade de ensino realiza horário parcial, com o objetivo de atender às exceções: crianças que precisam de um período de adaptação e crianças cujos pais optaram por uma jornada escolar menor.

A lei municipal de número 090/2001, denominada “Apucarana, Cidade Educação”, que dispõe sobre a Educação Integral, deixa claro, em seu terceiro artigo que o regime estabelecido “não é facultativo, devendo o aluno participar das atividades acadêmicas programadas para toda a jornada escolar, estando suas faltas sujeitas às sanções previstas” (BRASIL, 2010, p. 123). Os alunos poderiam escolher atividades no contra turno entre musicalização, balé, judô, karatê, informática e artesanato.

Tal caráter compulsório enfrentou resistência de alguns pais, que alegaram desconhecer a eficácia do regime integral e que não desejavam abrir mão da ajuda de seus filhos em trabalhos domésticos. Também houve resistência dos professores, mas foi menor (BRASIL, 2010, p. 124). Além disso, houve um mal-estar entre a Secretaria de Desenvolvimento Humano e a Secretaria de Educação. A prefeitura

valeu-se do argumento de que a implantação da Educação Integral seria prioridade de seu governo e, como tal, deveria ser assumida por todas as secretarias e gerenciada pelo Desenvolvimento Humano por se tratar de uma formação para além da Educação formal.

Implantado em caráter obrigatório o regime integral, a prefeitura se viu diante do primeiro desafio. Não havia recursos para a construção de escolas com espaços próprios para o desenvolvimento das atividades extras. Houve então uma grande convocação da comunidade na procura de ofertas de lugares alternativos. Os municípios se organizaram em grupos, mapearam a cidade e identificaram os lugares ociosos. Desse modo, igrejas e clubes passaram a disponibilizar salões e quadras na construção das bases para uma Cidade Educadora (BRASIL, 2010, p. 125).

Esse ideário possibilitou à população o entendimento de que uma Educação Integral não se faz apenas aumentando o tempo de permanência das crianças na escola. A partir disso, até o currículo especial para a Educação Integral foi elaborado por grupos compostos por profissionais do Ensino e pela comunidade. Quando os incentivos do Programa Mais Educação chegaram a Apucarana, o município tinha mais o que ensinar sobre Educação Integral do que a aprender com o *Programa*.

O sucesso foi tamanho que o município angariou diversos prêmios como “Prêmio Gestor Eficiente da Merenda Escolar”; 3º Prêmio Nacional de Educação Ambiental “Amigos do Mar”; Prêmio Qualidade em Inclusão Educacional, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Prêmio Prefeito Amigo da Criança 2004; entre outros (BRASIL, 2010).

Além disso, na avaliação do IDEB, o município passou da nota 4,5; em 2005 para a nota 6,0; em 2008; ultrapassando a média nacional em 1,3 ponto, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2013, a gestão municipal entendeu que o caráter obrigatório não seria mais necessário, pelo fato de a comunidade já ter incorporado a Educação Integral como responsabilidade de todos, e revogou a lei 090/01. As escolas têm autonomia para a construção do projeto político pedagógico, desenvolvendo as atividades de Educação Integral que julgarem pertinentes.

A análise das experiências de implantação de Educação Integral, com incentivos do Programa Mais Educação, evidencia a existência de formatos bastante diversos. O maior desafio enfrentado pelo *Programa* é o de seduzir os governos

locais para que estes, efetivamente, se comprometam com o projeto e assumam a missão de também seduzir a sua comunidade; inclusive e principalmente, a comunidade educacional; no sentido de interpretar o ideário do *Programa* como um conjunto de ações necessárias para aquele público específico.

O Programa Mais Educação pode, sim, agregar valor aos projetos pensados pelos vários municípios do país. As chances de êxito aumentam quanto mais segmentos da cidade têm voz na elaboração de seu projeto. Mais do que uma “lista” de regras e atividades pensadas pelo governo federal, o *Programa* precisa pertencer aos alunos, aos professores, aos pais, aos moradores, aos vereadores, a todos os munícipes.

Chegando ao estado do Rio de Janeiro, elencamos Valença para aprofundar os nossos estudos por tratar-se de um município de grande extensão e que obteve um índice de adesão ao Programa Mais Educação superior à média do estado e do país.

3 O MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE VALENÇA

Maninha, me mande um pouco do verde que te cerca.

Rosinha de Valença, 2004

Era dezembro de 2014, no sexto distrito de Valença, a romântica cidade das serestas, Conservatória. Havia uma pequena fila na única agência dos correios. Dona Bertolina – negra, descendente de escravos, lá pelos seus noventa e tantos anos, conhecida e respeitada por todos – estava para ser atendida, seria a próxima. Mas Regina, uma super loira, filha de pai alemão entrou no recinto. Dona Bertolina olhou para Regina e não titubeou: “Dona, a senhora pode ser atendida no meu lugar!”. Nossa também muito respeitada Regina, sessenta e poucos anos, historiadora, moradora e amante de Conservatória não entendeu e perguntou: “Mas, por que eu ocuparia o seu lugar na fila?”. Dona Bertolina não precisou de um segundo para responder calmamente: “Porque a senhora é branca!”

Os olhos de Regina marearam, enquanto ela tentava explicar que a escravidão acabou e que dona Bertolina tinha os mesmos direitos que qualquer cidadão brasileiro, que ela deveria se orgulhar dos seus antepassados... Nos olhos de dona Bertolina, só havia incompreensão, resignação e tristeza...¹⁷

A história descrita acima fala um pouco da vocação de Valença. Do quanto essa cidade guarda a sua característica cafeeira, escravagista; mesmo depois de passados tantos anos da abolição.

Oficialmente, os escravos não mais habitam as fazendas e as casas grandes, mas a maioria dos seus descendentes ainda vive em casebres e ainda trabalha, sob parcas condições, para os brancos bem-sucedidos. Basta visitar as fazendas, os atuais hotéis, que a realidade do trabalho precário nos salta aos olhos.

Uma escola libertadora, nos moldes do que pensava Paulo Freire, deveria ser o ponto de partida para mudar de uma vez por todas a cultura escravocrata de Valença.

¹⁷ Narrado com a permissão da professora Regina Doll e de dona Bertolina, personagens reais da cena descrita.

“...pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 1980, p. 34)

O *Programa Mais Educação* traz em sua base as propostas de um modelo menos formal e mais eficiente de escola. Mas um programa educacional não se implanta de cima para baixo, sem que a vocação local dê suas contribuições. Segundo Anísio Teixeira, a educação é o processo pelo qual os jovens adquirem ou formam as atitudes e disposições fundamentais, intelectuais e emocionais, para com a natureza e o homem (1962). Não seria diferente com o *Programa Mais Educação*. Não seria diferente em Valença. Entender sobre as peculiaridades dessa cidade seria o primeiro passo para entender o modelo de implantação do *Programa* praticado em suas escolas.

3.1 Caracterização do município

O município de Valença é o segundo do Estado do Rio de Janeiro, no que diz respeito à extensão (1304,813km²). Situado no Vale do Paraíba do Sul, é formado por 6 distritos: Valença (sede), Barão de Juparanã (Cidade dos barões), Santa Isabel do Rio Preto, Pentagna, Parapeúna e Conservatória (Cidade das Serestas).

Originalmente era povoado pelos índios Coroados, nome dado pelos portugueses, provavelmente por conta dos adornos em forma de *coroas* usados pelos nativos. Os Coroados eram divididos, de acordo com a região, em Araris e Puris. Eram conhecidos por enérgicas batalhas travadas entre e si e contra os portugueses. E acabaram por se tornar um obstáculo à ocupação do homem branco na região. Como a exploração do ouro nas Minas Gerais estava se esgotando, houve um grande movimento migratório para as terras virgens do Vale do Rio Paraíba do Sul (SAINT-ADOLPHE, 2014).

No final do século XVIII, o vice-rei Dom Luís de Vasconcelos e Souza iniciou a catequese e a “civilização” dos índios. Nesse processo, os índios deveriam ser “domesticados e aldeados”, de modo que o território fosse liberado para a chegada dos colonizadores brancos (SAINT-ADOLPHE, 2014, p. 24). Os Puris foram “instalados” na região onde hoje é a sede do município; enquanto que os Araris

habitavam o território do atual distrito de Conservatória, chamada à época de “Conservatória dos Índios”.

A atual cidade de Valença nasceu em torno da primeira igreja construída por lá. O nome era uma homenagem à cidade de Valência, terra natal do vice rei de Portugal, Dom Fernando José. A capela, que seria a primeira referência das marcas da nova cidade, era simples, acompanhada por um cemitério nos fundos. Falamos da Igreja de Nossa Senhora da Glória, centro do aldeamento dos Coroados Puris e que, depois de inúmeras reformas, compõe com garbo a sede do município até hoje (SAINT-ADOLPHE, 2014).

Mas, como índio é famoso por ser “desobediente”, ainda assim, havia muitos deles teimando em *perambular* livremente pela região. Havia muitos deles morando fora das aldeias destinadas aos nativos. Havia muitos deles misturados aos homens brancos, aos colonizadores. E, mais, eles também não eram dados a se submeter ao trabalho escravo da mineração ou ao cultivo do café. Acredita-se que esses foram os motivos que “obrigaram” os colonizadores a dizimar a população indígena.

É óbvio que nos livros escritos pelos colonizadores o sumiço dos índios se deu de modo pacífico. O contato com o homem branco possibilitou o contágio de doenças contra as quais o organismo dos índios não tinha defesas. E índio é um tipo de ser vivo que “morre fácil”. Um tanto de varíola, uma gripe mais forte ou uns tiros de espingarda e lá se foram todos, pacificamente, porém abençoados pelo padre local e enterrados, às vezes, com honras de homem branco.

A maioria das terras prometidas aos índios nunca foram concedidas, exceto uma pequena parte árida conhecida à época como Santo Antônio do Rio Bonito, depois Conservatória dos Índios e hoje, simplesmente, Conservatória. No final, restou o homem branco, suas fazendas de café e seus escravos. Em Conservatória, no lugar onde existiu a aldeia dos índios Araris, hoje temos a Pousada Araris e o Condomínio Araris, justas homenagens aos seus primeiros moradores.

O território de Valença era famoso por ter o maior número de escravos do Estado, por conta da sua vocação de primeiro produtor de café brasileiro, levando o Estado do Rio de Janeiro a totalizar um lucro com a venda do café quase 20 vezes maior do que o Estado de São Paulo. Nos dez anos seguintes, São Paulo e Minas Gerais juntos não produziram nem a quarta parte do café que o Rio de Janeiro produziria.

Com o progresso financeiro, vieram as estradas. Durante essa fase de colonização, várias foram construídas, ligando o sertão de Valença aos outros lugares do Rio de Janeiro e a Minas Gerais. Foi em 1871 que a cidade construiu a ferrovia “União Valenciana”. Tínhamos, portanto, os ingredientes da prosperidade: facilidade de transporte, comércio atacadista desenvolvido por conta da farta lavoura cafeeira e mais de 20 mil escravos espalhados pelo Estado (SAÍNT-ADOLPHE, 2014).

Quando o solo começou a dar sinais de falência, por conta do mau uso e da super-exploração, e a produção de café começou a despencar, Valença contava com a ferrovia, o que possibilitou aos empresários locais a criação de indústrias. As primeiras fábricas que chegaram, já no início do século XX, foram têxteis. Em 1910, a ferrovia “União Valenciana” foi encampada pela Estrada de Ferro Central do Brasil, o que trouxe ainda mais prosperidade para a população e o comércio valenciano.

As fazendas de café deram lugar à agropecuária. O gado leiteiro e de corte substituíram a antiga cultura cafeeira e, até hoje, a atual cidade de Marquês de Valença tem a sua economia predominantemente assentada nas fazendas leiteiras.

Na divisão por distritos, começaremos descrevendo a sede. Além da vocação para a agropecuária, Valença é detentora de um polo universitário. Em 1965, criou-se a Fundação Dom André Arcoverde – FAA – conhecida como Centro de Ensino Superior de Valença – CESVA. Trata-se de uma entidade sem fins lucrativos e hoje oferece diversos cursos de graduação e pós-graduação, espalhados por 11 faculdades.

Cresce também no município uma marcante vocação para a indústria do turismo. Valença está situada em um imenso vale verde, o que propicia aos visitantes um conjunto de opções de turismo ecológico. Além disso, há uma enorme quantidade de fazendas, que se transformaram em hotéis e que oferecem uma verdadeira *viagem* aos séculos passados, quando a cultura cafeeira dominava o estado do Rio de Janeiro e o Brasil.

As visitas guiadas aos casarões podem ser *temperadas* com refeições e com saraus temáticos, que vão contando a história do lugar. Há uma pequena variação na vocação cultural de acordo com o distrito. Conservatória, por exemplo, *respira* cultura através das suas ruas melódicas. A seresta e a serenata estão em toda parte e o distrito é o que mais recebe turistas.

O distrito Barão de Juparanã chamava-se “Desengano”. Juparanã, que em tupi guarani significa “rio grande”, homenageia o maior benfeitor do distrito: o Barão de Juparanã, um dos filhos do Marquês de Baependi. A família era proprietária de várias fazendas, com destaque para a Fazenda Santa Mônica, que hospedou Duque de Caxias em seus últimos dias de vida. Atualmente, abriga as atividades de extensão da Faculdade de Medicina Veterinária de Valença.

A princesa Isabel também foi uma das moradoras ilustres do distrito. Isabel e seu marido, o Conde D’Eu compraram a Fazenda Monte Scylene, que pertencia a Duque de Caxias. Em 1876, o casal inaugurou a Associação da Infância Desamparada, um abrigo para órfãos que funcionou até a Proclamação da República, em 1889. Hoje o casarão ainda é uma construção suntuosa. Está sob a responsabilidade do estado do Rio de Janeiro e sedia a primeira clínica pública para o tratamento de dependentes químicos da cidade.

Um dos orgulhos da comunidade de Barão de Juparanã é a sua fé católica, representada por sua igreja, Nossa Senhora do Patrocínio. A matriz é sempre restaurada e mantida por seus fiéis. A Procissão dos Cavaleiros, acompanhada por centenas deles é o ponto alto da tradicional Festa de São Jorge, que acontece em todo final do mês de abril, atraindo mais turistas do que o distrito poderia abrigar. O distrito contabiliza menos de cinco mil moradores e, durante a Festa de São Jorge, recebe algo em torno de 50 mil turistas (SAÍNT-ADOLPHE, 2014).

No distrito de Santa Isabel do Rio Preto, o progresso e a derrocada não contam uma história muito diferente daquela contada por todo o município. O café que representou tanta riqueza também foi o motivo da pobreza evidente até os dias de hoje. Mas, por lá, não se instalaram grandes fazendas. O distrito era o lugar dos peões descansarem, pouso dos tropeiros, lugar das modas de viola, conhecido como o “distrito da paz”, por conta do isolamento no qual viviam seus moradores. Essa paz deu lugar a um frenético progresso, quando da chegada da Estrada de Ferro Santa Isabel do Rio Preto, em 1889, o que ampliou as possibilidades comerciais do lugar.

Depois da decadência na produção cafeeira, foi a criação de gado leiteiro que manteve o distrito em franco progresso. Santa Isabel era o maior produtor de leite da região. Mas, no final dos anos sessenta, os trilhos da estrada de ferro foram erradicados de lá e, com eles, o desenvolvimento estancou. Esse isolamento,

porém, permitiu ao povo *isabelense* a preservação de boa parte de sua história. Por lá não há corridas de turistas buscando casarões coloniais.

Santa Isabel é o lugar das “coisas simples”, do jeito genuíno de interior. Está situado em um cenário privilegiado. Conta com a Serra da Beleza, onde avistamos as montanhas até o início de Minas Gerais e onde os ufólogos juram poder se encontrar com naves espaciais.

É também em Santa Isabel que há uma comunidade quilombola centenária, o Quilombo São José da Serra, formado no início da década de 50, cravado na Serra da Beleza. Ele abriga cerca de 150 descendentes de escravos vindos do Congo, da Guiné e de Angola. Recebe milhares de turistas para as suas festas banhadas pelas tradicionais danças e comidas africanas. Dentro do quilombo funciona uma única escola, a Escola Municipal Antônio Alves Moreira. Ela se destaca por ter suas instalações bem cuidadas, construídas com alvenaria, ao contrário da maioria das casas do quilombo. Trabalha sempre com uma média inferior a 20 alunos, em uma única turma multiseriada. Apesar de estar oficialmente registrada como uma escola quilombola, não oferece “cultura quilombola”. Nem mesmo o projeto político pedagógico foi encontrado por lá, em nenhuma das nossas visitas.

O Projeto Político Pedagógico foi solicitado à professora, que não entendeu de imediato do que se tratava. Após receber a explicação do que é um PPP, informou que não há na escola; a diretora disse não saber da existência do documento. A orientação recebida foi que tentasse obtê-lo junto à Secretaria Municipal de Educação de Valença. A orientação foi seguida. Ligações telefônicas foram realizadas, enviamos e-mail para Secretaria de Educação e para Secretária de Educação, porém não houve sucesso na tentativa de obter o documento público. (FIGUEIREDO, 2014, p. 61, 62)

Antigo São Sebastião do Rio Bonito, com menos de dois mil habitantes, o distrito do Pentagna tem esse nome em homenagem ao doutor Humberto Pentagna, que foi prefeito na década de 40, ocasião na qual fundou ali a primeira cooperativa leiteira do município. Por conta de sua altitude, tem clima ameno. Seus atrativos são riquezas naturais, como a cachoeira do Rio Bonito. Por lá também se encontra uma colônia de férias dos servidores do Estado do Rio de Janeiro. (SAÍNT-ADOLPHE, 2014).

O distrito de Parapeúna, antes chamado de “Rio Preto” por conta da primeira estação de trem aberta por lá, em 1880, integrando a estrada de ferro valenciana. Rio Preto era uma cidade mineira, que margeava a estação, distante de Valença apenas por uma pequena ponte de 20 metros. Somente nos anos 40 o nome do

distrito passou a ser Parapeúna. O progresso que o distrito viveu se deu durante o funcionamento de sua estação ferroviária. Em 1972, o trecho foi desativado e Parapeúna teve a sua economia reduzida aos poucos armazéns de varejo, que servem aos habitantes de sua área que, não chega aos 150 quilômetros quadrados. Sua construção mais notória é a capela de Santa Therezinha do Menino Jesus, gótica, inaugurada em 1935. (SAÍNT-ADOLPHE, 2014).

Finalmente, chegamos ao distrito de Conservatória, o chamado Diamante de Valença, Cidade da Seresta.

A história de Conservatória começa a ter vulto entre 1860 e 1880. A produção de café e a chegada das famílias mais abastadas trouxe os saraus e os professores de música. Na praça da matriz, onde fica a igreja mais famosa, havia um chafariz e vários bancos. Os músicos começaram a se reunir ali para fazer serenatas. Apesar de tudo acontecer em um espaço público, a plateia era formada pelas famílias dos barões, os fazendeiros locais. O povo, quando muito, observava de longe.

Só a partir de 1920 a serenata começou a se tornar popular. Em 1938, os hoje famosos seresteiros José Borges e Joubert de Freitas começaram a passar as férias no distrito e, espontaneamente, deram início ao movimento seresteiro tal como ele se dá nos dias atuais, com cantores e violonistas cantando pelas ruas, andando e contando as histórias da seresta e da serenata. José Borges faleceu em 2002. No ano seguinte, sua esposa mandou construir uma estátua em sua homenagem. A Travessa Professora Geralda Fonseca, popularmente conhecida como “rua do meio” ganhou uma escultura de um metro e sessenta centímetros, réplica de um dos nossos seresteiros mais famosos. Seu irmão Joubert faleceu no início do ano de 2016, aos 94 anos.

A vocação cultural herdada pela história das serenatas ganhou uma coleção de eventos criativos no distrito. Conservatória promove, anualmente, “A Noite da Valsa”, “A Noite da Bossa Nova”, “O Encontro dos Seresteiros”, “O Encontro dos Corais”, “O Cine Música”, “A Semana da Consciência Negra”, o “Café, Chorinho e Cachaça”, o “Carnaval Antigo”, dentre outros movimentos de forte apelo cultural. O distrito possui também o carnaval mais animado do município, quando recebe um número de turistas dez vezes maior que sua população, que gira em torno de 4,5 mil moradores. Em seu centro histórico há vários restaurantes, quase todos com música ao vivo. Esse perfil fez com que suas ruas ganhassem o nome de “ruas sonoras”. (SAÍNT-ADOLPHE, 2014).

O apelo cultural da chamada *Cidade da Seresta* é tão intenso, que poderia se esperar que as escolas do lugar fossem paraísos educacionais, onde a cultura e a educação formariam um binômio indissolúvel. Mas, quando entramos no cotidiano escolar, percebemos que, infelizmente, não é isso que acontece. Toda a programação cultural do distrito passa apenas pelo lado de fora dos portões das escolas. E, em nossa pesquisa, constatamos que isso não é diferente, distrito a fora. Mesmo nos momentos em que Valença prosperou, isso não se estendeu às suas escolas municipais. É como se o tempo andasse de modo mais lento dentro das escolas...

Desde a inauguração da primeira escola do município, a Escola Municipal Balbina Fonseca, que se deu em 1939, Valença pouco evoluiu em termos educacionais. Os jovens com alto poder aquisitivo se deslocam para fora do município, para concluir os estudos, da mesma forma que faziam os filhos dos fazendeiros, no século passado. Os que sobram são assistidos por escolas cada vez mais precárias.

3.2 A Caracterização do Programa

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”, significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer, transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral.

Gramsci, 1991, p. 53

Quando fomos pesquisar a implantação do *Programa Mais Educação*, em Valença, começamos pelo macro. Estivemos, em diversas ocasiões, mergulhados nos registros que a Secretaria de Educação Municipal – SME – mantém, em seus arquivos. E não encontramos nenhuma informação sobre as possíveis avaliações

parciais do que fora efetivamente implantado, em nenhuma das 21 escolas inseridas no *Programa*.

Isso quer dizer que a SME não tem notícias sequer se as atividades declaradas foram efetivamente implantadas. Igualmente, não tem notícias sobre a eficácia do *Programa*, em suas unidades escolares. Dizendo de outra forma, a Secretaria de Educação permitiu a implantação do *Programa*, mas isso não significou um acompanhamento efetivo, nem uma mínima fiscalização por parte do gestor primeiro do projeto, o governo federal; nem envolveu ações de avaliação por parte da prefeitura.

O *Mais Educação* foi implantado e deixado à sua própria sorte (ou azar). O governo federal se limitou a enviar os recursos e divulgar uma cartilha de ações. Já a prefeitura destacou uma servidora para ser responsável pelas informações sobre o *Programa*. Tal servidora possuía assento fixo na antessala do gabinete da Secretária de Educação e não estabeleceu, em sua prática, a visita às escolas, para, minimamente, observar o desenvolvimento das atividades implantadas.

Estivemos com ela por três ocasiões e, posteriormente, mantivemos contato por telefone. Desse modo, compilamos os dados da tabela que construímos, com as 21 escolas e suas respectivas atividades declaradas. Mais tarde, com o prosseguimento da pesquisa, pudemos ver, nas unidades escolares que as atividades declaradas nem sempre foram, de fato, implantadas. A chegada do Programa Mais Educação às escolas de Valença não se deu de um modo orquestrado pelo governo federal. Tampouco se deu por algum tipo de estudo realizado pela Secretaria de Educação do município.

Aconteceu que a direção da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, situada na sede do município de Valença, no final do ano de 2009, “ouviu falar” sobre o *Programa* em uma propaganda de TV e resolveu se informar sobre a possibilidade de se implantar as atividades do *Mais Educação* em sua unidade escolar. E, como a comunicação direta entre o *Programa* e as escolas era uma das características desse projeto, assim, de um jeito nada formal, a Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida foi a primeira de Valença a implantar o *Programa Mais Educação* em seu contraturno.

O fato é que não houve um estudo prévio ou um planejamento de ações no município para que suas escolas se preparassem para o projeto. Apenas depois da

aventura da direção da Escola Nossa Senhora Aparecida é que a Secretaria de Educação teve ciência do *Programa*.

O Programa Mais Educação está fundamentado em conceitos que estruturam um perfil de escola voltado para a integralidade de ensino, o que pode ser realizado ou não em período integral. Entender tais conceitos é fundamental para a implementação do *Programa* tal qual foi pensado e cunhado por seus criadores. Antes de iniciar as suas atividades, seria necessário que o município realizasse um estudo que envolvesse as bases do *Mais Educação*, as características dos seus distritos e a natureza dos gestores e dos atores de suas unidades escolares.

Assim, as escolas de Valença poderiam usufruir do perfil do *Programa* que se encaixasse em sua demanda. Ou seja, as escolas usariam o *Programa* em seu benefício e não o contrário. Como não houve essa preparação, a implantação se deu de modo que cada escola foi se adequando às exigências e às regras do *Mais Educação*.

Diante disso e depois da análise dos poucos documentos que a Secretaria Municipal de Educação possuía, resolvemos adotar como metodologia de pesquisa visitar as escolas que estavam efetivamente inscritas no Programa Mais Educação, observar o funcionamento das atividades e checar se eram as mesmas declaradas pela prefeitura.

Depois, checamos os números do IDEB de cada escola e o total de recursos enviados pelo *Programa*.

Internamente, durante as nossas visitas preliminares, tivemos acesso às notas nas avaliações regulares, antes, durante e depois da implantação do *Programa*. Fizemos isso apenas com os alunos que efetivamente participaram das atividades do *Mais Educação*.

Após esse levantamento preliminar, seria a hora do recorte, para aprofundar ainda mais a pesquisa. Descartamos o Distrito-sede, a grande Valença, por conta de sua ampla diversidade em possuir escolas com perfis muito distintos cujas distâncias eram de grandes dimensões, o que tornaria o estudo irregular. Dentre os menores distritos, escolhemos Conservatória. O sexto distrito de Valença foi campeão em adesões. 75% de suas escolas implantaram o *Mais Educação*. Tal número superou a média do município (58%), a média estadual (69%) e a média nacional (51%). Além disso, dentre os menores, era o único que conseguira implantar o *Programa* em escolas rurais.

Para aprofundar a pesquisa nas escolas de Conservatória, optamos por formar grupos focais e ouvir gestores, professores, famílias e alunos. Assim, demos conta de estudar as características internas da implantação do *Programa*.

3.3 As Escolas do Programa

No período de nossa pesquisa, Valença possuía 47 escolas municipais, mas 11 funcionavam apenas como creches. Desse modo, sobraram 36 escolas com possibilidades de implantação do *Programa Mais Educação*. Destas, 21 o implementaram.

A Tabela 2 apresenta, por distrito, as escolas do Município de Valença que aderiram ao Programa *Mais Educação*. Ela nos oferece, ainda, um panorama geral das atividades desenvolvidas por cada uma delas, divididas por distritos: de 1 até 14, as escolas da sede; 15 e 16 são as escolas de Barão de Juparanã; as escolas de números 17 e 18 são, respectivamente, dos distritos de Santa Isabel e do Pentagna; os números 19, 20 e 21 são das escolas de Conservatória. A única escola municipal do distrito de Parapeúna não implantou o *Programa Mais Educação* – PME.

Para melhor compreensão, representamos cada distrito por uma cor, de acordo com a seguinte legenda:

Sede	Barão de Juparanã	Santa Isabel	Pentagna	Conservatória
------	-------------------	--------------	----------	---------------

Tabela 2 - Escolas de Valença que aderiram ao PME

DISTRITO	ESCOLA	Alunos		Atividades desenvolvidas ¹⁸
		Total	PME	
1.	MARIA IELPO CAPOBIANCO	294	120	Recreação e lazer/Brinquedoteca/Tecnologia educacional
2.	EDUARDO LEITE PINTO	185	123	Atletismo/Dança/Banda
3.	REGINA COELI AMORIM	113	113	Atletismo/Banda/Ambientes de redes sociais/Instrumentos de corda

¹⁸ A atividade “orientação de estudos” foi oferecida em todas as unidades escolares.

DISTRITO	ESCOLA	Alunos		Atividades desenvolvidas ¹⁸
		Total	PME	
4.	CIEP PROF. LUCIANO G. RIBEIRO	100	100	Teatro/Karatê/Dança/Atletismo
5.	MARIETA LOPES IELPO	188	132	Esporte /Atletismo/Banda/Tecnologias educacionais
6.	SANTO ANTÔNIO	74	74	Xadrez/Música/Capoeira/Campos do conhecimento
7.	TELSINO P. SOUZA	44	44	Recreação e lazer / Brinquedoteca / Música/Dança/Campos do conhecimento
8.	TANCREDO DE A. NEVES	341	231	Dança/Capoeira/Campos do conhecimento/Canteiros sustentáveis
9.	ARLINDO DE S. NOGUEIRA,	138	111	Teatro/Dança/Capoeira/campos do conhecimento
10.	MARIA DA GLÓRIA GIFFONI	100	100	Judô/Música/Canteiros sustentáveis/Campos do conhecimento
11.	MARCOS ESTEVES	225	201	Recreação e lazer / Brinquedoteca/ Capoeira/Dança/Campos de conhecimento
12.	FERNANDO DE O. CASTRO	155	145	Canteiros sustentáveis/Canto coral/Voleibol/Campos do conhecimento
13.	ALCIDES DE SOUZA	49	49	Recreação e lazer/Brinquedoteca/Arte gráfica e leitura/Campos do conhecimento
14.	NOSSA SENHORA APARECIDA	488	344	Esporte / Atletismo/ Capoeira/ Dança / Matemática / Alfabetização /Letramento
15.	CIEP. PROF. COSTA JÚNIOR	190	102	Atletismo/Dança/Horta
16.	CIEP DJALMA MACEDO / PEDRO PAULO	100	100	Xadrez/Capoeira/Jornal escolar / Matemática/Alfabetização/Letramento
17.	JOÃO BAPTISTA GOMES	155	112	Percussão/Tênis de mesa/Ginástica rítmica
18.	JOÃO ESTEVES	168	120	Karatê/Horta/Jardinagem/Capoeira/Esporte na escola/Atletismo
19.	MARIA MEDIANEIRA	377	212	Voleibol/Dança//Karatê/Natação/Artesanato popular/Alfabetização/Letramento
20.	GERALDA FONSECA	50	50	Canteiros sustentáveis / Capoeira / voleibol/Campos do conhecimento
21.	PEDRO CARLOS	63	63	Handebol/Dança/Mosaico/Campos de conhecimento

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados nos documentos da Secretaria Municipal de Educação de Valença

As informações compiladas na Tabela 2 foram recolhidas dos arquivos da Secretaria de Educação de Valença, em maio de 2014. São resultado dos relatórios elaborados por cada unidade escolar.

A seguir, na Tabela 3, um quadro-resumo com os números das escolas que implantaram o *Programa* e dos alunos que foram atendidos; traçando um paralelo numérico entre os distritos de Valença, o estado do Rio de Janeiro e o país.

Tabela 3 - Quadro-resumo Quantitativo

		ESCOLAS			ALUNOS		
		TOTAL [#]	No PME # %		TOTAL [#]	No PME # %	
VALENÇA	Sede	22	14	64	3750	1887	50
	B. Juparanã	4	2	50	400	202	51
	S. Isabel	3	1	33	330	112	34
	Pentagna	2	1	50	280	120	43
	Parapeúna	1	0	0	180	0	0
	Conservatória	4	3	75	526	325	62
	TOTAL	36	21	58	5.466	2.646	48
RJ	4.659	3.237	69	1.581.683	506.546	32	
BR	109.622	55.801	51	24.694.440	8.182.301	33	

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados de BRASIL – INEP/2014

Analisando esses dados o que se vê é que a porcentagem de escolas que implantaram o PME não é, necessariamente, tão vultuosa porque não tem equivalência ao número de alunos atendidos. O Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, terceiro lugar no Brasil em adesões de escolas (69%) possui apenas 32% do total de seus alunos atendidos. É muita escola para pouca criança. Um dos desafios do *Programa* deveria ser a missão de equilibrar essa *balança*.

Munidos dessas informações, fomos visitar as escolas para, em uma etapa preliminar, observar o funcionamento das atividades. Tais visitas se deram tão somente para que reuníssemos dados que nos oferecessem os elementos para a construção dos indicadores de análise da implantação do *Programa*. E, de pronto, alguns aspectos contraditórios se mostraram.

Apenas para ilustrar com exemplos, encontramos escolas que declararam a oferta da atividade “tecnologia educacional” e que não possuíam laboratório de informática, nem sequer um computador disponível para o uso dos alunos. Encontramos escolas funcionando em espaços físicos precários, sem quadra de

esportes e que declararam oferecer diversas atividades esportivas. Havia ainda reportadas atividades de “jardinagem” ou “canteiros sustentáveis” em unidades escolares desprovidas de jardim ou qualquer espaço para plantação.

As nossas visitas não eram inspeções ou fiscalizações. Por esse motivo, não aprofundamos as perguntas sobre as discrepâncias entre as informações recolhidas na Secretaria de Educação e o que era realmente praticado pelas escolas. Também não era nosso papel fazer nenhuma espécie de denúncia a algum órgão público. Tratava-se de um levantamento e o que nos coube foi relatar aqui o que vimos.

Logo nas primeiras visitas, as notícias deixaram claras duas características: a falta de diálogo entre a Secretaria de Educação e as escolas; e também o fato de que o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, do governo federal não dispunha de mecanismos eficientes de fiscalização do modo como os recursos eram efetivamente utilizados.

3.4 O Programa – *in loco*

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

Freire, 1980, p.67

Os modelos estudados, tanto em âmbito nacional quanto internacional, nos apontam alguns itens comuns no que diz respeito ao sucesso ou não de sua implantação.

Deu certo nos lugares em que a Educação foi escolhida como prioridade. Nestes lugares, aqui no Brasil, o Programa Mais Educação chegou para se somar aos projetos que já existiam.

Deu certo nos modelos que deram forte ênfase na formação, capacitação e valorização dos professores.

Deu certo quando se universalizou a escola, tanto no sentido de a escola pública ser para todos, quanto no sentido de que toda a sociedade se responsabilizou pela educação de seus jovens.

E deu certo investir no capital cultural, o que acabava por fomentar não apenas o horizonte dos alunos, como também o da comunidade.

Precisávamos descobrir os elementos importantes para um diagnóstico eficiente sobre as coisas que deram certo e sobre as coisas que não deram certo, no município que escolhemos, com aqueles professores, aqueles alunos, aquelas famílias, aquela realidade...

Durante as visitas às escolas, ainda na etapa preliminar, uma de nossas surpresas foi a de encontrar atuando no Programa Mais Educação, além dos professores da unidade escolar e dos “oficineiros”, mantidos com recursos do Programa; alguns voluntários¹⁹, o que ocorreu em todas as 21 unidades escolares.

Um dos indicadores que usamos como parâmetro foi o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, com o qual o país pôde contar a partir do ano de 2007. Trata-se de um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil²⁰ ou Saeb²¹) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4^a e 8^a séries do ensino fundamental e 3^a série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (INEP–2016).

Não vamos aqui entrar no mérito da discussão sobre a credibilidade desse ou de outros indicadores, se ele serve ou não aos organismos econômicos internacionais ou até a outros interesses. O fato é que é o medidor oficial e vamos mencioná-lo.

No entanto, o que buscávamos, em Valença, para além dos índices divulgados do IDEB, era saber se o Programa Mais Educação conseguira mudar a

¹⁹ Pessoas da comunidade que efetivamente participavam de alguma atividade do Programa Mais Educação, na escola, com horário fixo, dentro da programação. Não contabilizamos aqui aqueles que, ocasionalmente, prestavam alguma espécie de auxílio.

²⁰ A Prova Brasil é uma avaliação censitária das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. Ela acontece de dois em dois anos.

²¹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar.

realidade educacional dos alunos e se a escola se tornara um lugar mais atraente por conta das atividades implementadas.

Dentre as 21 escolas, que efetivamente implantaram o Programa Mais Educação, apenas quatro atendiam ao segundo segmento do Ensino Fundamental. Então, vamos mencionar os dois segmentos, sempre que ambos coexistirem, mas as tabelas apresentadas aqui, com os números que representam o desempenho no IDEB, vão sempre se referir aos anos iniciais.

Considerando essas condições, partimos do pressuposto de que as informações disponíveis poderiam não ser absolutamente confiáveis. Nesse sentido, era possível que o Programa não estivesse efetivamente implantado em todas as escolas, o que nos fez optar por visitar cada uma das 21 escolas inscritas no Mais Educação, antes de definirmos um recorte para a pesquisa.

Os relatos dessas visitas estão apresentados a seguir, organizados por cada um dos 5 distritos que têm escolas que aderiram ao Programa: Sede, Barão de Juparaná, Santa Isabel, Pentagna e Conservatória.

3.4.1 Escolas do Distrito Sede

Segundo a Secretaria Municipal de Educação, a escola MARIA IELPO CAPOBIANCO possuía 120 alunos cadastrados nas atividades do *Programa*, divididos em 4 grupos: recreação e lazer, brinquedoteca, tecnologia educacional e orientação de estudos. A atividade “orientação de estudos” era de caráter obrigatório. Porém as demais eram escolhidas livremente pelos alunos.

Em uma das nossas primeiras visitas, presenciamos a atividade “recreação e lazer” com um grupo de 19 crianças, coordenadas por um pai de alunos. Eles brincaram de “pique bandeira”, de “queimado” e de “pique esconde”. Com o recreador, havia uma lista de nomes, na qual ele apontava as faltas e anotava as atividades desenvolvidas semanalmente. Era um voluntário entusiasmado, usava o tempo vago de aposentado por invalidez ajudando a escola do seu filho. Frequentava a escola três vezes por semana, atendendo a quatro grupos de alunos, em um dos quais estava o filho. Um semestre após o início do seu trabalho voluntário, ele foi admitido como “oficineiro” e passou a receber recursos do PME.

Na atividade “brinquedoteca”, encontramos uma sala ampla, decorada com temas infantis. Os pequenos brincavam com contadores de histórias e “oficineiros”. Havia grande quantidade de brinquedos manufaturados com madeira e as crianças já entravam na sala escolhendo os seus preferidos. Em um dos dias em que lá estivemos, eles estavam assistindo a uma sessão de histórias, *abraçados* aos seus brinquedos preferidos. Quando a história acabou, as crianças devolveram os brinquedos aos lugares, beijaram a tia e correram para a cantina atrás de um bolo de cenoura, preferido do personagem principal da história, que a merendeira usou de inspiração para o lanche. Estavam felizes e encheram os nossos corações de esperança.

O laboratório de informática, necessário para a atividade “tecnologia educacional”, contava com dez computadores e uma impressora. Os “oficineiros” do *Programa* realizavam atividades lúdicas, incrementadas através de games educacionais. As crianças mais velhas ajudavam as menores. Cada computador era usado por até três alunos, ao mesmo tempo, disputando o teclado e as opiniões sobre como agir diante dos desafios educacionais propostos pelo *game*.

Quando procuramos a atividade “orientação de estudos”, encontramos um salão repleto de alunos de idades que variavam entre os 9 e os 12 anos. 62 alunos sentados em mesas circulares, separados em grupos, que interagem das mais diversas formas. Havia aluno monitor, aluno distribuindo atividades, aluno corrigindo exercício de matemática dos outros, aluno fazendo redação.

Apesar de parecer se tratar de um ambiente confuso, as coisas funcionavam harmonicamente. Estavam por lá, misturados entre os alunos monitores, exatos oito “oficineiros”. Eles coordenavam o processo e todas essas pessoas atuavam de maneira frenética, apesar de silenciosa e dotada de concentração e de técnica.

Gráfico 1 - Escola Municipal Maria Ielpo Capobiano



Fonte: INEP, set. 2016

A escola MARIA IELPO CAPOBIANCO nos deixou bastante otimistas com a implantação do *Programa Mais Educação* no município. O Gráfico 1 mostra o desempenho da escola no IDEB, antes e depois do período pesquisado, comparando com os resultados da média nacional e do município de Valença.

A Escola Municipal EDUARDO LEITE PINTO declarou à Secretaria de Educação que mantém 123 alunos no *Programa Mais Educação*.

Durante a visita pudemos acompanhar cada uma das atividades acontecendo, no contraturno. Havia três turmas de atletismo, coordenadas por professores *da casa*, devidamente uniformizadas e desenvolvendo atividades esportivas. Os alunos participantes escolhiam de quais modalidades desejavam participar. Os professores registravam as faltas, em planilhas específicas para a atividade e o material utilizado estava em ótimo estado de conservação.

Nas duas turmas de dança, o que vimos não foi diferente. As atividades “dança de rua” e “jongo” aconteciam em espaço amplo, com alunos de ambos os sexos, vestidos com uniformes especiais para a atividade e em ambiente organizado e limpo. O professor de “dança de rua” era pai de aluno e professor da escola. A professora de “jongo” era “oficineira”, mantida com recursos do *Programa*.

A banda de música da escola ensaiava na quadra, com instrumentos em ótimo estado, recém adquiridos com recursos do *Programa*. Havia 34 componentes e o professor era maestro da banda do exército, voluntário na escola.

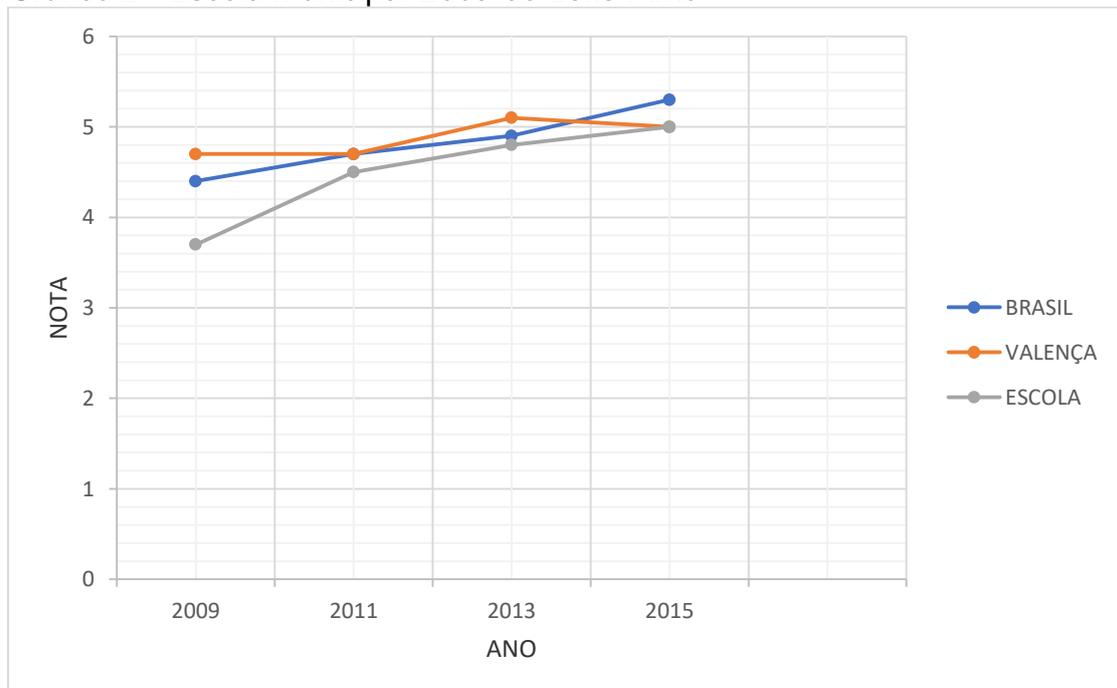
Os alunos que faziam parte da atividade “orientação de estudos” eram divididos em pequenos grupos, por faixa etária e recebiam orientação de professores e “oficineiros”. As turmas contavam sempre com um mínimo de dois orientadores, para um máximo de 20 alunos.

Havia também um considerável movimento de responsáveis nas dependências da escola, no contraturno. Eles muitas vezes se confundiam com os agentes do *Programa*.

O desempenho da escola EDUARDO LEITE PINTO no IDEB nos mostra uma unidade escolar que, a partir da implantação do *Programa Mais Educação*, que se deu no início do ano letivo de 2010, apresentou crescimento bastante significativo, percentualmente superior ao crescimento de toda Valença e do país.

Além disso, os dados do INEP apontam que a média projetada para a escola, no final de 2015 era 4,8. Ou seja, a EDUARDO LEITE PINTO obteve, no período, média acima da expectativa, conforme se verifica pelo Gráfico 2.

Gráfico 2 - Escola Municipal Eduardo Leite Pinto



Fonte: INEP, set. 2016.

A Escola Municipal REGINA COELI AMORIM declarou que todos os seus 113 alunos participariam das atividades do *Programa Mais Educação*.

Divididos entre atletismo, banda, ambientes de redes sociais, instrumentos de corda e orientação de estudos; os alunos ocupariam o contraturno, escolhendo as atividades de seus interesses. Ali, havia duas atividades de caráter obrigatório: “atletismo” e “orientação de estudos”.

A semana que passamos na escola nos permitiu relatar os detalhes de funcionamento das atividades. “Atletismo” era a aula de Educação Física que fora deslocada para o contraturno, possuía caráter obrigatório e precários instrumentos (quadra de esportes inadequada, carência de material como bolas, rede de voleibol etc).

Não havia banda de música e nenhum agente da escola soube explicar o porquê de essa atividade estar registrada na Secretaria de Educação como atividade desenvolvida por lá.

A atividade “ambientes de redes sociais” recebeu doze computadores no início dos trabalhos com o *Programa*, mas o que a escola informou foi que as máquinas não duraram seis meses, pois houve dois episódios de “queda brusca de energia” no período, o que os queimou. A partir daí, a atividade precisou ser encerrada por falta de material.

Na atividade “instrumentos de corda” havia 12 alunos, que ensaiavam sob a *batuta* de um ex-aluno, “oficineiro”. Os violões foram comprados por cada um dos participantes da atividade e o grupo se apresentava tanto em eventos da escola, quanto em festas da comunidade.

Para a atividade “orientação de estudos”, a escola reservava horário fixo, funcionando com oito turmas. Os alunos eram selecionados por faixa etária. O número de alunos de cada turma era bastante reduzido e eles, basicamente, recebiam orientação para a feitura das tarefas de casa.

Uma surpresa que a escola nos trouxe foi a participação ativa dos pais. Não houve um dia sequer em que não nos deparássemos com a presença deles. Atuam como voluntários em diversas atividades. São os responsáveis pela pintura das salas e pelo “reforço” na cozinha. Ouvimos da maioria deles que mais não fazem por falta de recursos pessoais.

A escola começou sua participação no IDEB apenas a partir de 2015 e obteve média 5,3. Observando o quadro geral de notas, no município, pode-se dizer que tal

média é bastante substancial. Para comprovar isso, basta lembrar que, no mesmo ano, a média geral do estado do Rio de Janeiro foi 5,2.

Apesar de ter instalações de grande porte, o CIEP PROFESSOR LUCIANO G. RIBEIRO possui apenas 100 alunos e todos estão inscritos no *Programa*.

Dentre as cinco atividades desenvolvidas na escola, a que contava com maior número de participantes era a oficina de teatro. A atividade possuía 40 alunos, que se dividiam em três turmas, com frequentes revezamentos, que dependiam do perfil de peça teatral que estava sendo trabalhada. Os alunos tinham liberdade para optar pelo grupo que preferissem. Inclusive, duas peças teatrais foram montadas e apresentadas, na praça central de Valença, durante o período em que realizávamos a pesquisa. Os valencianos prestigiaram. Os espetáculos fizeram muito sucesso. Os professores integravam uma companhia de teatro da cidade e pelo trabalho na escola recebiam recursos do *Programa Mais Educação*.

O karatê também contava com um grupo fiel de alunos, que treinavam semanalmente, orientados por um pai de aluno, “oficineiro” do *Programa*.

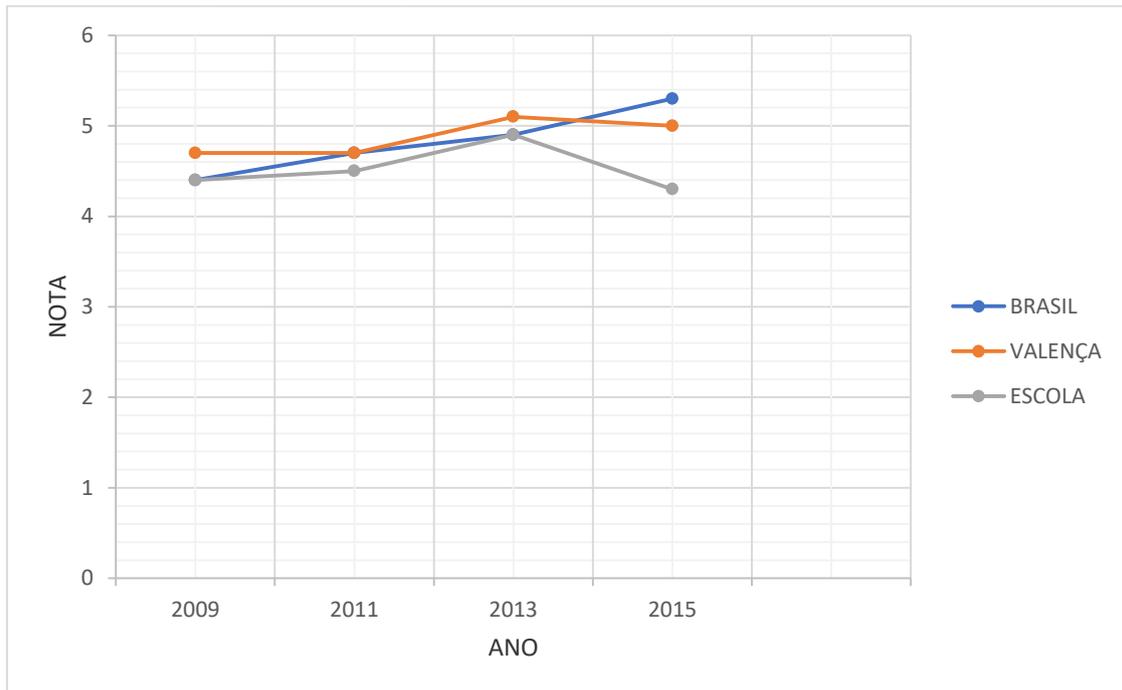
A atividade de “dança” só funcionou por dois meses, no início da implantação do *Programa*. Segundo a coordenadora pedagógica, a antiga professora de dança desistiu da escola e não se encontrou substituta.

Também não encontramos a atividade “atletismo” e ninguém soube explicar o porquê de essa atividade constar nos registros da Secretaria de Educação.

A atividade “orientação de estudos” acontecia todas as tardes e as turmas eram exatamente as mesmas do turno regular. Os próprios professores das turmas se revezavam, semanalmente e realizavam espécies de aulas de recuperação, sobre os temas curriculares. Eles orientavam os “oficineiros”, que ministravam as aulas. Ou seja, no contraturno, aula no estilo “mais do mesmo”. A escola contava com um grande número de “oficineiros”:

O desempenho no IDEB registrou médias sempre inferiores às do município e do país. A escola não cumpriu a média projetada em nenhum dos anos observados.

Gráfico 3 - CIEP Professor Luciano G. Ribeiro



Fonte: INEP, set. 2016.

A Escola Municipal MARIETA LOPES IELPO implantou cinco atividades com base no projeto do *Programa Mais Educação*.

O que percebemos, logo nas primeiras visitas, foi que tudo o que tinha relação com Educação Física era tido como prioridade para os agentes. A atividade “esporte na escola” contava com escolinhas de diversas modalidades de esportes. Os alunos escolhiam livremente aquelas nas quais desejavam participar.

O grupo de atletismo também desenvolvia um cronograma criterioso de atividades. As crianças usavam uniformes impecáveis custeados por suas famílias, que também contribuíam prestando apoio durante eventos, fazendo lanches e cuidando do transporte de seus filhos e de outros alunos.

Porém, os integrantes da banda não contavam com o mesmo apoio. O que vimos foi um pequeno grupo, com precários instrumentos, coordenados por um maestro voluntário, que detinha o maior número de faltas e atrasos dentre os agentes do *Programa*. Tanto é que passamos duas semanas visitando a escola e só conseguimos ver a banda formada uma única vez. Na ausência do maestro, os alunos eram distribuídos para outras atividades ou, simplesmente, ficavam vagando pela escola.

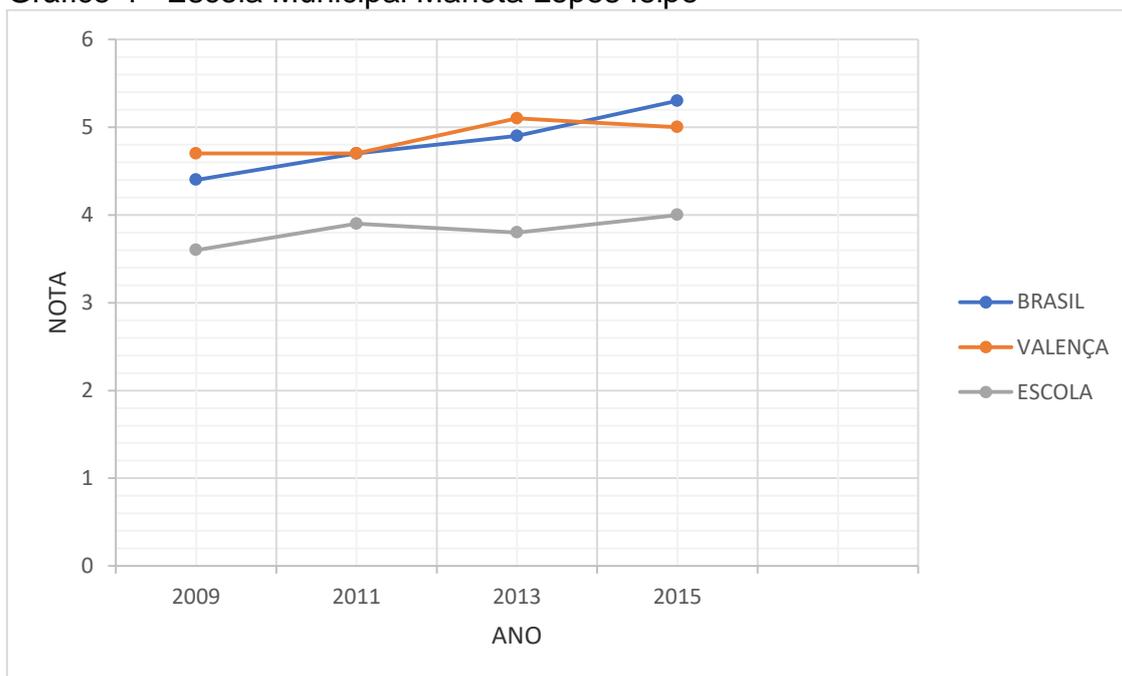
A atividade “tecnologias educacionais” estava prevista no projeto da escola, mas nunca fora iniciada. Em 2015, os recursos do *Programa Mais Educação* já haviam terminado e os computadores da escola ainda não haviam chegado.

Todos os 132 alunos inscritos no *Programa*, obrigatoriamente, participavam da atividade “orientação de estudos”. Três grupos eram formados no contraturno, sempre no primeiro momento, depois do almoço, e eram orientados pelos mesmos agentes que, após os estudos, seriam separadamente encaminhados para as outras atividades. As salas, quando comparadas ao número de alunos, eram pequenas. Havia sempre um certo tumulto e a metodologia de “tirar as dúvidas” trazia um perfil de amadorismo ao espaço. Em todas as nossas visitas testemunhamos grupos no fundo das salas realizando alguma atividade que nada tinha a ver com a aula. Além disso, pátio e corredores estavam sempre cheios de crianças que fugiam das salas.

No contraturno, a escola adquiria um perfil de clube recreativo. Os pais começavam a chegar logo após o horário do almoço e por lá ficavam até o final das atividades. A maioria ficava sentada ao redor da quadra de esportes. Vendiam roupas entre eles e para os agentes da escola, degustavam petiscos que eles mesmos levavam e opinavam sobre o desenvolvimento das atividades, comportando-se como coautores.

Os números do IDEB marcam uma instituição que não conseguiu, ao menos uma vez, alcançar as metas projetadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Esteve sempre abaixo das expectativas e da média nacional e municipal.

Gráfico 4 - Escola Municipal Marieta Lopes Ielpo



Fonte: INEP, set. 2016

A pequena Escola Municipal SANTO ANTÔNIO nem aparece no banco de dados do SAEB. Lá encontramos 74 alunos, todos inscritos no *Programa*. As atividades declaradas à Secretaria de Educação eram cinco: xadrez, música, capoeira, campos do conhecimento e orientação de estudos. Porém, as nossas visitas só encontraram o período integral acontecendo durante duas tardes por semana e, unicamente, com “orientação de estudos”. Havia apenas um “oficineiro”, que assessorava os professores de Matemática e Língua Portuguesa. A direção afirmou que as outras atividades não teriam acontecido porque a maioria das famílias não aderiu à oferta de horário integral, em todos os dias da semana.

Apesar de todos os alunos estarem inscritos no *Programa*, durante as nossas visitas, contabilizamos um total de 19 deles, somando as duas tardes de orientação de estudos.

Outra escola que não figura dos mapas estatísticos do SAEB é a TELSINO PEREIRA SOUZA. A micro instituição de 44 alunos desenvolvia nada menos do que seis atividades do *Programa*, todas inseridas no turno, incrementadas pela equipe de professores, com o auxílio de três “oficineiros”. Recreação e lazer, brinquedoteca, música, dança, campos do conhecimento e orientação de estudos faziam parte do planejamento semanal da escola, estavam inseridas na grade de horários e, efetivamente, aconteciam para todos os alunos.

As dependências da escola mais se pareciam com a extensão das casas dos seus alunos. Pai, mãe, tios, avós e irmãos mais velhos estavam em toda a parte e se confundiam com os funcionários da escola. Não era possível distingui-los dos agentes oficiais. Encontramos com uma mãe, que colhera laranjas em seu quintal e que aparecera, de surpresa, com uma caixa cheia da fruta. Ela se dedicou a fazer suco, durante o recreio, e oferecer para todos que quisessem. Ela usava o mesmo avental, uniforme padrão das merendeiras. Outra mãe era irmã da merendeira e a substituiu para que a irmã pudesse ir ao médico em determinado dia. Simplesmente chegou à escola, se dirigiu à cozinha e se pôs a fazer a merenda, naturalmente.

Em outro momento, a máquina de bombear água para a escola deixou de funcionar e a secretária telefonou para um dos pais, que, prontamente, chegou e deu conta do conserto, sem custos para a escola, silenciosa e rapidamente. Essas pessoas não têm cadastro de voluntários na escola. Apenas colaboram, espontaneamente, sempre que solicitados ou não. É claro que estão desempenhando tarefas que deveriam ser da prefeitura, mas o fato observado foi que as coisas funcionam de maneira organizada como em uma casa, bem administrada por seus donos.

Havia mesmo um quê de intimidade no cotidiano da escola. Pais e funcionários se conhecem pelos nomes, sem formalidades. Em muitos casos, são parentes e, quando não o são, se comportam como colegas de infância. As tarefas eram divididas como numa comunidade integrada, onde cada componente atua de acordo com sua habilidade.

Tal modelo não parece ter sido implementado de propósito, não houve um projeto pensado e organizado para que isso funcionasse assim. A comunidade apenas cuidava do lugar onde suas crianças estudavam como algo de todo mundo, da responsabilidade de cada um e de todos. Isso estava presente em todas as ações. Havia, inclusive revezamento no transporte dos alunos, na chegada e saída da escola.

O convívio com as crianças nos trouxe momentos de absoluto prazer. Espontâneas, elas contavam sobre suas vidas na escola, como quem narra os dias de passeios com a família.

A Escola Municipal PRESIDENTE TANCREDO DE ALMEIDA NEVES possuía cerca de 350 alunos, entre o primeiro e o segundo segmentos do Ensino Fundamental. Destes, 231 participariam das atividades do *Programa Mais*

Educação. Os cadastros da Secretaria de Educação registram as seguintes atividades: “dança”, “capoeira”, “campos do conhecimento”, “canteiros sustentáveis” e “orientação de estudos”. Mas as nossas visitas encontraram outras, verdadeiramente, acontecendo. Quando indagamos o porquê da discrepância, a diretora e também coordenadora das atividades do *Programa* nos informou, com total tranquilidade, que, como não há obrigatoriedade (nem fiscalização) no cumprimento do projeto tal qual foi escrito, a escola mudou as atividades pelo simples fato de só ter encontrado material humano para atuar em outras frentes.

Enfim, a TANCREDO NEVES implementou, a partir de 2013, as seguintes atividades: judô, música, pintura de quadros e orientação de estudos. Os alunos são obrigados a fazer todas e se dividem em um complexo quadro de horários, no contraturno. Para dar conta de tal empreendimento, a escola, na época da implantação, possuía um time de “oficineiros”, voluntários e professores, distribuídos de modo bastante homogêneo, numa relação de um agente da escola para um agente externo.

Logo após o intervalo para o almoço, os alunos eram distribuídos em oito turmas, de acordo com os seus respectivos anos. A orientação de estudos era feita por “oficineiros”, que desenvolviam tarefas pré-estabelecidas pelos professores das turmas regulares.

Depois disso, havia um intervalo de vinte minutos para o lanche e os alunos se dirigiam para as outras atividades. O horário era montado de modo que, semanalmente, todos participassem do conjunto de atividades.

Visitamos a oficina de pintura de quadros. O espaço era mínimo e pouco iluminado. Em cada tela de pintura, havia três alunos trabalhando juntos. Na ocasião da nossa visita, eles se preparavam para uma exposição, que aconteceria na escola e, mais tarde, nos corredores da Secretaria de Educação.

As aulas de judô contavam com o auxílio luxuoso de um campeão estadual, pai de aluno e voluntário entusiasmado pelo projeto. Ele coordenava quatro turmas e contava com o apoio de “oficineiros”. Os alunos demonstravam bastante interesse pela atividade.

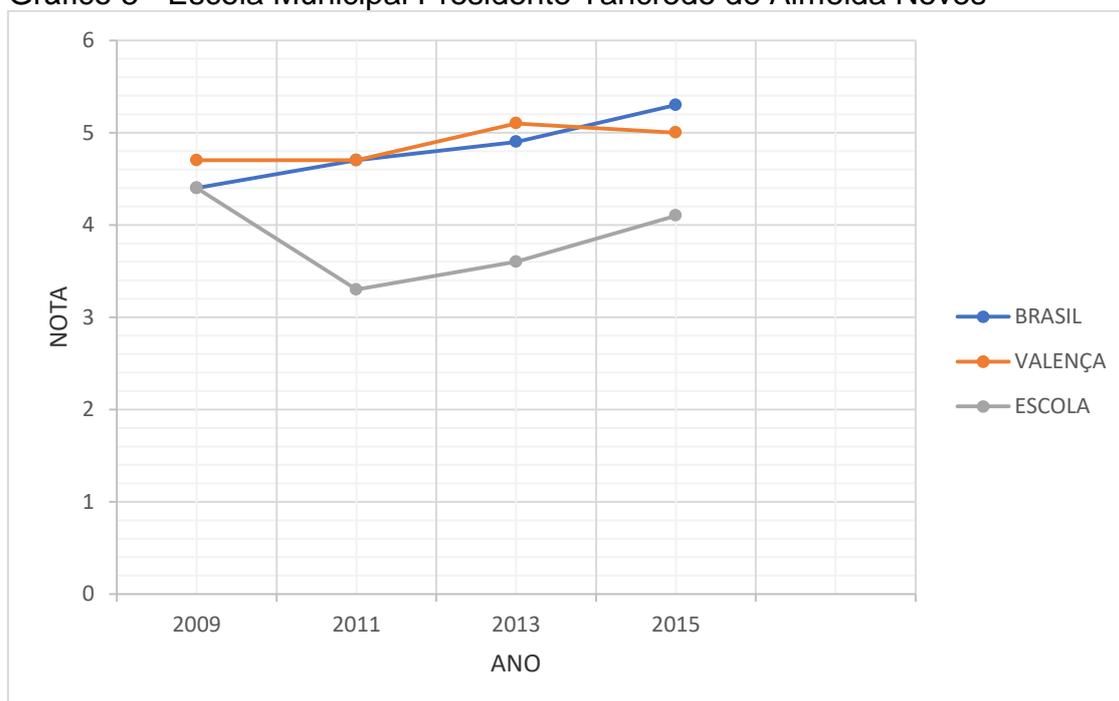
A oficina de música estava diretamente ligada aos temas das aulas de Educação Musical, ministradas pela manhã. No contraturno, os “oficineiros” desenvolviam uma espécie de continuação de tais aulas, porém, com um perfil mais voltado para o lado prático.

O que nos causou bastante estranheza foi o fato de que os números não batiam. Sempre que checávamos as listas com os alunos participantes de cada atividade, inclusive orientação de estudos, encontrávamos perto de metade daquele número declarado à Secretaria de Educação. E, mesmo entre os nomes que constavam na tal planilha, a quantidade de seguidas faltas de determinados alunos nos sugeriam abandono.

O desempenho no IDEB, que era baixo, demonstrou reação, a partir da implantação do *Programa*, depois do ano de 2013. Ainda assim não alcançou a meta projetada para 2015, ano em que os recursos do PME deixaram de ser repassados à escola.

Além disso e talvez por conta mesmo da escassez de recursos, no decorrer do ano de 2015, as atividades foram perdendo força e, quando o ano terminou, havia menos de 60 alunos inscritos.

Gráfico 5 - Escola Municipal Presidente Tancredo de Almeida Neves



Fonte: INEP, set. 2016.

A Escola Municipal ARLINDO DA SILVA NOGUEIRA iniciou as atividades do *Programa* com 111 alunos, segundo dados da Secretaria de Educação. Registros da mesma origem dão conta de que as atividades implementadas eram teatro, dança, capoeira, campos do conhecimento e orientação de estudos. Mas, em nossas visitas

à escola, descobrimos que, efetivamente, só aconteciam no contraturno aulas de capoeira e orientação de estudos.

A única pessoa da escola envolvida com o Programa era a diretora. Todos os outros agentes eram “oficineiros”, ou seja, 100% dos responsáveis pelas atividades.

Havia 20 crianças inscritas para as aulas de capoeira. Elas compunham uma única turma e os encontros eram sempre nas tardes de terça-feira. O “oficineiro” responsável pela atividade era um dedicado ex-aluno e as crianças participavam com muito entusiasmo.

A atividade “orientação de estudos” era de caráter obrigatório. Havia cinco turmas montadas no contraturno, nas mesmas salas de aula, mal refrigeradas, do turno regular. As crianças reclamavam do calor e pediam o tempo todo para ir ao banheiro ou beber água.

A ARLINDO DA SILVA NOGUEIRA só começou a participar do IDEB no ano de 2013 e não registrou nenhum progresso no biênio da implantação do *Programa Mais Educação*, registrando média 4,9 tanto em 2013 quanto em 2015.

A Escola Municipal MARIA DA GLÓRIA GIFFONI funciona em uma pequena casa, ladeada por terra e grama. Nada de quadra de esportes e nada de pátio grande, para correrias de recreio.

O projeto escrito pelos profissionais da escola para dar conta do *Programa Mais Educação* previa a implantação de cinco atividades: judô, música, canteiros sustentáveis, campos do conhecimento e orientação de estudos.

À época, a escola possuía 100 alunos. Todos foram inscritos no *Programa* e a única atividade obrigatória era “orientação de estudos”.

Estivemos por lá durante uma semana de aulas e só encontramos em funcionamento duas atividades: canteiros sustentáveis e orientação de estudos. O que ouvimos dos funcionários foi que tanto a horta, quanto o apoio pedagógico ministrado no contraturno, existiam desde muito antes da chegada do Programa Mais Educação e que a única novidade que o *Programa* trouxe foi a possibilidade de poder contar com os “oficineiros”, onde, antes, havia, quase sempre, voluntários, dentre membros das famílias.

A atividade “canteiros sustentáveis” levava para o “quintal” nada menos do que 32 crianças. Além de eles participarem das muitas etapas do processo de plantação, tudo era acompanhado por aulas. Cada etapa era minuciosamente explicada, de modo que as crianças aprendiam sobre as propriedades de cada

alimento plantado e sobre os diferentes métodos de cultivo. E eles perguntavam, metiam as mãos na terra, davam palpites e prestavam muita atenção a todo o processo. A atividade, nesse formato grande, só acontecia nos momentos de plantação. Depois disso, as crianças se revezavam na tarefa de regar. Sempre que o mato em volta crescia demais, era a vez dos pais capinarem.

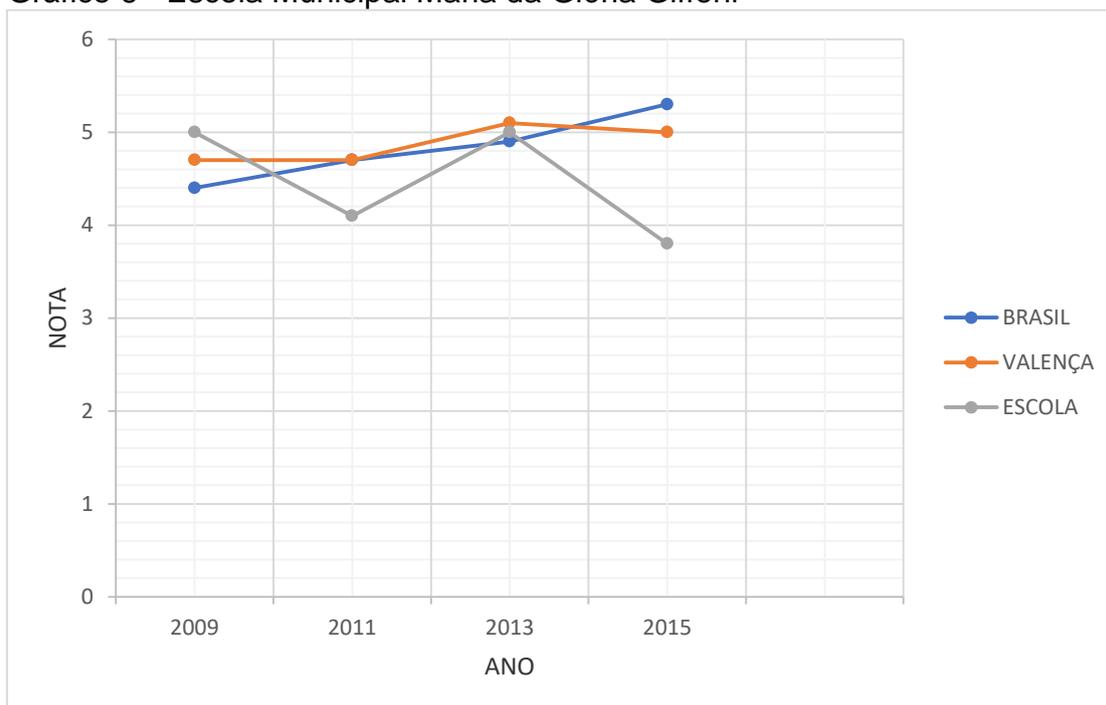
O que acontecia todos os dias era a atividade “orientação de estudos”. Os professores eram “oficineiros” e voluntários. Na semana em que estivemos na escola, só encontramos com a diretora uma única vez. A escola, no contraturno, ficava por conta dos oficineiros do *Programa*.

Quando observamos as atividades do contraturno, o que encontramos foram as mesmas aulas expositivas ministradas no turno regular.

A escola contava com três “oficineiros” e um professor da casa envolvidos no *Programa*. Havia também voluntários, entre os familiares dos alunos. Eles se revezavam de uma maneira tão harmônica, que era difícil contabilizá-los ou distingui-los dos professores. Para os nossos olhos de visitantes, parecia que todos ajudavam de alguma forma, mas nenhum oficialmente, como em outras unidades escolares. Nenhum estava na grade de horários, com um tempo fixo.

Quando observamos os números do IDEB, percebemos que no período de funcionamento do *Programa*, a média da escola caiu substancialmente, como se observa no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Escola Municipal Maria da Glória Giffoni



Fonte: INEP, set.2016

A Escola Municipal MARCOS ESTEVES funcionava com um número de alunos muito abaixo da sua capacidade. No horário regular, apenas 9 das suas 14 salas de aula eram utilizadas.

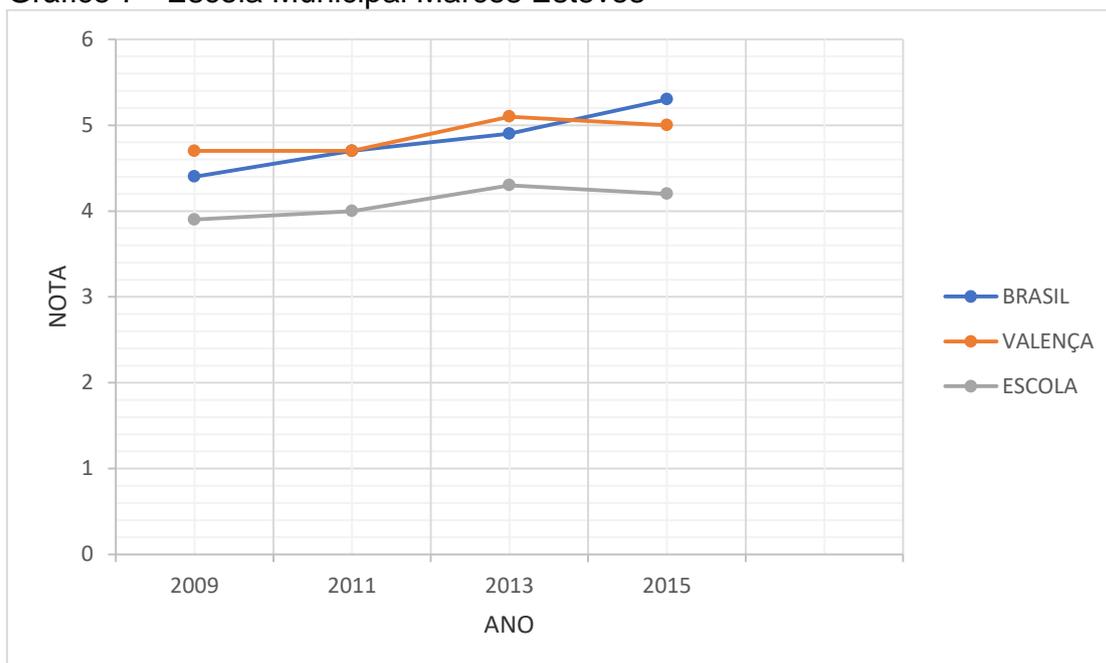
Nos registros da Secretaria de Educação havia 201 alunos inscritos nas atividades do *Programa*, cerca de 90% do total de matrículas. As atividades declaradas foram recreação e lazer, brinquedoteca, capoeira, dança, campos do conhecimento e orientação de estudos.

Em nossas visitas, tivemos a oportunidade de ver todas elas acontecendo. As atividades “recreação e lazer” e “brinquedoteca” atendiam exclusivamente às crianças da pré-escola. Os “oficineiros” tinham perfil de recreadores. E os pequenos pareciam adorar o entretenimento.

As aulas de “capoeira” e “dança” dividiam o mesmo espaço e aconteciam em horários alternados.

O grupo que trabalhava “campos do conhecimento” atuava em todos os segmentos da escola. Eles realizavam grandes projetos de pesquisa e, no final do ano, expunham em uma feira cultural. No período em que estávamos efetuando a nossa pesquisa, o grupo preparava, junto aos alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental uma maquete, usando material reciclado, representando uma cidade poluída.

Gráfico 7 - Escola Municipal Marcos Esteves



Fonte: INEP, set.2016

A atividade “orientação de estudos”, obrigatória para todos os alunos, era coordenada por “oficineiros”, que, orientados pelos professores da casa, elaboravam tarefas relativas aos conteúdos trabalhados durante as aulas regulares.

No período de implantação do *Programa*, pode-se dizer que houve progresso no que se refere às notas do IDEB, apesar da média da escola ficar sempre abaixo das médias nacional e municipal.

A Escola Municipal FERNANDO DE OLIVEIRA CASTRO implantou as atividades do *Programa Mais Educação*, no início do ano de 2013, com 145 alunos. No final de 2015 eram apenas 90. As atividades declaradas eram cinco: canteiros sustentáveis, canto coral, voleibol, campos do conhecimento e orientação de estudos. Mas, só encontramos quatro delas funcionando.

A atividade “canteiros sustentáveis” se resumia a uma parede, de uns 15 metros, nos fundos do terreno da escola, repleta de pequenas latas, de onde se podiam ver uns raminhos verdes. A atividade era desenvolvida por um “oficineiro” com as crianças da turma de alfabetização. Mas, durante a semana em que estivemos por lá, não presenciamos sequer uma vez uma única pessoa cuidando das latinhas.

Durante a nossa visita, por duas ocasiões, fomos presenteados pelo ensaio do grupo de Canto Coral. Em um pequeno espaço, no pátio, os alunos se apertavam

em suas posições para cantar. E cantavam lindamente e compenetrados, como se fossem profissionais. Nada atrapalhava a atenção dos pequenos cantores. Nenhum barulho externo era capaz de desviar os olhares para as instruções do maestro, um jovem “oficineiro”, de vinte e poucos anos, violinista e completamente dedicado aos seus pequenos coralistas. Os dois momentos com o coral foram as coisas mais bonitas que presenciamos durante toda a pesquisa!

As aulas de voleibol aconteciam em uma praça, próxima à escola. Lá havia uma quadra polivalente, que mantinha horários reservados para os alunos da FERNANDO DE O. CASTRO. Duas vans levavam cerca de 30 crianças, nos 10 quilômetros que separavam a escola da quadra. A viagem de ida e de volta era feita na maior animação. Os alunos adoravam e lamentavam que isso só acontecesse uma vez por semana.

A atividade “orientação de estudos” contava com “oficineiros” e voluntários. Os alunos eram distribuídos em suas turmas do horário regular e, basicamente, recebiam orientação para as tarefas de casa e para fixação dos conteúdos trabalhados em suas respectivas séries e disciplinas. As aulas, de formato bastante semelhante às ministradas pela manhã, contavam com um número significativo de alunos sonolentos.

A escola só se inscreveu para participar do IDEB, a partir do ano de 2013, sob a inspiração das atividades do *Mais Educação*. Obteve 3,6; em 2013 e 4,0; em 2015. Ficou mais de um ponto aquém das médias nacional e municipal. De qualquer modo, houve progresso no biênio em que o *Programa* foi implantado.

A Escola Municipal ALCIDES DE SOUZA é mais uma das pequeninas que ainda não fazem parte dos estudos do Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Seus 49 alunos contam com uma pequena casa, que abriga três salas de aula e exatos oito funcionários, incluindo o total do corpo docente.

Mesmo assim, o *Programa Mais Educação* possibilitou que se implantasse por lá quatro atividades: recreação e lazer, brinquedoteca, campos do conhecimento e orientação de estudos. E todas elas funcionavam.

Todos os dias, depois do intervalo para o almoço, as duas turmas dos anos iniciais do Ensino fundamental eram encaminhadas para a orientação de estudos, onde faziam as tarefas de casa. Já a única turminha da pré-escola alternava as atividades entre “recreação e lazer” e “brinquedoteca”.

Em um segundo momento, todos os alunos participavam da atividade “campos do conhecimento”. As crianças eram divididas em grupos afins e submetidas a diversas situações pedagógicas. Experimentos simples na área das Ciências Biológicas, pesquisas orientadas e até *roda de contação de histórias* interativas foram alguns dos exemplos que presenciamos.

As famílias, a exemplo de outras escolas do mesmo porte, eram presentes e, pode-se dizer, incentivadoras do projeto pedagógico.

A NOSSA SENHORA APARECIDA, detentora do maior número de alunos, à época da compilação dos dados da pesquisa, meados de 2015, exatos 488, contados do pré-escolar até o nono ano do Ensino Fundamental, além das matrículas no Ensino de Jovens e Adultos – EJA.

Segundo registros da Secretaria de Educação, a escola inscreveu 344 alunos nas atividades do *Programa*. Para dar conta da tarefa, seriam desenvolvidas nada menos do que oito atividades: “esporte na escola”, “atletismo”, “dança”, “capoeira”, “Clube da Matemática”, “alfabetização”, “Letramento” e “orientação de estudos”.

Em todos os dias de visita, presenciamos um movimento intenso, no contraturno. Havia atividade na quadra durante toda a semana. Eram três escolinhas de esportes: futebol, voleibol e handebol e mais duas turmas de atletismo, todas orientados por “oficineiros”.

No pátio principal era onde se jogava capoeira. Os 40 alunos inscritos formavam duas turmas, cada uma com um “oficineiro”.

As aulas de dança aconteciam em uma sala de aula adaptada. Na ocasião da nossa visita, havia uma aula teórica sobre a origem da chamada “dança de rua”. Meninos e meninas assistiam, com atenção, à fala da professora de Educação Física. A “oficineira”, corresponsável pela atividade, também estava atenta. Fomos informados que, somente depois da explanação teórica, as aulas práticas iniciariam.

O Clube da Matemática, apelidado de “Fábrica de Nerds”, fazia justiça ao apelido. Era formado por doze alunos, coordenados pelo professor da escola. Um dos alunos do grupo era altista. Sua maior dificuldade era a relação interpessoal. A única pessoa da escola com a qual ele se comunicava era o professor de Matemática. Ele era muito hábil em cálculos. A atividade se baseava em pesquisas sobre curiosidades da área. Era a “Fábrica de Nerds” que organizava a participação da escola na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP. Mas eles ainda não conseguiram conquistar uma sonhada medalha. Nas horas

vagas, os “Nerds” fabricavam sólidos geométricos inusitados. Vários lugares da escola eram decorados com tais sólidos.

A atividade “alfabetização” era desenvolvida com os alunos da pré-escola e funcionava como apoio para as crianças que possuíam dificuldades em leitura e escrita. Eram as professoras do turno regular que organizavam as tarefas, que seriam aplicadas por “oficineiros”. A atividade “letramento” funcionava de maneira muito semelhante à “alfabetização”, só que as crianças eram maiores.

A organização da grade de horários era tal, que todos os alunos que não participavam de “alfabetização” ou de “letramento”, obrigatoriamente, precisavam participar de “orientação de estudos”. Professores, voluntários e “oficineiros” transitavam pela escola, atuando em suas respectivas áreas, sem que conseguíssemos distingui-los.

O desempenho no IDEB, que viera de um histórico de queda, só apresentou uma tímida reação no ano de 2015, conforme aponta do Gráfico 8.

Gráfico 8 - Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida



Fonte: INEP, set. 2016.

3.4.2 Escolas do Distrito de Barão de Juparanã

O CIEP PROFESSOR COSTA JÚNIOR inscreveu 102 dos seus alunos no *Programa*. A Secretaria de Educação possui, em seus cadastros, o registro de quatro atividades realizadas nessa unidade escolar: atletismo, dança, horta e orientação de estudos.

Atestamos, no entanto, que o que era chamado de atletismo era tão somente um amontoado de crianças jogando futebol, coordenados pelo inspetor de alunos, que também era o responsável pela organização logística da horta.

A atividade denominada “dança” tinha passado, em um semestre, por cinco orientadoras diferentes. Segundo os próprios alunos, “*as tias não aguentavam a bagunça e pediam pra sair*”. Não havia um lugar específico para o desenvolvimento da atividade e também não encontramos uma lista com os nomes dos participantes, o que nos foi justificado pela alta rotatividade entre os alunos que aderiram à atividade.

A horta da escola era um belo espaço verde, muito bem tratado e cheio de hortaliças de dar água na boca. Mas, durante a nossa semana de visita, não vimos um aluno sequer cuidando da horta. Quem sempre estava a regá-la era o zelador do prédio.

O tempo reservado para a atividade “orientação de estudos” variava ao longo da semana. Na verdade, havia espécies de “aulões”, sempre às vésperas da semana de provas.

Foi na COSTA JÚNIOR que constatamos o menor número de “oficineiros” do município. A direção justificou dizendo que preferira usar os recursos do *Programa* investindo em material para o atletismo, uniformes para as aulas de dança e insumos para a horta.

Para o observador externo, a escola mostrava um perfil caótico. Suas salas, seus corredores, o pátio, todos os ambientes sempre estavam sob a forma de confusão. O número de alunos que, efetivamente, compareciam era flutuante. As atividades do *Programa* aconteciam de acordo com a demanda, ou seja, primeiro se observava quem estava presente, entre alunos e professores, depois se decidia quais as atividades iriam acontecer naquele dia.

Sobre os números do IDEB, depois de amargar queda de 4,6; em 2009 para 3,5; em 2011; a escola nunca mais participou da avaliação, ficando sem parâmetro de medida nos anos de implantação do *Programa*.

O CIEP DJALMA MACEDO foi municipalizado e suas instalações abrigam também a Escola Municipal PEDRO PAULO, de modo que, no CIEP, estão os alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental e na PEDRO PAULO, estão os pequenos da pré-escola e do primeiro segmento do Fundamental. Somando o total de participantes do *Programa*, temos 100 alunos, sendo que 70 eram do primeiro segmento do Ensino Fundamental, ou seja da escola Pedro Paulo. Todos os alunos foram inscritos em atividades previamente escolhidas pela coordenação do projeto.

As atividades encontradas nos arquivos da Secretaria de Educação são xadrez, capoeira, jornal escolar, clube da Matemática, alfabetização, letramento e orientação de estudos.

Durante as nossas visitas, tivemos a sorte de participar de um campeonato de xadrez, com duas categorias: disputa entre alunos e entre simpatizantes. O campeonato foi organizado pelos executores do que eles batizaram de “Clube do Xadrez”. Eram dois “oficineiros” e 20 crianças.

A “roda de capoeira” era a única atividade que acontecia à noite. Seus integrantes eram do oitavo e do nono anos. Havia perto de 60 crianças participando, mas percebemos que nem todos eram alunos da escola.

As planilhas com os nomes registravam a presença de alunos e do público externo. Os “oficineiros” faziam questão de manter uma disciplina rigorosa, não abriam mão da chamada nominal e da anotação das faltas, para futuras justificativas. Os alunos que costumavam faltar sem justificar ficavam passíveis de exclusão do grupo. Os uniformes também eram inspecionados e precisavam ter uma boa aparência.

Para reportar os acontecimentos escolares e, inclusive, os acontecimentos mais curiosos da cidade, a atividade “jornal escolar” contava com uma “equipe de jornalismo”, coordenada por duas professoras da casa. Eram oito alunos que se comportavam como reais jornalistas. Durante o campeonato de xadrez, a nossa equipe de pesquisa foi entrevistada e fotografada por eles.

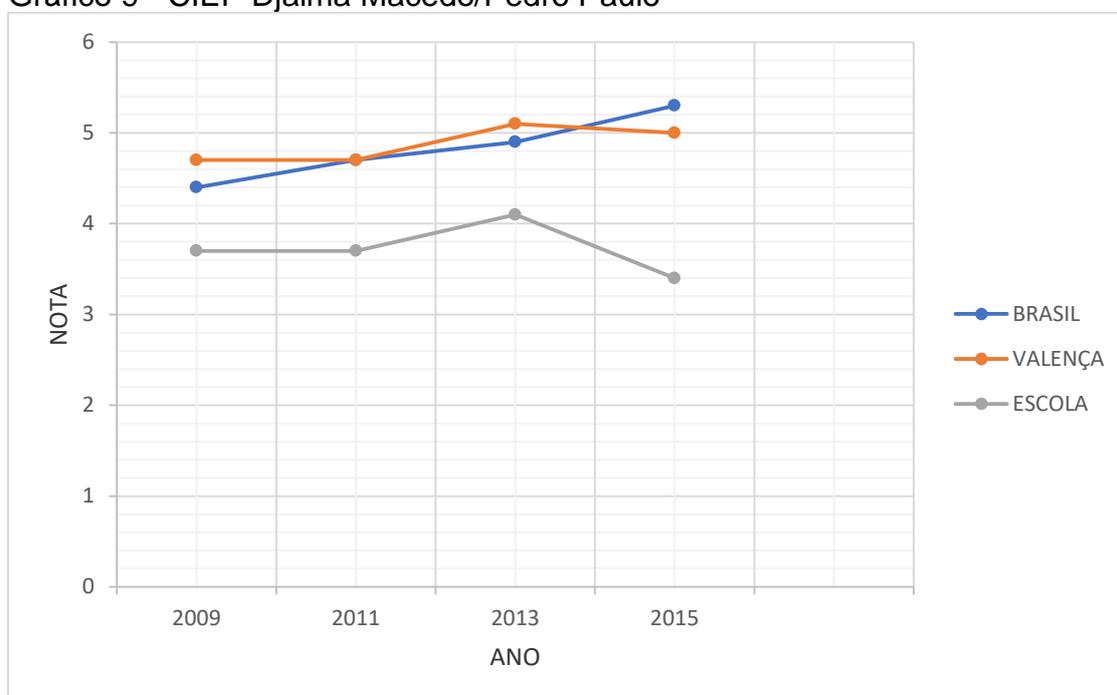
O clube da Matemática, única atividade na qual os alunos se inscreviam por vontade própria, era formado pelo professor do oitavo ano e por 18 alunos, de

variadas idades. Os assuntos tratados não obrigatoriamente deveriam se encaixar no currículo escolar. Eram temas que auxiliavam no desenvolvimento do raciocínio lógico e dedutivo.

As turmas de alfabetização e de orientação de estudos eram formadas pela coordenação da escola. As aulas eram ministradas por “oficineiros”. Todos os alunos inscritos no *Programa* participavam, ao menos em uma delas.

O desempenho no IDEB estava aquém do que o governo projetara e, exatamente no biênio de implantação do *Programa*, amargou uma queda de 4,1; em 2013 para 3,4; em 2015.

Gráfico 9 - CIEP Djalma Macedo/Pedro Paulo



Fonte: INEP, set. 2016.

3.4.3 Escolas do Distrito de Santa Isabel

A Escola Municipal JOÃO BAPTISTA GOMES, no pacato distrito de Santa Isabel, oferecia as atividades do *Programa* para a grande maioria dos seus alunos. Eram 112 crianças, distribuídas entre quatro atividades de naturezas distintas.

A atividade de “percussão” contava com duas turmas de 20 alunos. Além dos instrumentos adquiridos com recursos do *Programa*, havia também os feitos pelos

próprios alunos, com material reciclado. O grupo de percussão nos pareceu bastante amador, mas os alunos ensaiavam com seriedade e demonstravam gostar muito da atividade.

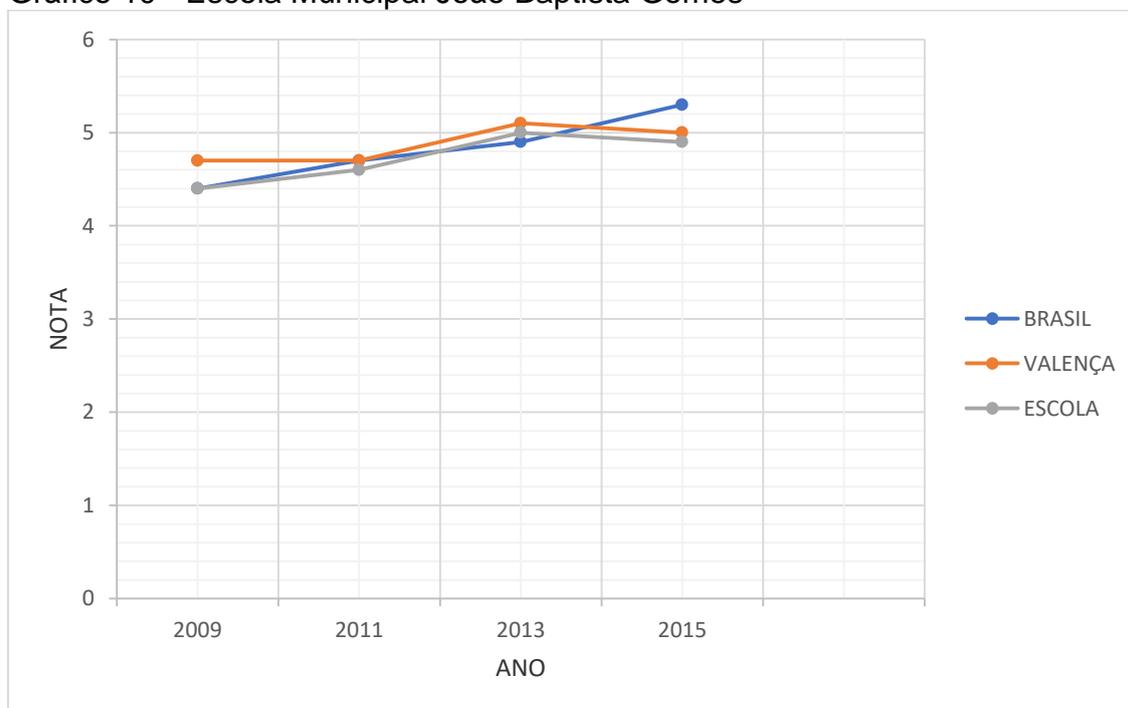
A única notícia que tivemos da atividade “tênis de mesa” foi a presença de duas mesas no pátio da escola, que serviam de entretenimento, nos horários vagos, sem instrutores ou qualquer orientação.

A atividade “ginástica rítmica” contava com três turmas, que funcionavam sob a orientação de professoras de Educação Física e de mães voluntárias. Os uniformes eram criados e confeccionados pelas mães, com recursos do *Programa*.

Para a orientação de estudos, as turmas mantinham a mesma formação regular e contavam com horário fixo, no contraturno, onde, além de receberem auxílio na feitura das tarefas de casa, recebiam também orientações que lhes permitiam aprofundar os conteúdos vistos no período regular. A orientação de estudos era 100% coordenada por “oficineiros”.

O desempenho no IDEB que aumentara, antes da implantação do Programa, se manteve no mesmo patamar, até 2015, como demonstra o Gráfico 10.

Gráfico 10 - Escola Municipal João Baptista Gomes



Fonte: INEP, set. 2016.

3.4.4 Escolas do Distrito de Pentagna

A Escola Municipal JOÃO ESTEVES, no distrito do Pentagna, declarou à Secretaria de Educação a implantação de nada menos do que sete atividades através do *Programa Mais Educação*. Karatê, horta, jardinagem, capoeira, esporte na escola, atletismo e orientação de estudos.

A escolha da atividade ficava por conta dos alunos. Apenas “orientação de estudos” era obrigatória.

Em nossas visitas, constatamos que as quatro atividades que diziam respeito à equipe de Educação Física eram realizadas pelos professores da casa, acompanhados por “oficineiros”. Não havia distinção entre elas. Não havia listagem de alunos, separando “karatê”, de “capoeira” ou de “esporte na escola” ou “atletismo”. Era, simplesmente, o grupo de “Educação Física do *Programa Mais Educação*”. Inclusive, na semana da nossa visita, acontecia um campeonato de futebol e; quando perguntamos por karatê, capoeira ou atletismo; os professores disseram que seriam assuntos dos próximos meses.

Da mesma forma, havia outras duas atividades, “jardinagem” e “horta”, que aconteciam juntas, sem distinção. O que encontramos era um pequeno espaço plantado com hortaliças e flores, cuidado por “oficineiros” e alunos. Quando as verduras ficavam no ponto de colher, eram usadas na merenda da própria escola e não raro, tirava-se uma rosa ou outra para presentear uma professora aniversariante. As duas atividades se resumiam a isso.

A atividade “orientação de estudos” arrebanhava os, ditos pela coordenação pedagógica, “alunos fracos”. Todos aqueles que não conseguiam alcançar grau cinco em uma das disciplinas eram, compulsoriamente, encaminhados para essa atividade. Os “explicadores” se dividiam entre voluntários e “oficineiros” e tinham como tarefa ajudar os alunos a melhorarem nos estudos, ou seja, era um trabalho de recuperação paralela. Mesmo os alunos que não precisavam de aula de apoio eram obrigados a frequentar a atividade. Eles ajudavam os colegas nas tarefas e aproveitavam o tempo para fazer seus próprios deveres de casa.

A Escola JOÃO ESTEVES participou apenas de uma edição do IDEB, no ano de 2011, o que impossibilitou um estudo comparativo com anos anteriores e posteriores.

3.4.5 Escolas do Distrito de Conservatória

A Escola Municipal MARIA MEDIANEIRA, no distrito de Conservatória, foi protagonista de um programa de televisão, no qual se denunciaram os absurdos que duas prefeituras seguidas cometeram contra as mais de 400 crianças matriculadas por lá.

O prédio da escola, de uma construção magistral, fincado no centro histórico da “capital da serenata”, depois de dezenas de anos sem obras de manutenção, ameaçava desmoronar. Um empresário do lugar emprestou uma de suas construções para abrigar a escola, em troca de isenção de impostos municipais. Na época, início do ano letivo de 2010; todos os alunos foram transferidos para o prédio, que, originalmente fora projetado para funcionar como um modesto *shopping center*. As salas eram muito pequenas. Não havia janelas e nem ventilação. A comunidade fez uma campanha para doar ventiladores, o que amenizou um pouco a situação. Também não havia espaço para recreio, apenas uma pequena varanda, na frente do terreno.

A prefeitura prometeu que, em um semestre, os reparos no prédio original estariam concluídos. Quando fizemos a denúncia à imprensa, estávamos no meio do ano de 2014. Passados quatro anos, nada tinha sido feito para tirar as crianças daquela condição, o que só aconteceu no início do ano letivo de 2015, por conta da pressão que a mídia fizera sobre a prefeitura.

O que vimos em diversas visitas à “escola do *shopping*” foi a implantação do *Programa Mais Educação*, a partir de 2012, em condições desumanas.

A escola declarou que desenvolveria nada menos do que sete atividades do *Programa*. Voleibol, dança, karatê, natação, artesanato popular, alfabetização e orientação de estudos. No projeto original nenhuma palavra sobre as instalações. Onde seriam desenvolvidos voleibol, dança e karatê? Onde seriam as aulas de natação?

Outra coisa que estranhámos muito foi o fato de não encontrarmos uma atividade que levasse em conta a vocação do distrito: a música! Afinal, era de conhecimento público que, ao menos três grupos independentes, desenvolviam atividades consagradas de oficinas de músicas, contando com poucos recursos. Havia um grupo que ensaiava todos os sábados, na praça principal do distrito,

denominado “incubadora de seresteiros”. Havia outro grupo de jovens, que ensaiavam na casa de um casal de seresteiros, com instrumentos doados pelos comerciantes locais. E havia um grupo de Canto Coral de meninas, organizado por uma seresteira pianista, na Casa de Cultura. Mas o grupo de professores-autores do projeto da MARIA MEDIANEIRA, formado em maioria por pessoas nascidas em Conservatória, declarou desconhecer tais iniciativas.

O fato é que os recursos do *Programa* chegaram e as atividades não foram executadas. O que vimos foi a implantação de três das atividades programadas: artesanato popular, alfabetização e orientação de estudos.

A “oficina” de artesanato popular era de responsabilidade de uma moradora local, professora de Ciências Biológicas, muito respeitada pelos moradores do distrito. Ela ensinava a fazer artesanato com os recursos naturais do lugar. A atividade começava na busca de tais materiais. As crianças subiam as montanhas de Conservatória e colhiam na natureza a matéria prima para as suas obras. As aulas eram ricas em interdisciplinaridade e os pequenos pareciam adorar.

As aulas de alfabetização também eram ministradas por “oficineiras”, que, no contraturno, administravam 4 turmas, com cerca de 30 pequenos alunos por turma.

A atividade “orientação de estudos” era para os alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental. Encontramos duas planilhas, em cada uma, 40 alunos. Tal número de alunos não caberia nas pequenas salas do shopping. As nossas visitas constataram um total de 35 alunos, divididos pelas duas salas destinadas à atividade. Perguntamos pelos 45 ausentes e as “oficineiras” declararam que sempre encontravam aquele pequeno grupo e que talvez os outros, simplesmente, não tivessem interesse pelos estudos, o que ambas traduziram com a mesma frase: “eles não querem nada”.

Fato é que dos 212 alunos inscritos no *Programa*, segundo dados da Secretaria de Educação; os que nós encontramos, depois de 12 dias seguidos de visitas à escola e de somar planilhas e fichas de chamada; foram 96 alunos, efetivamente participando das atividades. A questão efetiva da presença dos alunos às atividades do *Programa* é apontada por seus idealizadores como fator que dificulta a análise:

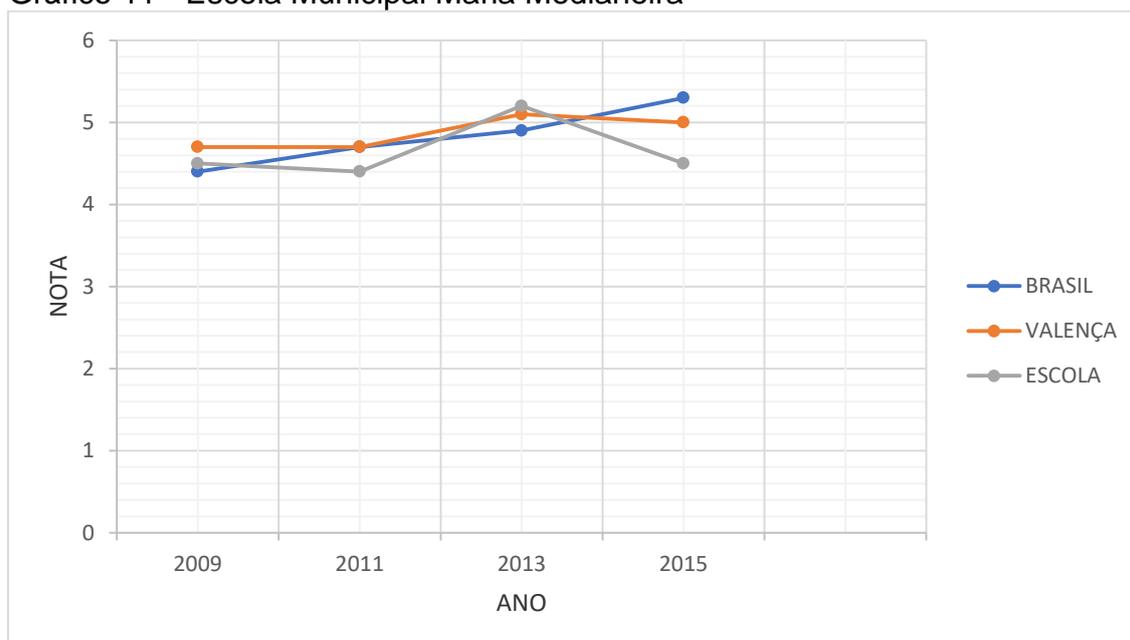
Uma restrição dos dados disponíveis é que o programa não conta com meios de monitoramento oficiais dos dados de frequência por aluno, ficando dificultada a possibilidade de se verificar, de fato, como ela acontece em cada unidade escolar. Esse é um ponto crucial, se considerarmos que a

intensidade e a duração da exposição do aluno às oportunidades oferecidas pelo programa fazem diferença no impacto que podemos esperar dessas atividades. (BRASIL, 2015, p. 36)

Precisamos ainda mencionar que encontramos em um armário improvisado, no fundo de uma das salas, uma caixa com pilhas de uniformes de futebol e vários materiais esportivos, novos, sem uso, acumulando poeira.

Sobre o desempenho no IDEB, a MARIA MEDIANEIRA nos traz um comportamento bastante significativo, pois o desempenho aumentou, no biênio em o *Programa* funcionou de maneira efetiva e, depois, voltou a cair, quando as atividades do *Mais Educação* começaram a diminuir o ritmo, perdendo “oficineiros” e reduzindo os dias de funcionamento no contraturno, até serem completamente encerradas.

Gráfico 11 - Escola Municipal Maria Medianeira



Fonte: INEP, set. 2016.

A Escola Municipal GERALDA FONSECA é uma casinha verde, na beira da estrada, distante quinze minutos do centro histórico do distrito de Conservatória. Do lado de fora, uma pequena varanda e a cozinha, cheia de panelas muito bem arriadas. No “quintal” de uns 10 metros de comprimento por 6 de largura, um pedaço de canteiro, com meia dúzia de rosas de enxerto. Isso resume o espaço.

A primeira vez em que estivemos lá, encontramos um ensaio, com as crianças maiores, na varanda. Era a preparação para a festa de Natal. Um jovem

voluntário, com seu violão e 20 vozes empenhadas em dar o melhor de sua afinação.

A diretora nos contou sobre o seu sonho: ganhar uma quadra que coubesse no tal quintal. Seus alunos andavam 8 quilômetros, de ônibus, duas vezes por semana, para fazer Educação Física em uma quadra polivalente, emprestada pelo município de Barra do Piraí.

Há dois anos, os alunos começaram a migrar para uma escolinha toda nova, construída a 6 quilômetros dali, em outro município. Os antigos 120 alunos, atendidos em dois turnos, se reduziram aos 50 que encontramos.

Trata-se de uma escola rural e, até o ano de 2015, ainda não aparecia nas estatísticas do IDEB. Mas o *Programa Mais Educação* chegou por lá, o que encheu a direção de esperança em, talvez, recuperar os alunos perdidos ou, simplesmente, parar de perdê-los. A diretora não falou nenhuma vez em índices ou em estatísticas ou em desempenho dos alunos na própria escola. Ela apenas se preocupava com aqueles que desistiam, que pediam transferência ou que paravam de estudar. A continuidade da escola era a sua única preocupação. Temia que a Secretaria de Educação também desistisse da GERALDA FONSECA e fechasse as suas portas, como já fizera com outras unidades escolares de mesmo porte.

O relatório elaborado pelo Ministério da Educação afirma que a injeção de recursos oriundos do *Programa* é um dos fatores determinantes no decréscimo das taxas de abandono escolar:

Constatamos que, ao se elevar o recurso financeiro investido por aluno, as taxas médias de abandono escolar tendem a cair. Mais especificamente, para cada R\$ 100/aluno por ano repassado para as escolas participantes do Mais Educação, há uma diminuição de um ponto percentual nas taxas de abandono. (BRASIL, 2015, p. 47)

Segundo a Secretaria de Educação, foram cadastradas cinco atividades para os tais 50 alunos. Canteiros sustentáveis, capoeira, voleibol, campos do conhecimento e orientação de estudos.

Nas últimas visitas que fizemos à escola, encontramos um pequeno canteiro, cuidado por 8 alunos, orientados por um “oficineiro”. As crianças sabiam todo o processo que envolvia a plantação, respondiam com rapidez às nossas perguntas e contavam que tinham os seus próprios canteiros, em casa.

As aulas de capoeira eram ministradas na varanda, os dez alunos participantes eram treinados pelo irmão de um deles, “oficineiro”, custeado pelo *Programa*.

A escolinha de voleibol utilizava a tal quadra de esportes emprestada pelo município de Barra do Piraí. Era a atividade preferida das crianças e 40 delas participavam, distribuídas pelos dois “oficineiros” que treinavam o esporte.

A atividade “campos do conhecimento” era ministrada para todos os alunos da escola. Basicamente, os próprios professores desenvolviam temas previamente escolhidos e estabeleciam mesas de debates, no contraturno. Dois professores separavam as crianças em dois grupos. Na semana da nossa visita, um dos grupos falava sobre racismo e o outro sobre gravidez precoce. O tema “racismo” levou o grupo a depoimentos acalorados, lágrimas e palavras de conscientização. A turma que discutia “gravidez na escola” contou com uma mini palestra de uma médica, do hospital público de Conservatória. Os meninos e meninas que participaram do debate faziam perguntas e se mostraram bastante interessados. Os debates aconteciam quinzenalmente e, dependendo da repercussão, havia mais de um encontro, até o tema ser totalmente explorado.

A atividade “orientação de estudos” também era obrigatória para todos os alunos. Eles recebiam auxílio para as tarefas de casa e esclareciam as dúvidas. Para isso, contavam com três “oficineiros”, que os atendiam nas salas de aula, em sua formação original, só que no contraturno. Na semana que antecedia o período de avaliações, o trabalho de “orientação de estudos” se dedicava a elaborar aulas de revisão e avaliações simuladas. E, durante as avaliações, que aconteciam sempre no contraturno, os agentes do *Programa* davam conta de todo o processo, ou seja, aplicavam, depois corrigiam, lançavam as notas nos diários de classe, entregavam as avaliações aos alunos e discutiam os erros, individualmente e com a turma.

Assim, a escola contava, ao todo, com sete “oficineiros” e dois professores atuando como agentes do *Programa*. A própria diretora coordenava as atividades.

A Escola Municipal PEDRO CARLOS, rural, situada no interior do distrito de Conservatória, bairro de Pedro Carlos, também não adquiriu tamanho para fazer parte das estatísticas do IDEB. Seus 63 alunos estavam todos inscritos nas atividades do *Programa Mais Educação*. Os registros da Secretaria de Educação davam conta de cinco atividades: handebol, dança, mosaico, campos do conhecimento e orientação de estudos.

Estivemos por lá e encontramos uma escola fisicamente simples, mas muito bem cuidada, com as paredes bem pintadas, material em bom estado. Nada de carteiras e cadeiras rabiscadas, murais arrumados com estilo e estética.

Não há histórico de alunos migrando para outras unidades escolares. Ao contrário. As turmas funcionam com um número de alunos perto do limite máximo, por sala. Pedro Carlos é um bairro distante do centro de Conservatória. Não há outras escolas na redondeza.

Quando procuramos pelas atividades do *Programa*, encontramos apenas três: mosaico, campos do conhecimento e orientação de estudos. Duas delas eram desenvolvidas pelas professoras da escola. A atividade “mosaico” acontecia no próprio turno, no horário destinado às aulas de artes. “Campos do conhecimento” era um dos tópicos das aulas de Estudos Sociais, na grade de horários do turno.

No contraturno havia apenas a atividade “orientação de estudos”, com três turmas formadas, cada uma delas, com uma “oficineira”. Eram espécies de aulas de apoio e não preenchiam todo o contraturno. Aulas regulares, pela manhã, almoço e uma hora e meia de orientação de estudos. Depois disso, às 15h, as crianças eram liberadas para as suas casas. Mas, todos os dias, uma quantidade substancial de crianças ficava na porta da escola, sentadinha na calçada, junto a um ou mais professores, esperando pelos responsáveis, que ainda trabalhavam, nesse horário.

3.4.6 Indicadores da pesquisa

Após as visitas pudemos construir um resumo estatístico das atividades de cada uma das 21 escolas, distrito por distrito (Tabela 4). Mantivemos a ordem dos distritos: Sede, Barão de Juparanã, Santa Isabel, Pentagna e Conservatória.

Estabelecemos também uma divisão por cores, para facilitar a leitura. Assim, as 14 primeiras escolas, localizadas na Sede aparecem na cor roxa. As escolas de número 15 e 16, na cor vermelha, são de Barão de Juparanã. A escola 17, verde escuro, é do distrito de Santa Isabel. O distrito do Pentagna, na cor azul, é o número 18. E as três últimas escolas, na cor laranja, são de Conservatória.

Tabela 4 - Resumo Estatístico

UE	Envolvidos (%)		Formato			Responsável (%)		Natureza da Atividade (%)			
	alunos	Profes	T	CT	FE	Prof	Oficin	recr	ed fis	arte	apoio
1	41	18				25	75	92			100
2	66	26				50	50		100	19	100
3	100	22				33	67		100	28	100
4	100	20				29	71	21	79	82	100
5	100	10				22	78		100	17	100
6	100	10				50	50				100
7	100	25				50	50	100	100	100	100
8	68	30				50	50			100	100
9	80	0				16	84			88	100
10	100	12				25	75		81	28	100
11	90	10				20	80	20		47	100
12	94	15				25	75		68	52	100
13	100	20				50	50	21		82	100
14	70	30				25	75		100	42	100
ST (%)	86	18	29	93	7	34	66	18	52	49	100
15	54	40				30	70		48	51	100
16	100	10				11	89			100	100
ST(%)	77	25	0	100	0	21	79	0	24	76	100
17	72	20				50	50		71	62	100
ST(%)	72	20	0	100	0	50	50	0	71	62	100
18	71	14				14	86		88	32	100
ST(%)	71	14	0	100	0	14	86	0	88	32	100
19	56	12				22	78		47	42	100
20	100	10				22	78		100	100	100
21	100	15				25	75		100	100	100
ST(%)	85	12	66	100	33	23	77	0	82	81	100
TT(%)²²	78	18	19	98	8	28	72	4	63	60	100

Tabela 5 - Legenda do Resumo Estatístico

Legenda do Resumo Estatístico			
A/C	Atividades de natureza artística e/ou cultural		
AE	Apoio Escolar	P	Professor
CR	Atividades de caráter recreativo	PR	Profissional Responsável
CT	Contraturno	ST	Subtotal
EF	Educação Física	T	Turno
FE	Fora da Escola	TT	Total
O	Oficineiro	UE	Unidade Escolar

No primeiro olhar para a Tabela 4, a última coluna nos chama a atenção. Nela, fica claro que o município de Valença deu ênfase a atividades do modelo “mais do mesmo”. O “apoio escolar” (que, como pudemos conferir, funcionava como “recuperação paralela”) era obrigatório para todos os 2.646 alunos atendidos pelo Programa Mais Educação.

Além disso, a nossa observação no período das visitas às escolas nos deixou saber que apenas 2 delas (ambas em Conservatória) mantinham tais atividades

²² Legenda de siglas:

sendo pensadas exclusivamente por oficinairos. Todas as outras levavam os seus professores do turno regular para ministrar aulas de recuperação no contra turno. O mesmo modelo, repetido, mas com expectativa de resultados diferentes. Outro ponto a se observar é o fato de que quase tudo o que fora planejado para acontecer, dentro das atividades do *Programa*, fora criado pela direção das escolas e/ou por coordenadores pedagógicos. Ou seja, os autores do projeto de execução das atividades do *Programa* não o executaram, apenas ditaram as normas.

Diante de tantos e diversos fatores, optamos por aprofundar os nossos estudos no distrito de Conservatória. Porque o distrito-Sede, Valença é muito grande em dimensão e em diversidade. Nos pequenos distritos, os recursos e modelos oferecidos pela prefeitura foram utilizados em um formato mais padronizado. Desse modo, analisando modelos menores, seria maior a possibilidade de evidenciar as diferenças entre as escolas, a partir da gestão do *Programa*, em cada unidade escolar. E, dentre os distritos menores e de características mais homogêneas, Conservatória foi o que implantou o PME em um maior número de escolas. Além disso, fora a Sede, Conservatória foi o único distrito a implantar o *Programa* em escolas rurais. E, como as distâncias entre as unidades escolares é pequena, as diferenças ficaram a cargo do modelo implantado, ou melhor, de como os recursos foram gestados por cada uma das três escolas participantes do *Programa*.

As três escolas de Conservatória, que aderiram ao PME se distinguiam em diversos aspectos, dentre os quais o mais significativo é a dimensão. A escola Maria Medianeira possuía mais do que o triplo dos alunos das outras duas somadas. Porém, no período de implantação e de desenvolvimento do *Programa*, a Maria Medianeira funcionava em instalações provisórias, o tal espaço construído para ser um pequeno *shopping*. Por isso seus alunos desfrutavam de um espaço físico de mesmas dimensões do das outras duas pequeninas, a escola Geralda Fonseca, com seus 50 alunos e a escola Pedro Carlos, com 63. Pior que isso, o espaço da escola Pedro Carlos era maior do que o utilizado pela Maria Medianeira. Tais elementos justificam a escolha do Distrito de Conservatória para avaliar mais detalhadamente o *Programa*.

Essa nova etapa exige a definição de elementos que nos permitissem avaliar, o mais objetivamente possível, o desempenho do *Programa* em cada escola.

Dessa forma, o que fizemos foi elencar, um a um, os fatores que poderiam refletir o desempenho do Programa em cada escola, considerando, inicialmente, a proposição do Programa, e, em segundo lugar, a observação realizada nas escolas.

Os primeiros elementos considerados foram as avaliações externas realizadas antes e depois da implantação do *Programa*, ou seja, se houve ou não melhora nesses índices. Tomamos o cuidado de comparar esses resultados com os obtidos no estado do Rio de Janeiro e no país. Esses elementos são considerados como indicadores externos.

Não poderíamos deixar de considerar, nessa avaliação, a forma como a comunidade percebe o *Programa*, a forma como é avaliado “por dentro”. Como indicadores internos consideramos aqueles fatores que dão conta do desempenho do Programa em cada escola, e estão aglutinados em 3 categorias: abrangência, eficácia e eficiência. Além desses, consideramos, ainda, o que a comunidade envolvida avalia como *pontos positivos e negativos do Programa*.

Assim, a síntese dos indicadores que serão utilizados na avaliação do *Programa* está apresentada na Tabela 6, que se segue:

Tabela 6 - Roteiro para a Discussão nos Grupos Focais

Externo	IDEB	<ul style="list-style-type: none"> • evolução da escola • comparativo com o Estado • Comparativo com o País 		
	Avaliação escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Desempenho do aluno 		
Internos	Abrangência	Na escola	Percentual de alunos envolvidos	
		Nas áreas	Tipologia das atividades desenvolvidas	
		No níveis	A quem as atividades atingem: Fundamental I / II	
	Eficácia	Desempenho	Escolar, dos alunos envolvidos	
		Comportamento	Em casa e na escola, dos alunos	
		Visão de futuro	Para pais, professores e alunos	
	Eficiência	Custo	Por aluno	
		Custo-benefício	Para obtenção do desempenho	
	Aspectos positivos	Família		
		Estudantes		
		Gestores		
		Professores		
	Aspectos negativos	Família		
		Estudantes		
Gestores				
Professores				

3.5 As escolas de Conservatória: indicadores externos

O mundo não é. O mundo está sendo. (...) Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.

Freire, 2002, p.85-86

Os números do distrito de Conservatória são bastante significativos. Do seu total de quatro escolas, três implantaram o PME. A que ficou de fora, Escola Municipal José Alves da Motta, apesar de ainda estar operante até o final de nossa pesquisa, corria grande risco de extinção, como o que acontecera com duas outras, no final do ano de 2009, a Escola Municipal Vista Alegre e a Escola Municipal Júlia Gabriela pelo decreto número 90, de nove de abril de 2009, pelo então prefeito Vicente de Paula de Souza Guedes, alegando que o número de alunos as tornava inoperantes.

Por ocasião da implantação do *Programa*, a escola José Alves da Motta contabilizava um total de 4 funcionários para os seus 36 alunos, da pré escola ao quinto ano, do Ensino Fundamental. Números insignificantes, quando comparados aos totais do Distrito.

A análise dos números de Conservatória nos traz a notícia de que o Distrito detém os maiores índices, no que diz respeito ao percentual de escolas que aderiram ao Programa e também ao total de alunos contemplados:

Tabela 7 - Matrículas no Distrito de Conservatória

ESCOLAS		Maria Medianeira	Geralda Fonseca	Pedro Carlos	José Alves da Motta	TOTAL	
ALUNOS	Matriculados	#	377	50	63	36	526
	Programa Mais Educação	#	212	50	63	0	325
		%	56	100	100	0	62

Para ratificar a importância dos 62% de alunos participantes das atividades do *Programa*, em Conservatória, basta lembrarmos que os totais percentuais em Valença só chegaram a 48%, que o estado do Rio de Janeiro mal alcançou 32% e que o total no país não passou de 33%.

Pode-se dizer, portanto, que Conservatória foi um distrito onde o *Programa*, de fato, aconteceu. Compuseram nosso estudo, portanto, as três escolas que implantaram o *Mais Educação*: a Maria Medianeira, a Geralda Fonseca e a Pedro Carlos.

Dentre as três escolas que implantaram o PME, apenas a Maria Medianeira foi inscrita no IDEB e o seu desempenho cresceu na primeira metade do tempo em que as atividades do Programa estiveram em andamento (biênio 2012/2013) e decresceu, no tempo restante, período em que os recursos começaram a acabar, sem reposição. Ou seja, apesar do espaço físico provisório e precário, enquanto os recursos chegaram, com a frequência que o projeto previra, os números no IDEB prosperaram.

Em toda a história de participação da Maria Medianeira nesse específico índice de pesquisa, esse fora seu único momento de crescimento. Para entendermos melhor a dimensão do feito da escola, nesse período, basta mencionar que ela cresceu mais pontos do que a média de toda Valença somada à média do país; e chegou ao final de 2013, com média 5,2; dois pontos acima do índice nacional, como aponta a Tabela 8.

Tabela 8 - Variação de Médias do IDEB - 2010/2013

BIÊNIO	E.M. Maria Medianeira	VALENÇA	BRASIL
2010/2011	4,4	4,7	4,7
2012/2013	5,2	5,1	4,9
Variação	0,8	0,4	0,2

O início do ano letivo de 2014 foi marcado por uma desaceleração no funcionamento das atividades do *Mais Educação*. Houve redução no número de “oficineiros”, faltaram recursos para a alimentação, no contraturno, o que obrigou a direção a restringir o horário integral para apenas dois dias semanais e toda a equipe da direção foi trocada pela prefeitura, sem aviso prévio. No final do 2015, a Maria Medianeira voltou a registrar 4,5, amargando mais um período de queda vertiginosa, no IDEB.

Além das notas no IDEB, e porque as outras duas escolas não foram inscritas no referido índice, fomos também investigar se houve mudança nas notas das avaliações regulares, no período em que os alunos estavam efetivamente participando das atividades do *Programa*. Para isso, consultamos as planilhas das unidades escolares, sempre usando, como referência, o mesmo público, onde estavam 91% dos alunos: o primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Na Tabela 9, o ano em que o *Programa* teve início, em cada unidade escolar, aparece em amarelo:

Tabela 9 – Conservatória: Média Anual das Avaliações Regulares dos Alunos do PME

Período Escolar	2009	2010	2011	2012	2013	2014
E.M. Maria Medianeira	5,1	5,1	5,0	5,5	6,1	6,8
E.M. Geralda Fonseca		5,1	5,2	5,1	6,5	7,2
E.M. Pedro Carlos		5,2	5,0	5,0	5,9	7,6

A Tabela 9 não nos deixa dúvidas: em todas as escolas, o desempenho acadêmico dos alunos melhorou, a partir da implantação do *Programa*.

Em três anos, os alunos da Maria Medianeira melhoraram 23%. No mesmo tempo, as crianças da pequenina Geralda Fonseca aumentaram suas médias em 41%. E os alunos da Pedro Carlos, em apenas dois anos, conseguiram elevar suas notas em 29%. Como a única mudança significativa, nesse período, foi a implantação das atividades do *Programa*, esses números representam fortes indícios de que podemos atribuir esse aumento no desempenho dos alunos ao *Mais Educação*. Mais tarde, a pesquisa nos mostrou que essa melhora quase que instantânea nas avaliações regulares das escolas foi um dos fatores apontados tanto pelos professores, quanto pelas famílias como pontos positivos do *Programa*.

Sobre os recursos destinados às escolas do Distrito, cabe instigar um ponto curioso. Conservatória recebeu bem mais do que o valor máximo estipulado pelas regras do *Programa*. O valor máximo destinado para cada aluno por ano era de R\$ 74,80. A Tabela 10, a seguir, nos traz um quadro comparativo desses valores:

Tabela 10 - Investimento Anual por Aluno: quadro-resumo comparativo

Escolas do Distrito de Conservatória	Investimento médio total ²³ (R\$)	Investimento médio anual por aluno (R\$)		
		Na escola	Em Valença	No País
Maria Medianeira	31.160	146,98	81,30	74,80
Geralda Fonseca	7.800	156,00		
Pedro Carlos	16.400	260,31		
Média Ponderada		170,34		

Ou seja, se calcularmos a média ponderada entre as três escolas do Distrito, chegaremos ao valor de R\$ 170,34 de investimento anual por aluno. Tal valor é mais do que 127% superior ao previsto pelas normas do *Programa*, depositados diretamente na conta bancária da escola, pelo PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola, sem fiscalização e sem controle de gastos.

A procura por explicações acerca da disparidade nos valores anuais destinados às três escolas nos levou a algumas reflexões e poucas conclusões. A Escola Maria Medianeira, antes da implantação do *Programa* e da mudança para o *espaço-shopping*, possuía 421 alunos. Este foi o montante declarado à coordenação do *Mais Educação*, por ocasião da inscrição. Portanto, se as contas foram feitas sobre o antigo total de alunos, a média anual de recursos destinados estaria dentro do valor oficial, ou seja, dividindo o valor de recursos anuais por 421, encontramos os setenta e quatro reais previstos para a média nacional.

Mas, conferindo todas as planilhas das turmas existentes na escola (os “diários de classe”), em 2012, ano de implantação do PME, o total já estava bastante alterado. Não havia mais 421 alunos. Na verdade, a escola possuía 377 alunos. Destes, apenas 212 estavam inscritos nas atividades do *Programa*. Então a média anual de recursos não deveria ser dividida por 421 e, sim, por 212, que era o número de alunos que efetivamente fora beneficiado pelo PME.

No caso das outras duas escolas, o número de alunos inscritos era exatamente igual ao número real de alunos matriculados e participantes das atividades do *Programa*. Então não haveria motivos para que os recursos fossem tão acima dos valores oficiais. Fato foi que o governo estipulara um valor unitário anual que não fora cumprido no Distrito. E o erro foi “para mais”.

Como a escola Maria Medianeira ofereceu apenas três atividades, fica evidente que a prioridade recaiu sobre os estudos formais, já que 66% de suas

²³ Portal da Transparência. Disponível em <http://www.portaldatransparencia.gov.br/PortalTransparenciaPesquisaFavorecido.asp?hidIdTipoFavorecido=2&hidNumCodigoTipoNaturezaJuridica=1&Exercicio=2015>. Acesso em dezembro de 2016.

atividades estavam voltadas para o que chamamos de “reforço escolar”: aula tradicional no turno, mais aula tradicional no contraturno, obrigatória para todos os alunos inscritos no *Programa* e facultativa para os demais. No turno regular, os professores regiam as suas turmas. No contraturno, os mesmos professores orquestravam as tarefas conduzidas por “oficineiros”, ou eles próprios regiam as mesmas turmas do período regular. A prática do modelo “mais do mesmo”, por alguma razão, na Maria Medianeira rendeu médias escolares mais altas, no biênio em que funcionou a *plenos pulmões*.

A pequenina Escola Municipal Geralda Fonseca foi, dentre as três, a que mais diversificou em termos de atividades implantadas. Desenvolveu cinco oficinas: canteiros sustentáveis, capoeira, voleibol, campos do conhecimento e orientação de estudos. As nossas visitas à escola deram conta de testemunhar o funcionamento de todas elas. Cada uma das 50 crianças, da educação infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental, estava envolvida com, ao menos duas atividades do *Programa*. As notas nas avaliações melhoraram sensivelmente, após a implementação do PME e foi também nesse período que os pedidos de transferência para outras unidades escolares cessaram: durante os três anos de funcionamento das atividades do *Programa*, a Geralda Fonseca não perdeu nenhum aluno, o que vinha acontecendo em índices alarmantes, nos anos anteriores.

A Escola Municipal rural Pedro Carlos, situada no bairro de mesmo nome, mesmo antes da inscrição no PME, possuía um perfil harmonioso, sem rotatividade entre os professores, já que quem era designado para ensinar na Pedro Carlos nela permanecia. Encontramos duas professoras que se mudaram do centro de Conservatória para morar mais perto da escola. Ambas alegaram que se encantaram pelo prazer de caminhar poucos metros a pé até o trabalho e que a escolinha de um vilarejo interiorano levou maior qualidade de vida a elas e suas famílias. Os gestores, professores, alunos e pais pensavam assim também.

É importante mencionar, no entanto, que, para a comunidade de Pedro Carlos, não havia outra opção de escola. A distância até a escola mais próxima (a Maria Medianeira), na ausência de condução própria e através de estrada mal asfaltada, seria um transtorno diário, principalmente para o público da Pedro Carlos, os pequenos da pré escola e do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

A escola iniciou as atividades do *Mais Educação*, em fevereiro do ano de 2013. No final de 2014, seus alunos já eram detentores das maiores médias do

Distrito. Por lá, encontramos em funcionamento três atividades: mosaico, campos do conhecimento e orientação de estudos.

Tais atividades eram distribuídas pelo horário que, diferentemente das outras duas escolas, se estendia apenas até às 15h. A “oficina” *mosaico* tinha coordenação de uma professora, que orientava as ações de um “oficineiro”. Estava inserida no turno regular, fazia parte das aulas de Educação Artística e era ministrada para os 63 alunos da escola.

“Campos do conhecimento” também acontecia no turno regular, estava inserida nas aulas de “Estudos Sociais”, sob a responsabilidade da professora, que costumava levar convidados para palestras e debates. Os temas discutidos na “oficina” nem sempre faziam parte do programa oficial, de Estudos Sociais, mas proporcionavam a oportunidade de alavancar o capital cultural dos pequenos.

No contraturno e para todos os alunos da escola, a “oficina” que, para se encaixar nos moldes do PME recebeu o nome de “orientação de estudos”, repetia a formação das turmas do turno regular. Com aulas elaboradas pelas professoras e ministradas por “oficineiras”, o que havia ali era a organização de um grande reforço escolar, contínuo, com uma hora e meia de duração, de segunda a sexta. Antes do *Programa*, esse bloco de aulas só acontecia na semana anterior às avaliações regulares. Ou seja, o período de “recuperação paralela”, que antes era de uma semana a cada dois meses, entrou para a rotina diária da escola Pedro Carlos.

Mais um modelo baseado em “mais do mesmo” e mais um exemplo que, durante a vigência do *Mais Educação*, conseguiu alavancar as notas dos alunos nas avaliações internas da escola.

3.6 As escolas de Conservatória: indicadores internos

Consideramos indicadores internos aqueles que advêm diretamente da avaliação da comunidade envolvida, ou seja, aqueles que emergem da forma como os membros da comunidade veem o *Programa*.

No entanto, a percepção de sucesso – ou não – depende do efeito que a política pública provoca no ambiente em que é implantada, e deve, portanto, ser

avaliada não só por meio de indicadores, de estatísticas frias, de resultados numéricos, mas pela população afetada pela política.

Nesse sentido, para compreender o alcance do *Programa* em análise, se tornou uma exigência ouvir a comunidade escolar – gestores, professores, estudantes e famílias.

Para tanto, organizamos sete grupos focais. O primeiro deles foi formado apenas por gestores, diretoras e coordenadoras das três escolas. Os demais foram destinados aos demais membros da comunidade, sendo dois para ouvir professores – um para os que lecionam no Fundamental I e outro para docentes do Fundamental II; mais dois grupos para ouvir pais ou responsáveis; e os dois últimos para ouvir os estudantes, sempre destinando um para cada segmento do Ensino Fundamental.

Escolhemos ouvir os professores e não os “oficineiros”, já que precisávamos da visão de quem já estava na escola, antes da implantação das atividades do *Programa* e permaneceu lá, após o encerramento. E escolhemos dividir os grupos em dois, porque os perfis, tanto de professores quanto de alunos, são bastante distintos, no primeiro e no segundo segmentos do Ensino Fundamental.

Os grupos foram formados no mês de janeiro, de 2017. Passamos trinta dias no Distrito de Conservatória apenas com esse objetivo.

O encontro com o grupo das professoras do Ensino Fundamental I foi em uma sala de aula da Escola Municipal Pedro Carlos. Todos os outros grupos foram formados na Casa de Cultura de Conservatória.

Escolhemos a diretora e a coordenadora de cada uma das três escolas para o grupo dos gestores. O encontro contou com cinco gestoras, a diretora e a coordenadora da escola Maria Medianeira; a diretora e a coordenadora da escola Geralda Fonseca e a diretora da escola Pedro Carlos.

Os professores do Ensino fundamental I e II foram escolhidos por sua atuação – o que nem sempre se deu durante todo o período de funcionamento do *Programa* – nas atividades do *Mais Educação* e foram contactadas por telefone.

As famílias que possuíam uma prática mais atuante nas escolas também foram contactadas por telefone.

Todos os alunos, dos dois segmentos do Ensino Fundamental, foram escolhidos por terem as maiores variações em suas notas nas avaliações regulares das escolas. A exceção de quatro, que precisaram receber os convites em suas residências, todos os outros foram contactados por telefone.

Os sete grupos focais começaram com os esclarecimentos sobre o propósito acadêmico dos encontros, que estaríamos gravando os depoimentos e que manteríamos sigilo sobre as identidades.

Todos os nomes mencionados são fictícios e, no caso dos alunos, eles mesmos escolheram seus nomes-fantasia.

Resumindo, tivemos:

Grupo A = Gestores (direção e coordenação), 5 pessoas

Grupo B.1 = Professores do Fundamental I, 6 pessoas

Grupo B.2 = Professores do Fundamental II, 8 pessoas

Grupo C.1 = Pais de alunos do Fundamental I, 6 pessoas

Grupo C.2 = Pais de alunos do Fundamental II, 6 pessoas

Grupo D.1 = Alunos do Fundamental I, 8 pessoas

Grupo D.2 = Alunos do Fundamental II, 9 pessoas

A visão dessas 48 pessoas será apresentada a seguir, grupo a grupo, a partir do roteiro utilizado.

3.6.1 O Grupo A

Coloquei toda a minha esperança no Programa Mais Educação. Eu tinha apenas um desejo: que as crianças parassem de desistir da escola para que a Secretaria de Educação não fechasse as nossas portas. Deu certo!

Margarina, diretora da E.M. Geralda Fonseca

Apesar de esse grupo ter sido o de menor número de pessoas, foi o que mais tempo consumiu. As gestoras presentes pareciam precisar falar sobre o projeto que, segundo suas próprias palavras, “foi tocado por nós, com o livrinho do Manual do Mais Educação nas mãos e mais nada!”.

A fala das gestoras girou em torno da satisfação em ver as notas dos alunos aumentarem, durante o tempo de implantação do *Programa*. O que elas afirmaram foi que, mesmo quando não se estava dando aula extra de maneira formal, a

presença do aluno na escola por mais tempo sempre representava o aumento de possibilidades de aprendizado e de apoio:

A criança estava na escola, na sala de artes, colando papel para montar uma mandala. Aí surgia uma dúvida sobre a divisão da cartolina. Essa dúvida era sanada com Matemática e ela nem percebia que, além do entretenimento, estava estudando. (coordenadora da escola Maria Medianeira)

Dentre as três escolas, a única que conseguiu diversificar na tipologia das atividades foi a Geralda Fonseca, que, apesar do pouco espaço físico, conseguiu manter os seus 50 alunos envolvidos com diversas atividades, dentro do *Programa*. Sua diretora não tinha dúvida de que tal dinâmica foi responsável pelo estanco na histórica perda de alunos.

As gestoras da escola Maria Medianeira narraram uma sequência de tentativas de implantação de outras “oficinas”. Mas, *no período de funcionamento das atividades do Programa, a escola estava no espaço provisório, sem quadra, sem lugar para guardar material algum...*

Era também na Maria Medianeira que encontrávamos os únicos alunos do Ensino Fundamental II, mas menos de 30% deles participavam das atividades do *Mais Educação*. Os outros se mantiveram fora do horário integral. A direção nos informou que realizou uma grande pesquisa, na ocasião de implantação do *Programa*, e descobriu que tais alunos estavam trabalhando e que, portanto, não poderiam ficar na escola até o final da tarde.

O que a gestora da Pedro Carlos alegou foi que o projeto de aulas de apoio, no contraturno, já estava em andamento, sem muito resultado, um ano antes da chegada das atividades do *Programa* e que *apenas depois da chegada dos “oficineiros”, as aulas tiveram adesão total e os resultados apareceram*. Disse que as notas das crianças melhoraram tanto e tão rápido, que a escola decidiu deixar as tardes apenas para o reforço escolar, *sem perder tempo de aula, com atividades de entretenimento*.

Além da melhoria quase imediata do desempenho no que dizia respeito às notas nas avaliações formais das escolas, as gestoras foram unânimes em reconhecer a melhora no perfil comportamental de seus alunos, chegando a mencionar que a presença na escola, por mais tempo diário, levou intimidade e sentimento de pertencimento às crianças.

A escola adquiriu um perfil doméstico. Era como se os alunos estivessem em casa. Eles começaram a cuidar das coisas. Pediam até para lavar a louça e reclamavam, quando as merendeiras explicavam que isso era tarefa delas, que não queriam ver pratos quebrados... (diretora da escola Pedro Carlos)

Todos se conheciam pelos nomes, os maiores passaram a agir como irmãos mais velhos dos pequenos, protegiam, ralhavam e conduziam para a casa, no final do dia letivo.

As gestoras também contaram que as relações interpessoais foram ampliadas e, com o estreitamento do convívio entre alunos e profissionais da escola, as perspectivas de futuro das crianças passaram a ter outro patamar. Elas queriam ser professores, como a tia *fulana*, secretárias como a dona *beltrana*, médicos, como *aquele que esteve na escola outro dia para falar sobre hábitos de higiene...*

Foi unânime a reclamação sobre os recursos. As gestoras alegaram que o dinheiro recebido era insuficiente para gerir as atividades do *Programa*. Mesmo após dizermos que o Distrito recebeu verba muito superior à média nacional (Vide Tabela 10), as gestoras fincaram opinião sobre o quanto tiveram que improvisar para angariar dinheiro extra, até para o pagamento das bolsas dos “oficineiros”.

Sobre os aspectos positivos da implantação do *Programa*, o grupo A não deixou dúvidas: o aumento nas notas das avaliações regulares internas foi o mais relevante deles. A equipe de gestoras também mencionou o aumento da perspectiva de futuro dos alunos, a melhoria das relações interpessoais entre alunos e profissionais da escola, a redução substancial na depredação do patrimônio físico da escola e o fato de a escola ter assumido um perfil mais cultural. A diretora da Geralda Fonseca descreveu com entusiasmo o movimento semanal de sua escola. Lembrou dos inúmeros profissionais levados pelos “oficineiros” para falar de suas práticas com os alunos, do som da capoeira, do *entra e sai* de caixas com sementes e flores que as crianças plantavam nos canteiros, da correria das viagens dos times de voleibol, que precisavam ir para outro município para alcançar a quadra emprestada...

Não só a diretora da Geralda Fonseca, como as outras gestoras traziam nostalgia nas falas, mas, ao mesmo tempo, se mostraram aliviadas com o encerramento das atividades do *Mais Educação*:

Era bom, mas era extremamente cansativo. Eu praticamente não conseguia ficar na minha sala. Era difícil sentar para planejar com

calma ou conversar com a equipe. O dia inteiro era de correria, a semana inteira, o tempo todo. Quando o *Programa* se encerrou, eu conseguia até ouvir os passarinhos de novo. (diretora da escola Pedro Carlos)

Não faltaram aspectos negativos nos depoimentos das gestoras. O problema mais citado foi a falta de apoio da prefeitura em todas as fases que disseram respeito ao funcionamento das atividades do *Programa*. Segundo as diretoras, a Secretaria de Educação de Valença não auxiliou no momento de inscrição das escolas, não colaborou durante a implantação e nem deu relevância aos bons resultados. Além disso, a fala das gestoras deu conta de nos informar que os recursos eram escassos e que, por muitas vezes, faltava até merenda.

Desde o início do Programa, todas as semanas precisávamos fazer campanhas, junto aos pais, para arrecadar gêneros alimentícios. As atividades no contraturno só aconteceram porque contamos com essas doações. (Coordenadora da escola Maria Medianeira)

Outro aspecto apontado como problemático era a relação entre “oficineiros” e professores. As diretoras classificaram como *desconfortável* o modo como alguns professores hostilizavam os “oficineiros”. Segundo elas, o sucesso do trabalho dos “oficineiros” incomodava a maioria dos professores da escola. Com o objetivo de eliminar esse *mal-estar*, elas contaram que promoveram encontros, onde foram realizadas dinâmicas pedagógicas, no sentido de aproximar tais agentes, mas que não obtiveram resultados.

Cheguei até a chamar um profissional do município de Volta Redonda, especializado em criar estratégias para melhorar as relações entre pessoas de uma empresa. Ele promoveu três encontros com os professores e os “oficineiros” e foi o maior bate-boca. O rapaz saiu da escola exausto. (Coordenadora da escola Maria Medianeira)

Fato foi que as gestoras falaram com saudades do *Mais Educação*, mas também mencionaram que suas escolas eram administradas com mais facilidade, depois do encerramento das atividades do *Programa*.

3.6.2 O Grupo B.1

Fiquei muito surpresa e feliz porque vi os resultados positivos aparecerem com uma rapidez incrível.

*Professora Rosa, de Língua Portuguesa, da escola municipal
Maria Medianeira*

A princípio, o nosso encontro se daria na Casa de Cultura de Conservatória, um lugar central. Mas nenhuma professora da escola Pedro Carlos poderia comparecer. Elas alegaram que a distância era grande, para quem não dispunha de condução própria e que a única linha de ônibus disponível demorava a passar e estava sempre em condições precárias. Então, invertemos os convites. O encontro foi transferido para a própria escola Pedro Carlos, e o grupo contou com três professoras da Maria Medianeira, duas da escola Geralda Fonseca, mas apenas uma da Pedro Carlos. O grupo que compareceu o fez de maneira muito solícita, participando do debate com intensidade e boa vontade. Não houve sinais de pressa e nem de tédio.

Eram seis mulheres, com idades entre 28 e 63 anos, possuíam a “fala solta” das professorinhas das escolas primárias e, se fechássemos os olhos, não conseguiríamos distingui-las pela idade e nem pelo entusiasmo.

As três professoras da Maria Medianeira trabalharam em dois turnos durante todo o período de funcionamento do PME. As duas que representavam a escola Geralda Fonseca também trabalhavam por lá desde muito antes da chegada do *Programa*. E a professora da Pedro Carlos, uma senhora de mais de 60 anos, ex moradora do centro de Conservatória, mudou-se para o bairro vizinho, quando a escola solicitou que ela optasse por uma dupla jornada, justamente para atender a seus alunos, por ocasião da implantação do *Mais Educação*.

Estávamos, portanto, na companhia de professoras que sabiam do que falavam.

Eu tinha certeza de que as atividades do *Programa* alavancariam para sempre a triste realidade da nossa escola! Li o Manual, com o projeto do *Mais Educação*. Percebi que tinha tudo a ver com o que precisávamos e fiz

questão de participar, desde o início. Não tinha porque o *Programa* terminar... (Professora Lourdes, da escola Geralda Fonseca)

As professoras das três escolas disseram que, durante os anos acompanhando os alunos no *Programa*, puderam presenciar, através das avaliações internas um contínuo progresso. Além disso, ratificaram os depoimentos das gestoras, no que dizia respeito ao aspecto comportamental deles.

No primeiro ano de implantação do PME, eu dava aula para as duas turmas do quarto ano. Uma pela manhã e outra à tarde. A turma da manhã estava no *Programa*. A turma da tarde não. A direção manteve as atividades do *Programa* apenas à tarde. Os alunos que já estudavam nesse período ficaram, portanto, de fora.

Eram crianças da mesma idade, vivendo no mesmo contexto social. A única diferença entre as turmas era a presença do *Programa* em apenas uma delas. No final do ano, a turma da manhã obteve média final quase 3 pontos acima da outra (8,0 contra 5,2). Além disso, os alunos da manhã eram mais vivos, mais colaboradores e mais educados, no trato entre si e comigo. E eu que pensei que a dupla jornada cansaria as crianças!

No ano seguinte, todos os alunos passaram a participar do *Programa*. Passei a dar aula formal apenas à tarde e, pela manhã, fazia reforço escolar, pelo *Mais Educação*. De propósito, peguei a tal turma, agora no quinto ano, que não tinha feito o *Programa*, no ano anterior. O que aconteceu? Eu vi a transformação se dar, da mesma maneira. Não tenho dúvida de que essa experiência mudou aqueles alunos para sempre! E a mim também. (Professora Marilda, da escola Maria Medianeira)

As professoras lamentavam que as atividades, no tocante à diversificação, estivessem tão aquém das possibilidades do Distrito. Mencionaram as iniciativas musicais, que já existiam e que, segundo elas, *poderiam se integrar ao projeto do Programa e não se integravam...*

O sentimento de nostalgia era unânime. Elas se lamentaram da decadência que se instalou em suas escolas, após o encerramento das atividades do *Mais Educação*.

A escola Geralda Fonseca, a menorzinha do grupo, apesar de suas dimensões e de seu pequenino número de alunos, conseguia, periodicamente, oferecer debates com profissionais do lugarejo, sobre diversos temas. As notícias das professoras deram conta de nos informar que tal prática levou às crianças, além dos esclarecimentos sobre os diversos assuntos tratados, uma grande curiosidade sobre a formação dos profissionais que por lá estiveram. Tal convívio ampliou a perspectiva de futuro dos pequenos.

Era tanto “tia, quando crescer quero ser igual a ele!”, que a gente logo viu que levar o mundo externo para dentro da escola ampliava os horizontes dos alunos. Antes pensávamos que só os agentes da escola seriam capazes de promover isso. Era um engano! E tem mais: nós também

aprendemos muito com as palestras. (Professora Alzira, da escola Geralda Fonseca)

As professoras apontaram o aumento nas notas nas avaliações internas e o aumento da perspectiva de futuro dos alunos como fatores importantes na implantação do *Mais Educação*. Disseram que os alunos pareciam ter adquirido mais cultura e que a escola também ganhou um perfil mais cultural.

Tanto tempo lidando com o mesmo tipo de criança... De repente parece que eles se transformaram noutras pessoas. As dúvidas eram diferentes. Eu não sabia de onde eles tiravam certas perguntas. (Professora Tereza, da escola Pedro Carlos)

Além disso, elas perceberam uma grande mudança no comportamento de seus alunos. Eles estavam mais calmos e mais educados no trato com os colegas e com os profissionais da escola.

Antes do *Mais Educação*, não era raro ter uma briga na hora do recreio. Às vezes, por conta do lugar na fila da cantina, até os pequenos *caíam no tapa* e o lanche ia todo para o chão. De uma hora para outra, me dei conta de que as brigas acabaram. (Professora Laura, da escola Maria Medianeira)

Para as professoras do grupo B.1, o maior problema do período de funcionamento do *Mais Educação* foi a falta de transparência da gestão escolar no planejamento e no desenvolvimento das atividades do *Programa*. Elas reclamaram que não houve debate sobre a escolha das “oficinas” e que não tinham noção dos critérios utilizados para contratar os “oficineiros”. Reclamaram também da presença destes nas principais atividades do *Programa*.

A gente chegava à escola e encontrava com uma pessoa estranha. Muitas das vezes nem éramos apresentadas. Passamos a conviver com “colegas de corredor” completamente desconhecidos. E não sabíamos direito sobre a natureza da atividade que eles desenvolviam com os nossos alunos. (Professora Joana, da escola Maria Medianeira)

Se, de um lado, a gestão afirmou que trabalhou no sentido de promover um bom relacionamento entre professores e “oficineiros”; de outro lado, as professoras afirmaram o contrário. Para estas, os “oficineiros” eram *estranhos, que brotaram na escola sem as devidas explicações, exerciam atividades desconhecidas, com uma carga horária privilegiada e mais, no final, levavam os louros pelo progresso dos alunos*.

A maioria das professoras não participou do projeto de implantação e nem teve voz, durante o período em que as atividades foram desenvolvidas.

3.6.3 O Grupo B.2

Eu tinha certeza de que a nossa jornada escolar de cerca de quatro horas diárias era muito pequena e que nunca daria conta de formar integralmente aquelas crianças carentes de tudo. O Programa Mais Educação apareceu e prosperou, ratificando o que eu pensava.

Fernando, professor de Língua Portuguesa da escola Maria Medianeira

O grupo dos professores do Ensino Fundamental II contava apenas com profissionais da escola Maria Medianeira.

Diante de nós, 8 professores para falar dos 59 alunos que participavam das atividades do *Programa*. Três eram professores de Língua Portuguesa, 2 de Educação Física, 2 de Ciências e 1 de Educação Artística.

No encontro com as gestoras (grupo A.1), quando falamos do IDEB, ficou bastante claro que elas conferiam pouca importância ao índice. No grupo das professoras do primeiro segmento (B.1) o tema nem entrou na conversa. Mencionamos e elas mudaram de assunto, por três vezes, até desistirmos...

Acontece que, no B.2, antes mesmo de nós falarmos sobre o tema, os professores nos chamaram à atenção: “a pesquisa vai falar que a Maria Medianeira *arrasou* no IDEB no biênio de implantação do *Mais Educação*?”. E nossa conversa começou por aí...

Os professores não só se sentiram super orgulhosos pelo feito, como também acompanhavam os resultados do índice e comparavam com o restante do município, estado e país. Sabiam que o tal índice de sucesso se referia aos alunos do Ensino Fundamental I. Sabiam que os anos finais do Ensino Fundamental não haviam sido inscritos no IDEB. Mas, de qualquer forma, festejavam o único biênio em que a escola, como um todo, apresentou melhora em tais números.

Eu senti aquele gosto bom, de quem acha que “agora vai”, que a escola que vinha, há décadas, amargando derrotas e vergonhas iria dar a volta por cima. E ainda acredito que isso seria possível não fosse o encerramento das atividades do Programa Mais Educação. (Paulo, professor de Ciências)

Mas estes professores não colocaram toda a carga no PME. Acreditavam que, se a escola investisse energia própria em atividades semelhantes às aquelas desenvolvidas pelo *Programa*, conseguiria resultados também semelhantes.

Tínhamos ótimos recursos humanos em nossos próprios quadros! O PME nos tinha ensinado muita coisa! Se a direção, no lugar de simplesmente extinguir as atividades extras, por conta do encerramento do *Mais Educação*; tivesse mexido em nossos horários, nós mesmos poderíamos continuar em um projeto que copiaria as ideias do *Programa*... (Dulce, professora de Educação Artística)

E eles seguiram falando, sugerindo atividades, dinâmicas novas, estratégias interdisciplinares, inconformados com o fato de a escola ter retornado ao antigo modelo, que, segundo eles, *era pouco interessante, chato mesmo e fadado ao fracasso*.

Mencionaram que a ampliação do convívio com os alunos estabeleceu relações de afeto, que acabaram por aproximá-los, inclusive fora da escola. Que não eram raros os encontros nos finais de semana para cinemas e outras atividades sociais e culturais.

Nesse segmento de Ensino, os cálculos eram assim: havia 224 alunos, dos quais apenas 59 participavam das atividades do *Programa*. Os professores foram unânimes em dizer que era fácil a distinção entre um aluno e outro. Afirmaram que, dentre os alunos inscritos nas atividades do *Mais Educação*, além do progresso das notas nas avaliações escolares, era bastante evidente a diferença no modo deles se relacionarem, em todos os âmbitos. Que eles eram mais questionadores, mais participativos, que se comportavam como guardiões dos itens físicos da escola e que também se achavam com mais direitos do que os outros, o que, quase sempre, gerava conflitos, entre eles.

Mas não eram brigas sérias, não. Eu até gostava de ver. De um lado, um aluno do período integral dando explicações sobre a forma como as coisas deveriam ser arrumadas para que, no próximo turno, as aulas começassem sem que as salas estivessem sujas. Do outro lado, um aluno que iria para casa, na hora do almoço e tinha pressa. Era um tal de “você não manda em mim!”, seguido de “você precisa pensar nos outros!”, que dava gosto de testemunhar. Quase nunca precisávamos intervir... (Mariângela, professora de Língua Portuguesa)

Os professores mencionaram que a hora do almoço era recheada de muita conversa. Normalmente todo o corpo docente almoçava na escola. Mesmo os professores que não ficavam para o turno da tarde só saíam da escola depois de almoçar. Contaram que a direção reservou uma sala interna, exclusiva para a

refeição dos professores, mas que nunca funcionou desse jeito, que eles preferiam se juntavam aos alunos do período integral. Era nessas ocasiões que podiam conhecer melhor as crianças. Identificavam todos pelos seus nomes, ouviam as suas histórias, sabiam de detalhes da vida familiar deles e tinham chance de aconselhar e orientar. Também falavam de si, do quanto se esforçaram para ingressar no curso superior e da importância de ter uma graduação.

Não foi de propósito, mas comecei a perceber o interesse dos alunos por minhas histórias fora do Distrito, por meus estudos. Para eles, a Faculdade era um lugar da ficção, impossível... Conservatória era uma sentença. Para mim, Conservatória era uma escolha... Saí, estudei, mas não me mudei daqui.

Eu nem tinha noção do quanto os meus alunos se sentiam aprisionados. Aprendi com a fala deles e os ajudei a entender que, na verdade, eram livres, que poderiam ir e vir e que não precisavam sair de sua terra Natal para crescer e progredir. Ao contrário, poderiam fazer como eu: continuar aqui e ajudar às pessoas e ao Distrito...

Mas eu mesma só me dei conta do quanto ter ficado aqui foi importante, quando passei a conviver mais com meus alunos e percebi que poderia ajudar com *ingredientes* que iam muito além das aulas de Português... (Daniele, professora da Língua Portuguesa)

E a professora seguiu afirmando que, durante os encontros informais com os seus alunos, pôde inserir assuntos sobre a história de Valença, de Conservatória e de Distritos vizinhos. Que as *rodas* de conversa no pátio da escola ficaram famosas e eram motivo de muita satisfação.

Por outro lado, o professor de Educação Física disse que havia uma grande quantidade de material esportivo, que fora comprado logo no início das atividades do *Programa* e que nunca fora usado. Disse ainda que, quando cobrara da direção da escola sobre o uso de tal material, recebera como resposta a explicação de que os artigos seriam para “oficinas” do *Mais Educação* e não para as aulas regulares. Fato foi que, durante três anos, nenhuma oficina de esportes vingou e, quando a escola, finalmente, voltou para o prédio original, os artigos esportivos não estavam no caminhão de mudanças e nunca chegaram ao seu destino...

Perguntei, mais de uma vez, principalmente pelas bolas de futebol, que faziam muita falta. Mas a resposta era sempre a mesma: só uma atividade do *Mais Educação* poderia fazer uso daquele material. Quando voltamos para o prédio da sede, a equipe da direção era outra, o *Programa* já estava encerrado e todo o material havia sumido. (João, professor de Educação Física)

Os professores do grupo B.2 elencaram aspectos positivos e negativos na implantação das atividades do Programa, na escola Maria Medianeira. Dentre as

coisas boas, a mais citada foi a melhoria nas relações interpessoais entre alunos e profissionais da escola. Os professores reconheceram que o clima mudou, a partir da implantação do Programa, apesar do número de adesões, em seu segmento de ensino ter sido franzino. Mencionaram também que os alunos do horário integral, espalhados pelas salas de aula do ensino regular, sempre levavam diversas informações culturais que transformavam o movimento das aulas.

Eu estava mostrando imagens de paisagens meio abstratas, sem nomear os autores das obras, apenas apontando o estilo. Aí, o menino levantou a mão e me perguntou se a imagem era de Van Gogh! Depois mostrou no celular algumas obras do artista! Eu e a turma ficamos de queixo caído! (Dulce, professora de Educação Artística)

A professora de Educação Artística nos disse que conseguiu montar exposições com peças confeccionadas pelos alunos, inspirados em artistas consagrados. E que os jovens do horário integral contagiavam os outros com contribuições relevantes, em diversas áreas.

Existe a história da maçã podre, que, colocada junto às outras, apodrece todo o cesto. Em nosso caso, experimentamos o contrário. Os alunos do horário integral, apesar de representarem uma minoria numérica, contagiaram os outros e a escola, como um todo, se transformou para a melhor. (Dulce, professora de Educação Artística)

O grupo B.2 entendeu que a melhora expressiva das notas nas avaliações internas nada mais foi do que o que era esperado, dada a transformação pela qual os estudantes passaram.

Em minhas turmas, não só os alunos do integral melhoraram. Os demais também começaram a reagir, a partir da influência daqueles. Todos melhoraram, as minhas aulas melhoraram, eu melhorei. (Mariângela, professora de Língua Portuguesa)

Mas também havia as reclamações. Dentre os aspectos negativos, os mais mencionados pelo grupo estavam relacionados com os “oficineiros”. Os professores entenderam que os agentes externos eram desnecessários, que o trabalho que eles executavam poderiam, *com vantagens*, ser feito pelos professores da escola.

Eu pedi, mais de uma vez, o acesso aos projetos que estavam sendo tocados pelos “oficineiros”. Não obtive resposta. Não gostava de saber que havia elementos externos, nem sempre formados na área, que atuavam como regentes de turma. (Daniele, professora de Língua Portuguesa)

Outra insatisfação do grupo era a falta de transparência da direção da escola em tudo o que dizia respeito ao *Mais Educação*. Eles não tiveram acesso ao projeto, nada sabiam sobre os recursos recebidos nem tampouco como foram distribuídos. O grupo mostrou simpatia pelas atividades do *Programa*. Eles entenderam que tais atividades mudaram, efetivamente para melhor, o ritmo do cotidiano escolar, mas se sentiam ressentidos por estarem à margem do processo.

3.6.4 O Grupo C.1

Eu saía correndo, pegava os meninos na escola, levava para casa, dava almoço e voltava para o trabalho. Fazia isso em menos de uma hora e passava o resto do dia preocupada com eles. Eles ficavam sozinhos, o resto do dia. Pedro tinha 8 anos e tomava conta do Fábio, que tinha 5.

Quando a escola avisou sobre o horário integral, a nossa vida mudou muito, passamos a ter paz.

*Francisca, mãe do Pedro e do Fábio, alunos da escola Geralda
Fonseca*

A família é parte integrante no aprendizado de seus filhos, se constitui em um dos fatores basilares para uma educação bem estruturada. Fernandes (2001, p. 42) descreve o pilar óbvio da aprendizagem infantil:

A família também é responsável pela aprendizagem da criança, já que os pais são os primeiros *ensinantes* e as atitudes destes frente às emergências de autoria, se repetidas constantemente, irão determinar a modalidade de aprendizagem dos filhos. (itálico nosso)

Mas, para além de tal pilar, o constante acompanhamento dos pais transforma não só as suas crianças, como também o conjunto familiar e, até mesmo, as ações da escola.

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva pois a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real

dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades (...). (PIAGET, 1972, P. 50)

Junto aos pais desejávamos investigar os motivos que os fizeram optar pelo regime integral, o efeito do binômio família/escola, no desenvolvimento das atividades do *Programa Mais Educação*, em que medida tais atividades facilitaram a transferência dos saberes das crianças para os seus familiares. Se seus filhos apresentaram mudança para melhor ou para a pior, além das notas nas avaliações regulares da escola, no aspecto comportamental. E saber se, em caso de mudança, a que motivos eles a atribuíam.

O grupo C.1 foi composto por exatas 6 mães de alunos do Ensino Fundamental I, duas de cada escola.

A primeira notícia que nos causou apreensão foi o fato de apenas 2 delas (33%) terem sido esclarecidas sobre o projeto de implantação do *Programa*, ou seja, como a escola desenvolveria as atividades e a tipologia das ações propostas. As outras apenas permitiram que seus filhos ficassem mais tempo na escola, o que era bastante conveniente, principalmente para as que trabalhavam fora de casa.

Não temos dinheiro para pagar por uma creche. Quando a diretora avisou que os nossos dois filhos poderiam ficar até às 15h na escola, foi uma alegria. E tinha lanche, almoço, aula extra de revisão... Um presente de Deus mesmo! (Cláudia, mãe de um casal de gêmeos da escola Pedro Carlos)

As mães das três escolas declararam que, no primeiro ano de implantação do que elas chamavam de “horário integral”, receberam em casa um questionário perguntando se desejavam que seus filhos participassem do PME, que as atividades seriam no contraturno e que haveria almoço. No ano seguinte, já não foi mais assim. Todas as crianças do Ensino Fundamental I foram, compulsoriamente, inscritas nas atividades do *Programa*. Mas suas famílias continuavam com pouca ou nenhuma informação da escola sobre do que tratava o projeto.

Eu não sabia direito o que acontecia na escola depois do almoço, mas confiava na professora. Às vezes a gente precisava mandar uns temperos, porque a escola não tinha o suficiente. Meu filho era chato para comer, mas elogiava muito a comida da escola. As notas também melhoraram rápido. Então não tinha nada para reclamar não. (Michelle, mãe da escola Geralda Fonseca)

As mães foram unânimes sobre o fato de suas crianças terem melhorado, não apenas nos graus obtidos nas avaliações internas, como também nas questões comportamentais.

Os depoimentos deram conta de deixar claro que as famílias não participaram do processo de implantação das atividades do *Programa*. Mas as mães se diziam muito felizes com a oportunidade dada às suas crianças. Estavam totalmente de acordo com o que chamavam de *aulas de apoio*.

Montou-se um esquema muito organizado para ajudar os alunos que tiravam notas baixas. Essas aulas foram bastante proveitosas. Tenho certeza absoluta que meu filho só passou de ano por isso. (Mariana, mãe de aluno da escola Maria Medianeira)

As famílias ouvidas relataram que, a partir da experiência com as atividades novas, suas crianças adquiriram um perfil modificado. O interesse pela escola e pelos estudos aumentou, o modo de se relacionar com as coisas da casa e da família assumiu um formato mais interativo e colaborador, a relação com os colegas de classe se tornou mais intensa e o respeito pelos profissionais da escola, sejam eles professores ou não, também aumentou.

A vida toda foi uma briga tirar a menina da cama. Pirraça, gritaria... E não havia jeito: ela chegava atrasada quase todos os dias. Aí começou o horário integral e eu tive certeza de que ela não iria aguentar. E não aguentou mesmo! No primeiro mês, a briga matinal parecia não ter fim. Foi então que, num belo dia, fui lá para acordá-la e ela pulou da cama sorrindo. Não entendi nada e perguntei qual era a razão da mudança. Ela contou que nunca mais iria se atrasar porque a tia ficava triste, quando ela demorava a chegar e que entrar fora da hora na sala de aula atrapalhava todo mundo. E assim é até hoje... (Josélia, mãe da escola Maria Medianeira)

Outro aspecto mencionado pelas famílias foi o fato de seus filhos começarem a falar em possíveis profissões, em sonhos para o futuro; o que as mães interpretaram como uma ampliação dos horizontes das crianças, a partir do contato com novas experiências e novas pessoas.

Felipe abriu a porta de casa e foi dizendo que queria ser bombeiro, igual ao capitão que visitou a escola. Que o homem era tipo um super-herói. Apagava fogo, salvava afogado, tirava gatinho preso em árvores, socorria acidentados e andava num caminhão vermelho enorme e brilhante. Perguntei a professora se os bombeiros foram à escola e se houve algum acidente lá. Mas não foi nada disso não. Eles foram conversar com as crianças sobre profissões. (Francisca, mãe da escola Geralda Fonseca)

As mães receberam como uma surpresa boa a reivindicação de seus filhos por determinados tipos de alimentos, que não faziam parte do cardápio habitual da

família. E nos contaram sobre as trocas de experiências entre as suas crianças e as merendeiras e nutricionistas da prefeitura. Segundo elas, novas receitas simples, nutritivas e saborosas passaram a figurar em suas mesas, depois do *Mais Educação*.

Fazemos um pãozinho de leite toda a semana, lá em casa. A receita é muito fácil e acredito que aprendi com meu filho, quando ele tinha 9 anos? Ele também faz bolo de fubá. Aprendeu tudo na escola. (Francisca, mãe da escola Geralda Fonseca)

Dentre os aspectos negativos, a falta de diálogo entre escola e família foi o mais apontado. Segundo as mães, as notícias sobre a rotina das atividades do *Programa* eram passadas apenas pelas crianças. Para a maioria delas, a primeira vez em que se viram falando e ouvindo sobre o PME foi conosco, nos grupos focais.

Na fala das mães esteve presente a falta de entrosamento entre professores e “oficineiros”. Elas não faziam distinção entre quem era efetivamente professor da escola e quem atuava como “oficineiro”, mas falaram da percepção do conflito.

Seria bom que as professoras da manhã se entendessem melhor com as da tarde. Os alunos ganhariam com isso. A tia Renata (*professora do turno regular*) não gostava da tia Débora (“*oficineira*”). Vivia falando mal do trabalho da tarde, mas, se foi exatamente esse trabalho que melhorou as notas do meu filho! (Cláudia, mãe da escola Pedro Carlos. Itálicos nossos)

Apesar dos problemas apontados, todas as mães declararam que gostariam que o *Programa* tivesse continuidade e que, caso isso acontecesse, seus filhos seriam mantidos em suas atividades.

3.6.5 O Grupo C.2

Eu sabia que estava perdendo uma grande oportunidade, que as aulas depois do almoço eram um reforço importante. Mas meu marido saiu de casa e não ajudava em nada. E o garoto já tinha 15 anos! Ele teve que ir trabalhar...

mãe do Vinícius, da escola Maria Medianeira, que participou do PME apenas no primeiro ano de implantação

O grupo dos pais dos alunos do Ensino Fundamental II foi composto por 6 mães, todas da única escola que funcionava com este segmento, a Maria Medianeira. Destas, apenas 4 mantiveram suas crianças no *Programa* durante os três anos de funcionamento. As outras duas, após um ano, retiraram seus filhos do horário integral pelo mesmo motivo, que nos foi explicado por uma delas:

Meu filho Henrique já estava com 14 anos. Precisava trabalhar. O pai arrumou um emprego pra ele, de meio expediente. Fiquei feliz porque assim ele não precisaria abandonar a escola, como eu e o meu marido fizemos. Ficava na escola a manhã toda, almoçava em casa rapidinho e pegava no balcão da farmácia de 14h às 19h. Uma bênção! Mas não deu pra ele continuar na escola, em horário integral. Isso não é pra filho de pobre. (Maria Júlia)

As seis mães se conheciam desde a infância. Nasceram por ali, cresceram, frequentaram a mesma escola e apenas uma delas havia completado o Ensino Fundamental. Era um esforço e um orgulho verem os seus filhos concluindo este segmento. Falavam que os filhos iriam, com certeza, para a escola Estadual Alfredo Gomes, bem no centro histórico do Distrito, em frente à Maria Medianeira. *Nos tempos de hoje, era possível fazer o Ensino Médio, mesmo trabalhando...* As quatro mães que mantiveram as suas crianças em horário integral já contavam com seus filhos empregados, durante o Ensino Médio.

Elas falavam da importância do que chamavam de “aulas de apoio”. Que, depois que os filhos passaram a estudar um pouco mais, no contraturno, as dificuldades diminuíram e eles deixaram de amargar resultados ruins nas provas. Para elas, o PME se resumia a isso: mais aula!

Eu sabia, sim, que a minha Mariana participava das aulas de artesanato. Ela sempre levava os objetos que fazia nessas aulas pra casa. Mas o que deu jeito nela foi a aula da tarde. Antes ela sempre passava de ano *raspando*. Depois do reforço, nunca mais... Passava direto! Um alívio para ela e para toda a família! Eu soube que isso acabou, que a escola não tem mais aula de apoio. Não entendo porque tiraram uma coisa que deu tão certo! (Selma Cristina)

E também contaram que seus filhos eram vistos como uma espécie de elite, na escola. *É claro! Se não trabalhavam a tarde, era porque a família podia lhes dar esse luxo!*

Mas, na verdade, não era isso! Pelo menos lá em casa, a gente fazia um grande esforço para que o Pedro só estudasse, ao menos até terminar na Maria Medianeira. Ele melhorou muito com o horário integral. Fizemos sacrifício para ele não perder o reforço das aulas à tarde. Depois, aí sim, no Ensino Médio, ele poderia estudar e trabalhar. (Paula Cristina)

As mães foram unânimes no palpite de que havia apenas 59 alunos no horário integral porque os outros estavam empregados de maneira formal ou não, isto é, se não tinham um emprego em alguma loja do Distrito, estavam ajudando os pais, em seus próprios negócios ou empregos.

Fato é que, aqueles que participaram das atividades do *Programa* prosperaram. As mães repetiram, com suas palavras, a fala dos professores, desse segmento, o grupo B.2. E atestaram a satisfação de poderem confiar os seus filhos aos cuidados da escola, durante todo o dia.

Ele voltava alimentado. Os deveres de casa já haviam sido feitos. Chegava com histórias para contar. De vez em quando, afirmava que já tinha escolhido a profissão. Aí, não dava um mês, e a profissão mudava. Começou a falar com admiração de alguns professores. Do nada, veio com um assunto sobre fazer Faculdade. Cheguei a ter medo dele se decepcionar. Imagina! Faculdade acho que só lá, em Valença! (Paula Cristina)

As notas nas avaliações regulares da escola melhoraram, sim. Os números deixaram isso claro. Mas não era só isso e o processo não englobava apenas os alunos:

Quando tive o Carlos, era muito nova, nem tinha completado 16 anos. Precisei parar de estudar. E olha que eu seria a primeira da família a entrar para o Ensino Médio. Já tinha até feito a matrícula na Alfredo Gomes! Mas não deu não... Não teve jeito...
Só que o Carlos cresceu e eu estudava com ele. Quando ele foi para o horário integral, achei que eu podia voltar pros estudos. O próprio Carlos me dizia que eu não devia desistir. E, no final desse ano, eu terminei o Ensino Médio. Depois, posso fazer uma faculdade de Letras. Lá em Valença tem desconto para quem teve notas altas durante o Ensino Médio. Adoro ensinar e acho que tenho jeito para isso... (Marina)

As mães contaram que seus filhos tiveram muita sorte e que aproveitaram o período do horário integral. Mas elas não tinham conhecimento do quão mais abrangente era o projeto do *Mais Educação*.

O grupo C.2 não elencou mais de três aspectos negativos. Dentre os grupos formados, foi o mais entusiasmado com o *Programa*. Mas apontaram algumas insatisfações. Gostariam que fossem oferecidas mais atividades do *Programa* e se queixaram pela falta de comunicação dos agentes da escola.

3.6.6 O Grupo D.1

O que eu mais gostava era de ouvir as histórias, no final do dia. Eu nunca tinha ouvido uma história falada... Tinha cada história linda! Gostava de fechar os olhos e imaginar os desenhos da história.

Manuela, da escola Maria Medianeira

Chegamos aos pequenos alunos do Ensino Fundamental I. Estávamos diante de 8 crianças, que nos olhavam com aquele jeito de “tia, quero falar!”. Eram 4 da escola Maria Medianeira, 2 da Geralda Fonseca e 2 da Pedro Carlos.

Tudo aquilo o que entendemos como falta de informação, nas vozes dos pais, sobrava, quando falávamos com os alunos. Se havia falha na comunicação entre os pais e as escolas, isso não acontecia, no que dizia respeito aos alunos.

As crianças descreviam cada movimento referente ao desenvolvimento das atividades do *Programa*. Tinham os horários “nas pontas das línguas”, sabiam os nomes dos responsáveis por cada atividade, lembravam da maioria dos temas discutidos e comparavam as características da escola antes e depois do PME.

Eu gostava do tio Luiz. Tudo o que eu não conseguia entender de manhã ele me explicava, depois do almoço, e eu entendia rapidinho. Depois das explicações, ele sempre contava uma história. Nunca vi ninguém saber tanta história! Tio Luiz faz muita falta! (Rafael, da escola Geralda Fonseca, falando sobre o “oficineiro” Luiz Abreu)

Os encontros com os pequenos, seja nas visitas preliminares às escolas, seja no grupo focal; eram sempre recheados de muito *falatório* e um tanto de bagunça. Procuramos interferir o menos possível, para que eles se sentissem à vontade. Ouví-los, no formato “um de cada vez” foi uma das tarefas mais difíceis em toda a pesquisa...

Todos concordaram que a melhora nas notas estava diretamente relacionada às aulas de reforço, no contraturno. E, como entre eles, a sinceridade era natural, ainda podíamos contar com depoimentos nesse padrão:

Tinha vezes que eu nem prestava atenção nas aulas da professora. Sabia que, depois do almoço eu ia ver tudo de novo e ia aprender. As minhas

notas melhoraram muito. Primeira vez na vida que tive um boletim todo azul. (Rodrigo, da escola Maria Medianeira)

A novidade de se ter na escola elementos da comunidade agindo como “oficineiros” foi mencionada, mais de uma vez, pelas crianças. Um deles se lembrava de determinado “oficineiro” e os outros abriam um sorriso e *tocavam* a falar dele. O assunto esgotava e, daqui a um pouco, outro “oficineiro” era lembrado e lá íamos nós para mais dez minutos de comentários festivos sobre o citado colaborador.

Lembra do dia em que a tia Mônica levou uma caixa de bombons? Eu fui campeã e comi 6! Foi a aula mais maneira do segundo ano! Morro de saudades da tia Mônica! (Isabela, da escola Pedro Carlos, falando sobre a “oficineira” Mônica Peixoto)

Outro aspecto que ganhou unanimidade foi a “hora do almoço”. Os pequenos falavam com muito entusiasmo sobre as comidas *diferentes e deliciosas* e sobre os hábitos que aprenderam e que puderam ensinar para a família.

Não foi muito fácil, mas, acho que em menos de um mês, eu aprendi a comer com garfo e faca, igual ao tio Jorge (*risos dos colegas*). Tá bom, quase igual... Mas, lá em casa eu ganhei muitos elogios e ensinei pra todo mundo. A mesa de domingo parecia até mesa de novela de tão *chique!* (Marcos, da escola Maria Medianeira, falando sobre o professor de Educação Física, Jorge Lemos)

Os encontros promovidos com profissionais de diversas carreiras também foram mencionados como aspectos positivos por todos os pequenos. Eles deram detalhes de vários desses encontros, mencionando o quanto aprenderam sobre diversos temas.

No dia das cobras eu nem tive medo. Já vi maiores, no meu quintal. Mas a tia Helena arregalava cada olho! Não adiantou o moço dizer que nenhuma era venenosa. E, mesmo que fosse, era só pegar com cuidado. Eu tava querendo ser obreiro²⁴, mas, naquele dia, decidi que seria veterinário. (Victor, da escola Geralda Fonseca, sobre a palestra ministrada em sua escola acerca dos animais perigosos existentes no Distrito)

O depoimento do aluno Victor não era o único que evidenciava a ampliação das perspectivas de futuro daquelas crianças. É verdade que as atividades implantadas careceram de uma variedade maior, mas, assim mesmo, fizeram as escolas assumirem um perfil mais dinâmico e mais cultural. O simples fato de as crianças almoçarem com os professores levou aprendizado a ambos. Os alunos

²⁴Nome utilizado pelas crianças para designar “pregador”, da igreja evangélica.

ganharam novos hábitos de alimentação e de comportamento à mesa. Os professores aprenderam muito sobre a realidade de suas crianças.

Imagina que o tio Sérgio, que morou na cidade do Rio de Janeiro a vida toda, nunca tinha comido umbu! A gente teve que ensinar pra ele como é que se comia! (Isabela, da escola Pedro Carlos, falando sobre o “oficineiro” Sérgio Domingues)

As crianças valorizavam muito o que era *diferente*. E, quase sempre, a diferença era oferecida pelo agente externo. Os alunos contaram que, nos dias em que o “oficineiro” faltava, eles precisavam ficar na escola até o final do horário integral. Em algumas vezes, se houvesse algum professor com tempo livre, havia recreação ou leitura de histórias. Mas, quase sempre, eles ficavam vagando pela escola, sem ter o que fazer.

Na fala das crianças havia um dado novo. Eles mencionaram que *os tios da tarde*, os “oficineiros”, *davam aula diferente*. Contavam histórias antes de proporem redações. Construíam maquetes para explicar sobre problemas urbanos e rurais. Ensaíavam pequenas peças teatrais para copiar o que era contado nos livros extraclases. Passavam filmes... E levavam para atividades externas!

3.6.7 O Grupo D.2

Passei três anos no horário integral. No início, achava cansativo, mas as notas começaram a aumentar e fui ficando... Infelizmente, justo no nono ano, o horário integral acabou. Mas eu já estava muito diferente. Tinha aprendido a estudar e passei direto, sem problemas.

Jonathan Augusto, da escola Maria Medianeira

O grupo dos alunos do Ensino Fundamental II foi composto por 9 jovens. Eram 6 meninas e 3 meninos, todos da escola Maria Medianeira e todos haviam participado dos três anos de funcionamento das atividades do *Programa*.

Na fala dos jovens não havia o Programa Mais Educação. Havia o período em que a escola funcionou sob regime de horário integral. Era também sabido que o horário ampliado era quase que totalmente usado para aulas de reforço. Mas os depoimentos deram conta de deixar claro que não era apenas isso.

Foi o período mais legal da escola. Os professores pareciam mais humanos, mais preocupados com a gente e muito mais próximos. Eles organizaram vários passeios com o nosso grupo e olha que nem eram obrigados a fazer isso! Dava pra sentir que eles faziam por prazer. Eles gostavam de estar com a gente. (Mariana, falando sobre os professores do contraturno, que, na verdade, eram os “oficineiros”)

Até aqui, ninguém havia falado com detalhes sobre os passeios que os “oficineiros” organizavam, por iniciativa própria, com os alunos de ambos os segmentos do Ensino Fundamental. Houve idas ao cinema, seguidas por debates sobre os filmes. Também houve saídas para comer pizza, para shows de artistas do Distrito, para assistir jogos de diversos esportes, em um telão improvisado no salão na Casa de Cultura de Conservatória. Os “oficineiros” também cavaram convites para almoços nos hotéis e banhos de piscina.

Sabia que passamos um dia na Fazenda Florença? Teve sarau, música, dança, uma comida muito boa. Ajudamos a fazer doce de goiaba. Visitamos os animais raros. Nossa! Foi maravilhoso! (Ana Cristina)

Os jovens falavam de uma maneira tranquila, ordeira, educada mesmo. As sucessivas atividades que eles se puseram a narrar eram absolutamente extras, ou seja, não foram previstas pela coordenação da escola e não estavam nas normas do PME. Os “oficineiros” resolveram estender o convívio escolar para fora dos muros da Maria Medianeira. Tal atitude expôs os alunos a doses maciças de cultura, o que ampliou substancialmente seu capital cultural.

Confesso que não gostava muito de cinema e que, mesmo em casa, nunca tinha visto um filme sério do início ao fim. Mas as conversas na escola, depois dos filmes eram muito maneiras. Aí dava vontade de ver o filme todo. (José Luiz)

Na fala dos jovens não havia simplesmente *aulas de apoio*, no contraturno. Não era “mais do mesmo”. O que eles descreveram foram inúmeras atividades ou inúmeras estratégias para aulas dinâmicas e distintas daquelas ministradas no período regular.

Os alunos desse grupo se mantiveram juntos, mesmo após o encerramento das atividades do *Programa*. Eles formaram uma equipe que participa de eventos do

Distrito. São alunos de escolas de música, de canto, de teatro... Adquiriram um perfil diferenciado. Não foram apenas as notas nas avaliações internas que mudaram.

Minhas notas melhoraram muito e foi bem rápido. Eu estava toda diferente. Foi na época que conheci a biblioteca da escola. Mas lá tinha pouco livro pra minha idade. Aí, comecei a pegar emprestado com os professores e descobri que tinha livro também, na Casa de Cultura. Lá os livros eram bem legais. (Julienne)

Chegava a ser engraçado. Do nada, eu não precisava mais estudar na véspera da prova. Quando percebi, estava indo pra semana de provas praticamente sem estudar. Eu sabia a matéria e não esquecia de nada. Só precisava olhar o livro pras coisas chatas, que tinha que decorar. Mas isso sempre vai ter... (Letícia)

Eram muitos os depoimentos sobre como o trabalho dos “oficineiros” alavancou os horizontes daqueles alunos e ampliou as suas perspectivas de futuro.

Aqui mesmo, em Conservatória, tem muita coisa pra fazer. Tem escola de canto, no teatro Sonora; aula de violão; de percussão; de teatro. O povo daqui precisa participar mais dos eventos que acontecem durante o ano todo. (João Pedro)

Sou muito fã dos Festivais de Música. Já assisti a todos no *youtube*. Imagina só ter um aqui! Tinha que ter, né? Tanta música o ano inteiro! Eu tenho 4 músicas bem legais. Podíamos fazer uma super propaganda e chamar gente de todo o canto! (Ana Cristina)

Os pequenos do Fundamental I, das três escolas, já haviam nos dado as dicas sobre o trabalho diferenciado dos “oficineiros”. Mas foram os alunos do segundo segmento que esclareceram, com detalhes, como tudo isso se deu.

A fala dos jovens nos deixou saber de atividades que levaram entretenimento e cultura, tanto para alunos quanto para “oficineiros”. Não havia nada pré-estabelecido. A agenda de programas externos foi surgindo naturalmente no convívio.

Quando tentamos elencar qualidade e defeitos, nenhum deles apontou defeito. Pedimos para que fizessem um esforço para lembrar o que havia de ruim nas atividades do *Programa* e nada de uma menção sequer. Só falaram do que era bom. Só falaram das atividades extras, das experiências externas, dos passeios, das conversas sobre os filmes, das visitas às fazendas, onde seus antepassados trabalharam ou trabalham até hoje...

Acho que meu pai só teve esse emprego na vida. É o jardineiro da fazenda, mas faz de tudo por lá. A família toda almoça lá todos os Natais. Eu e meu irmão ganhamos presente. Mas, dessa vez, eu parecia até hóspede, Até na piscina a gente pôde ir. Foi um dia incrível! (Ana Clara)

A nossa conversa, por sugestão dos jovens, se deu na sala dos seresteiros da Casa de Cultura de Conservatória. Foram os alunos que nos mostraram as instalações do museu e o lugar onde até hoje se reúnem. Mostraram intimidade com o espaço e com o material físico. Degustaram do pequeno lanche que levamos, com educação e zelo pela limpeza da sala, catando migalhas do chão, recolhendo descartáveis para o lixo... Pareciam cuidadosos donos da casa.

Sobre os estudos, disseram que nunca mais trataram com desinteresse, que sabiam que esse seria o caminho para uma vida adulta mais feliz e realizada e que o horário integral mudou para sempre as suas vidas.

Fico imaginando se as aulas da manhã fossem assim também. Cheguei a pedir várias vezes que os professores fizessem como os da tarde. Mas eles se zangavam com isso. Então resolvi aproveitar as aulas que eu conseguia entender e deu muito certo. No final do oitavo ano, eu, que tive a vida inteira uma fama de bagunceira, era a primeira aluna da turma. Eu! (Luciana)

Entre os nove jovens, oito disseram que queriam ser professores. Acreditavam que tinham condições de levar para as escolas de Conservatória a qualidade com a qual conviveram no período de funcionamento das atividades do *Programa*. Eles lamentaram que não houvesse mais alunos atuando com eles nos diversos eventos dos quais participavam, mas entenderam que os colegas precisavam trabalhar. O nono jovem falou sobre ser jornalista. Ele se disse indignado com a falta de divulgação das atrações do Distrito.

Temos uma programação anual cheia de eventos importantes e não aparece ninguém da imprensa. A TV Rio Sul ignora o nosso Distrito. Para eles, só existe Valença. Precisamos de alguém da terra para mostrar o que fazemos. (José Luiz)

Quando nos despedimos desse grupo, recebemos convites para as reuniões deles e para os futuros eventos, no Distrito. Pareciam adultos empenhados na boa divulgação de Conservatória.

As atividades do *Programa* se encerraram por lá e, com elas, o horário integral e a presença dos “oficineiros”, aqueles *professores diferentes...* Os professores da casa mantiveram suas práticas tradicionais. Os alunos que se seguiram não conheceram o PME. Tudo voltou ao que era antes, inclusive as notas em índices externos, como o IDEB, e as notas nas avaliações internas. Mas, para aquele pequeno grupo, a vida havia mudado para sempre.

3.7 Resultados

Tia, pra quem você vai mostrar isso aí que está escrevendo?
Depois que você mostrar, a merenda vai melhorar? Escreve aí
que eu gosto de maçã!

Carlos Rodrigo, aluno da escola Pedro Carlos

Ao longo da pesquisa realizada, buscamos compreender de que modo o *Programa* transcorreu e, uma vez encerrado, que tipo de marca deixou naqueles que dele participaram.

Para expressarmos os “resultados” do *Programa*, portanto, tivemos como intuito consolidar, organizar e sintetizar o que os indicadores externos e internos foram capazes de nos revelar.

Começando pelos indicadores externos, verificamos, preliminarmente, que a análise do desempenho no IDEB ficou prejudicada porque, entre as três escolas estudadas, apenas a Maria Medianeira inscreveu os seus alunos no referido índice. E, mesmo por lá, os alunos do Fundamental II ficaram de fora.

A simples não participação no processo que culmina no índice já demonstra que essas escolas – a exemplo de sabe-se lá quantas outras no país – estão alijadas até mesmo das políticas básicas, comprometidas com a melhoria da qualidade de ensino. Revela, que os números com os quais lidamos, como expressão da situação do país, não expressam, exatamente, aquilo que somos, ou melhor, não expressam aquilo que *sabemos*.

No que diz respeito à escola que conta com a nota do IDEB, foi possível perceber que os números indicaram que, durante o biênio de pleno funcionamento das atividades do *Programa*, os alunos do Fundamental I apresentaram um considerável progresso. Conforme registro na Tabela 8, a nota da escola aumentou 18%. Para se ter a dimensão disso, basta lembrar que a nota do município de Valença aumentou 8,5% e que o aumento no Brasil foi de apenas 4%. Ao final desse período, em números absolutos, a média dos alunos da Maria Medianeira estava dois pontos à frente da média nacional.

Tal crescimento, no entanto, não se sustentou: no biênio seguinte ao encerramento das atividades do *Programa*, a nota da escola caiu 13,5%, o que nos indicia que o funcionamento do *Mais Educação*, naquele período, pode ter sido responsável por alavancar a nota no IDEB daquelas crianças.

As palavras de Bourdieu ecoavam. Percebe-se que os alunos reagiram ao estímulo feito pela exposição a situações de aprendizagem, e isso correspondeu a um incremento no capital cultural daquelas crianças. Mas *a acumulação de cultura pressupõe um processo de internalização que, pelo fato de envolver ensino e aprendizagem, demanda tempo* (BOURDIEU, 2000, p. 139). Interromper as atividades do *Programa* representou um corte no investimento na política pública de alargamento do capital cultural daquelas crianças, fazendo com que os ganhos já obtidos reflussem visivelmente.

Consolidar as experiências vividas, revividas nos relatos, submetidas à análise dos diferentes sujeitos sociais que participaram do Programa Mais Educação nos trouxe um conjunto muito rico de ensinamentos. Durante todo o processo de *campo*, a máxima africana “é preciso de toda a aldeia para educar uma criança” esteve em nosso pensamento. Porque a primeira lição que aprendemos nos foi dada pelas escolas em que a maioria das ações eram compartilhadas pelos mais distintos agentes, como preconizado pelo próprio *Programa*.

Na primeira página da cartilha do Programa Mais Educação, divulgada pelo governo federal, encontramos:

A educação que este Programa quer evidenciar é uma educação que busque superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola. A escola, de fato, é o lugar de aprendizagem legítimo dos saberes curriculares e oficiais na sociedade, mas não devemos tomá-la como única instância educativa. Deste modo, integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos... é tentar construir uma educação que, pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã. (BRASIL, 2014)

E a cartilha segue indicando a necessidade de ampliação de horários, de lugares e de maneiras distintas de educar. Menciona, em diversos momentos, que a Educação precisa ser compartilhada entre *os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores* (BRASIL, 2014).

Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2014)

O que a cartilha sugere é a necessidade de se alargar os horizontes dos alunos, levando-os do interior das salas de aula para novas experiências sociais e culturais.

Os depoimentos dos diversos agentes deram conta de nos informar que os alunos envolvidos com as atividades do *Programa* tiveram suas vidas modificadas para melhor. E que o fato de eles representarem uma parcela significativa entre o total de estudantes do Distrito (Tabela 7) possibilitou a multiplicação dessa transformação, ao menos no que diz respeito ao período em que estiveram expostos às experiências de ampliação do capital cultural.

Apesar de gestoras e professores afirmarem que os resultados teriam sido melhores, caso houvesse um número mais diversificado de atividades, as famílias e os alunos não pensavam nesse aspecto como entrave. Estavam acostumados com muito pouco e qualquer oferta mínima vinda da escola parecia um presente especial.

Imagina que eu não precisei dar almoço pra ela durante aquele ano todo! Quanto o turno da tarde acabou, fomos pedir para que, ao menos, o almoço continuasse. As crianças almoçariam e voltariam pra casa. Mas não teve jeito... (Josélia, mãe da escola Maria Medianeira)

Mas não se tratava apenas da alimentação e do oferecimento de aulas de reforço, no contraturno. A forma de aprender é que mudara.

Parece difícil de acreditar, afinal ele era muito pequeno, mas aprendeu coisas que eu achava que não se aprendiam na escola. Isso mudou a maneira da minha família viver. Sabe que agora a gente não põe a mesa sem guardanapo?
Eu já ficava esperando pelas novidades e foram muitas. (Michelle, mãe da escola Geralda Fonseca)

A fala dessa mãe nos leva, mais uma vez, a Pierre Bourdieu. Porque evidencia a transformação não somente nos hábitos escolares, mas na família, na moradia:

O interior de cada moradia exprime, em sua linguagem, o estado presente e, até mesmo, passado, daqueles que o ocupam, revelando a segurança sem ostentação da riqueza herdada, a arrogância espalhafatosa dos novos-ricos, a miséria discreta dos pobres ou a miséria dourada dos "primos pobres" que pretendem viver acima de seus recursos. (BOURDIEU, 2006, p. 75)

Levar a família a assumir a atitude de colocar guardanapos revela uma sensibilidade em relação ao entorno, revela a internalização de uma forma de agir que se incorpora ao sujeito, sem que esteja vinculada a um agir que tenha raiz em práticas de berço; revela, portanto, a incorporação de capital cultural manifestado no *habitus*, uma incorporação que, apesar de pequena, foi tão significativa que mereceu ser mencionada pela mãe.

Àquela altura, as atividades do *Programa* já haviam se encerrado há três anos. E encerraram-se precocemente, antes que os jovens e suas famílias pudessem perceber que o tempo dedicado à obtenção de cultura *deve ser investido pessoalmente pelo investidor, em um processo em que não há possibilidade de delegação.* (BOURDIEU, 2000, p. 139)

O fato é que não havia dúvidas sobre a melhora tanto no desempenho escolar quanto no aspecto comportamental daquelas crianças. Os números eram inquestionáveis. As notas nas avaliações cresceram consideravelmente. Mas não foi esse o aspecto mais valorizado na fala dos agentes.

De uma forma ou de outra, no final, não tínhamos um índice de reprovação alto. As crianças acabavam passando de ano. Mas é claro que foi muito bom ver as notas aumentarem e, principalmente, vê-los concluindo o ciclo, sem desistir da escola. Agora eu não tenho dúvidas de que o que fez a maior diferença foi o jeitinho deles. O comportamento melhorou enormemente! (Coordenadora da escola Geralda Fonseca)

As famosas atividades culturais do Distrito também ganharam aliados. Os eventos, que antes eram frequentados, em grande maioria, pelos turistas, começaram a receber os moradores. Os jovens egressos do Programa Mais Educação começaram a mudar essa realidade, participando dos grupos formadores de diversos dos eventos antes considerados elitistas.

Quando pedi para ajudar no Festival Cine Música, eu não estava pensando em vender lembrancinhas do evento ou carregar cadeiras. Não pensava nem em dinheiro. Eu queria mesmo sugerir coisas que os meus pais gostassem, que fizessem eles saírem de casa para assistir. Aí, em 2015, deixaram a gente convidar o grupo de jongo, do Quilombo. Nunca vi tanto conhecido na praça! (João Pedro, aluno da escola Maria Medianeira)

A conversa com os alunos que participaram das atividades do *Programa* não nos deixou dúvidas: a exposição deles às iniciativas culturais foi determinante para que mudassem de perfil, para que abrissem os olhos para o que há anos acontecia no Distrito sem que os verdadeiros donos de Conservatória conseguissem ver ou entender. E foram os agentes externos, os “oficineiros”, com suas aulas

diferenciadas, que levaram esse convívio com a cultura para dentro das salas de aula e para dentro do imaginário daqueles poucos jovens.

Essa troca de vivências aumentou o capital cultural dos alunos, trouxe afeto ao convívio diário e ampliou os horizontes daquelas crianças. Tais aspectos não se medem em números. Era preciso ouvir essas pessoas para entender o que havia de ganho para além de índices quantitativos.

Foi na conversa com os alunos que ouvimos sobre aulas diferentes, passeios e sobre a inserção de atividades culturais.

Acontece que nem a fala das gestoras, nem das famílias e nem dos professores enfatizaram as atividades culturais na escola, fora da escola, fora do bairro, fora do Distrito e fora da cidade! E os “oficineiros” das três escolas realizaram tais atividades. O que *lemos* através das falas das crianças foi o incremento de capital cultural. Então não era somente “aula de apoio”, “mais do mesmo”. Eram aulas diferentes, experiências diferentes.

Os encontros com as famílias também deixaram claro que os horizontes daqueles alunos haviam se ampliado. Não era apenas uma questão de permanecer na escola por mais algumas horas, para as tais aulas de apoio. Tratava-se de ficar por lá, ouvindo os professores falarem de sonhos que poderiam ser concretizados e usando uma linguagem mais culta.

Na fala dos alunos era evidente a novidade: a descoberta do encantamento pela cultura local.

Eu achava que a música da praça era mesmo só para turista. Sem cantor, só com instrumentos... Era chato demais. Foi no dia da fazenda que parei para ouvir com calma, escutei as histórias e senti uma alegria, bem na hora que o piano tocava. Não precisou de cantor para eu gostar da música. Aí fiquei sabendo das histórias... Adorava ouvir as coisas que Pixinguinha fez! Queria ter conhecido ele! (Leticia, aluna da escola Maria Medianeira)

A leitura do Manual de Práticas do Programa Mais Educação nos trouxe, como sugestão, uma grande variedade de atividades. Mas, os “oficineiros” de Conservatória, com práticas tão simples quanto eficazes, nos provaram que as crianças precisavam de cultura, de comprometimento e de ações diferenciadas.

As horas que passamos reunidos com os diversos agentes nos grupos focais nos fizeram entender que a gestão escolar não compreendeu o conceito do *Mais Educação* ou que, simplesmente, não conseguiu aplicar. O mesmo se deu com os docentes. Os professores se sentiram ameaçados e não entenderam a necessidade

de agentes externos no cotidiano escolar. Era evidente o *desconforto* na relação entre eles e os “oficineiros”. A reclamação dos professores acerca da falta de diálogo era geral.

As poucas vezes que falei com ele ou sobre ele chamei pelo nome. Coisa mais antipática isso de “oficineiro”. E o que eles podiam fazer que nós não poderíamos? Totalmente desnecessária essa história de chamar gente de fora! (Pedro, professor de Educação Física, da escola Maria Medianeira)

A proposta do *Programa* era clara: promover a Educação Integral e em horário integral através do oferecimento de atividades variadas, que fugissem ao velho modelo “mais do mesmo”. Mas, tanto as gestoras quanto o corpo docente não entenderam esse conceito.

O que os “oficineiros” fizeram foi elaborar exercícios extras, no período da tarde. Olhavam as nossas tarefas e repetiam, depois do almoço. Não seria mais produtivo se nós mesmos fizéssemos? (Fábio, professor de Ciências da escola Maria Medianeira)

Definitivamente, não era essa a tarefa dos “oficineiros”. O depoimento do professor Fábio era um equívoco.

A fala dos alunos responsabilizou diretamente os “professores novos” pela realização de aulas diferenciadas e de estratégias voltadas para a obtenção de capital cultural. A fala das famílias ratificou tais informações. Mas tanto os alunos quanto os pais mencionaram as atividades do contraturno como trabalho da escola, dos professores da escola. Ou seja, os jovens e suas famílias não viram os “oficineiros” como agentes externos, nem mesmo usaram essa denominação. Para eles, eram professores. Mas, mesmo aqui, houve a percepção do conflito, entre os professores do período da manhã e do período da tarde.

O professor da tarde tinha mais paciência. Estava sempre sorrindo. Minha filha adorava as aulas dele. Sempre que eu cozinhava alguma coisa gostosa, já sabia que teria de embrulhar uma *provinha* para ele. Mas a professora da manhã nem era mencionada em casa...(Marina, mãe da escola Maria Medianeira)

O fato é que os tais agentes externos levaram a novidade ao cotidiano escolar e o fizeram com o frescor que os alunos precisavam e mereciam. Se as inovações fossem compartilhadas com os professores efetivos, se a parceria tivesse sido incentivada; talvez a *semente* desse frutos para além do efetivo funcionamento do Programa Mais Educação. A escola que mais se aproximou de um formato de

parceria entre os agentes foi a Maria Medianeira. E isso se deu por iniciativa dos alunos.

A professora de Português sempre foi maneira. Eu sabia que era só convidar, que ela iria querer ir com a gente. E foi assim: convidamos a primeira vez e ela passou a fazer parte do grupo. Estava sempre junto e, quando as aulas da tarde acabaram, ela tentou continuar com os passeios. Mas não durou muito. Acho que ela se sentia sozinha. A direção não apoiava... Foi uma pena! (José Luiz, aluno da escola Maria Medianeira)

Com uma média de gastos de R\$ 170,34 anual por aluno, calculada entre as três escolas de Conservatória (Tabela 10), o Programa Mais Educação incrementou aulas diversificadas no contraturno, o que aumentou o capital cultural daqueles jovens.

Não estamos falando aqui de obras nas escolas, compra de insumos tecnológicos ou aumento dos salários dos profissionais de Educação. Medidas muito necessárias, sempre... Porém não foi preciso nada disso para o Distrito de Conservatória experimentar aqueles anos de progresso em suas escolas. Porque, em essência, o Programa Mais Educação era simples. Se os gestores de cada unidade escolar exercessem as suas atribuições, as chances das ideias do projeto continuarem aumentariam. Vejamos um trecho do que preconiza o Manual do *Programa*, sobre as tarefas do gestor escolar:

Cabe ao diretor promover o debate da Educação Integral nas reuniões pedagógicas, de planejamento, de estudo, nos conselhos de classe, nos espaços do Conselho Escolar. Isso porque a Educação Integral representa o debate sobre o próprio projeto educacional da escola, da organização de seus tempos, da relação com os saberes e práticas contemporâneos e com os espaços potencialmente educacionais da comunidade e da cidade. O resultado esperado é o envolvimento de toda a comunidade, em especial dos estudantes, em um ambiente favorável à aprendizagem. (BRASIL, 2014)

A única página destinada às atribuições do diretor da escola não chega a trinta linhas. Palavras diretas e de fácil entendimento. Depois da conversa com diretoras, professores, famílias e alunos; a impressão que tivemos foi que tal página do Manual não foi lida ou não foi entendida por seus gestores nas respectivas unidades escolares. Faltou, em Conservatória, uma gestão que articulasse os diversos agentes e ajudasse a promover o modelo de Educação Integral preconizado no projeto do Programa Mais Educação.

Foram muitos os pontos positivos apontados pelos diferentes sujeitos. Na fala das diretoras das unidades escolares, apesar de algumas reclamações acerca do

quão trabalhoso foi gestar o que, segundo elas, era uma complexidade de atividades e de agentes envolvidos; o Programa colheu frutos e obteve saldo *positivo*.

Não tenho como esconder: antes era muito mais fácil! Eu, minha coordenadora, as professoras... Começávamos cedo e, antes das 13h, a escola estava em silêncio. Eu não precisava me preocupar com mais nada. O Mais Educação nos trouxe uma escola nova, repleta de gente o dia inteiro.
Mas também é inegável a melhora das crianças em todos os aspectos. No final, deu trabalho à beça, mas eu posso dizer que valeu. (diretora da escola Pedro Carlos)

Não era diferente o depoimento da maioria dos professores, envolvidos diretamente ou não com as atividades do Programa. Para além da falta de compreensão do conceito do projeto do Mais Educação, e do declarado incômodo de precisar conviver com agentes externos; os professores reconheciam o que os números indicavam e o que a observação e o convívio com os alunos evidenciavam: eles estavam melhores!

... Só não concordo que se dê todo o crédito para os “oficineiros”... Os alunos começaram a tirar notas boas? Pode ter sido, simplesmente, um outro jeito de abordar o mesmo conteúdo. Ou, de repente, as crianças amadureceram, por isso melhoraram o comportamento. Mais concentrados, aprendem mais! Mas pode não ter sido nada disso, não sei... O que quer que tenha sido, é claro que tem responsabilidade dos professores também! (Laura, professora da escola Maria Medianeira)

Para diretoras e para a maioria dos professores, houve melhora nas notas e no comportamento dos alunos. Estava aí o que o Programa tinha levado de positivo para as suas escolas. Salvo exceções, a fala do corpo docente demonstrou que, entre eles também faltava capital cultural para entender a proposta do projeto do Mais Educação.

Passeio é passeio. Estudar é estudar! Uma coisa nada tem a ver com outra. Agora, é claro que as crianças adoram passear! E vão se afeiçoar às pessoas que passeiam com elas! Só isso! (Fábio, professor de Ciências da escola Maria Medianeira)

O professor Fábio falou e os outros acenaram com as cabeças, concordando. Inclusive os mais entusiasmados com a implantação do Programa não compreendiam as ideias do projeto. Não entendiam que não se tratava apenas de passear.

Para as famílias e para os alunos só havia aspectos positivos. Houve menção, sim, à falta de comunicação por parte da escola e à falta de entrosamento entre os professores do turno da manhã e os do horário integral (como os

“oficineiros” eram chamados pelas famílias), mas, para pais e alunos, nada disso ofuscou o sucesso do projeto.

Nem tudo, no entanto, foi positivo. Houve muitas questões que poderiam ter sido equacionadas de outra maneira. Assim, enquanto as diretoras reclamavam da falta de apoio da Secretaria de Educação de Valença, os professores reclamavam da falta de apoio das diretoras.

As nossas visitas à Secretaria de Educação deram conta de evidenciar que tanto a Secretária, quanto seus auxiliares, inclusive os responsáveis diretos pelo acompanhamento do Programa Mais Educação; não tinham notícias do desenvolvimento das atividades nas escolas da cidade. Da mesma forma, não havia por lá uma pessoa sequer que conseguisse explicar o modelo do Programa desenvolvido em Valença ou, minimamente, se as atividades declaradas por cada unidade escolar funcionavam efetivamente.

Desse modo, o *Programa* chegou às escolas sem que as direções tivessem recebido orientação. E as diretoras interpretaram e *tocaram* o projeto por sua conta e risco.

No início, imprimi o Manual Passo a Passo para toda a equipe. Passava pelas mesas e via as folhas lá, intactas. Confesso que eu também desisti da leitura. O dia-a-dia nos levou a criar as nossas próprias soluções. Ficou bem organizado! Durante os dois anos de funcionamento do *Programa*, recebemos a visita da equipe da Secretaria de Educação apenas uma vez. Vieram bem cedo e sem avisar. Pediram para olhar diários de classe, almoxarifado, cozinha e entraram em uma sala de aula, durante o trabalho da professora. Tudo isso em menos de duas horas...

Antes da hora do recreio, elas já tinham voltado para Valença. Perguntas sobre como estávamos *tocando* o *Mais Educação*? Nada! Nada! Foi como se o *Programa* não existisse na escola. (diretora da escola Geralda Fonseca)

A pequena escola rural de beira de estrada, Geralda Fonseca esteve sozinha antes, durante e depois do Programa Mais Educação. Não foi diferente nas outras duas escolas. Assim, não podemos, simplesmente, atribuir culpa às diretoras por não prestarem apoio e orientação ao seu corpo docente e à comunidade em geral. O *Programa*, tal como estava descrito no “Manual Passo a Passo” era, sim, de fácil entendimento, mas *a vida é real e é de viés* (Caetano Veloso, 1984). As diretoras fizeram *o que deu para fazer*, sem contar com qualquer apoio da prefeitura.

Os aspectos negativos apontados pelos professores também estiveram ligados à falta de entendimento do projeto do *Programa* por parte deles mesmos e de seus gestores. Os professores reclamaram da falta de orientação, que era um

entrave desde os idealizadores do projeto até as famílias. Ou seja, não foram previstos mecanismos de orientação contínua para apoiar a prefeitura. A prefeitura não soube auxiliar as suas escolas. E as gestões escolares não fugiram a essa regra. O projeto seguiu assim, meio *torto*, mas seguiu...

Mas, apesar de tudo isso, os alunos melhoraram substancialmente. As famílias ficaram felizes com a transformação de suas crianças. E os alunos que participaram das atividades do *Programa* só tinham aspectos positivos a mencionar.

4 A EDUCAÇÃO EM HORÁRIO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA

Porque a escola já não poderia ser a escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias de classe média, que ali iriam buscar a complementação da educação recebida em casa, em estreita afinidade com o programa escolar, nas instituições destinadas a educar, no sentido mais lato da palavra... já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita.

Teixeira, 1995, p. 24

Desde Anísio Teixeira, o desenho dos projetos de Educação em tempo integral implantados no Brasil deixou um rastro de boas e más ideias, que foram bem ou mal executadas e que, dentre as muitas falhas, uma das mais recorrentes foi a falta de continuidade. Desse modo, cada projeto novo desconstruía o anterior e começava, sem aprender com os erros e acertos do passado.

Muitas são as perguntas sem respostas. Nunca vamos saber o que teria sido, por exemplo, o projeto dos CIEPs, se todas as etapas fossem cumpridas, se todas as escolas do estado fossem contempladas; se todas as crianças pudessem ter acesso às escolas, exatamente da forma como Darcy Ribeiro projetou.

Aprender com o que deu certo e com os fracassos, treinando uma forma histórica de olhar, deveria ser uma prática obrigatória na formulação de políticas públicas, não só na área da Educação, como em todas as outras. Esse exercício também é uma das missões dessa tese. Deixar um legado que aponte os fracassos, para não serem replicados; e enaltecer os sucessos, esperando contribuir com o tempo em que a escola brasileira terá o formato e o perfil de que os filhos dessa terra precisam (e merecem).

Porque não é de hoje que o modelo nacional de escola pública deixou de oferecer a possibilidade de adquirir o capital cultural que as famílias ficaram devendo aos seus filhos. Desse modo, as crianças oriundas das famílias de baixa renda não podem contar com a escola para sanar essa defasagem. Ao contrário, o que a

escola tem feito é aumentar a diferença, ratificando uma distância cada vez maior entre as classes sociais. Afinal, *as diferenças de capital cultural marcam as diferenças entre as classes* (BOURDIEU, 2006, p. 67).

4.1 A origem dos fracassos

Formar pessoas para a vida cidadã, para o trabalho e para a universidade, exige o desenvolvimento pleno das potencialidades de cada um, exige a compreensão de processos, exige o domínio da lógica da cultura que estrutura o pensamento científico, exige a incorporação do universo tecnológico como ferramenta para o processo do aprender e exige o desenvolvimento de um espírito crítico que permita ao sujeito se indignar com a injustiça e lutar pelas causas coletivas.

Villardj, 2015, p. 140

Até aqui, descrevemos uma sucessão de programas e de projetos de educação integral – e em tempo integral – que fracassaram. Inclusive, enquanto iniciamos a análise dos dados de nossa pesquisa, no início do ano de 2016, o governo da presidente Dilma Rousseff anunciou o fim das atividades do *Programa Mais Educação*.

Além do fim dos recursos é necessário também mencionar o fato de que não se faz política pública com base na publicação de editais. De uma maneira simples e objetiva, basta pensarmos no modelo de implantação do *Mais Educação* para entendermos que ali já se poderia prever o seu fracasso. Era como se o *Programa* tivesse um *prazo de validade* e ele teve, foi o tempo de duração dos recursos.

O governo do presidente Michel Temer, no final do mesmo ano de 2016, implementou o *Programa NOVO Mais Educação*, com investimento do Ministério da Educação de 400 milhões de reais, previstos para atender ao mínimo de 4 milhões de estudantes. É isso mesmo: investimentos de, no máximo, 100 reais por

estudante; incrementados através da Portaria de número 1144, do dia 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016). A Portaria deixa claro que a prioridade é o letramento e o “numeramento”, ou seja, a proposta do governo é dar conta de sanar os problemas de Língua Portuguesa e de Matemática com 100 reais/ano por aluno: um projeto em tudo mais restrito, mais pobre, mais *antigo*. Mas esse Novo Mais Educação será desafio para os pesquisadores que virão, depois de nós. Voltemos ao *Mais Educação* (agora, *Velho Mais Educação*) e ao município de Valença.

Ao nos debruçarmos sobre a lista de atividades do *Programa*, percebemos a ausência de elementos que levassem ao desenvolvimento do pensamento crítico, ferramenta sem a qual se restringe a capacidade de adquirir o capital cultural que o jovem não conseguiu acumular no convívio familiar.

Os “oficineiros” de Conservatória, no entanto, entenderam que precisavam expor suas crianças a experiências que lhes fizessem acumular capital cultural em larga escala e que isso lhes dotaria de elementos reais para a aquisição de pensamento crítico. O que tais agentes não levaram em consideração foi o fato de que precisavam também *seduzir* os professores efetivos das escolas, para garantir a continuidade do projeto. Mas com os adultos o trabalho seria mesmo muito mais difícil... Se as crianças precisavam suprir a defasagem de capital cultural de berço, para atender adequadamente às demandas da vida escolar, o corpo docente também tinha muito o que aprender sobre cultura – premido pela mesma restrição de oportunidades de aprendizagem, o corpo docente também não possuía capital cultural suficiente para mediar o processo de aquisição de seus alunos.

Fato foi que, com a retirada dos “oficineiros” das escolas, o projeto se extinguiu... Mais uma vez, a falta de continuidade soterrou um *Programa* nacional que poderia ter dado frutos mais vultuosos.

Houve ainda, em nosso caso específico de Valença, a ausência de atividades que favorecessem o conceito de pertencimento daqueles alunos com as vocações culturais do município. Não se pode entender ou aceitar que, por exemplo, as escolas da terra da serenata, o chamado diamante de Valença, Conservatória, não contassem com oficinas de canto, de coral ou de formação de futuros seresteiros.

Se esse conjunto de características bastante peculiares não fossem suficientes para explicar as dificuldades que o projeto enfrentou, a partir do ano de 2014, os recursos para a contratação de “oficineiros” e para a compra de material deixaram de chegar às unidades escolares. Simplesmente assim: o dinheiro acabou.

E quando o dinheiro acabou o *Programa* ainda não tinha fincado as suas raízes no interior das escolas, nem no interior das pessoas. Quando os agentes externos deixaram as unidades escolares, as atividades perderam muita força.

Se usarmos como exemplo, o Distrito de Conservatória, o que a Tabela 4 nos traz é que 77% dos agentes envolvidos com as atividades do *Programa* eram “oficineiros”. Tal número se refere à média entre os anos de funcionamento. Se quisermos ampliar o espaço amostral, em toda Valença, a média foi de 72%. Ou seja, foram esses agentes externos que desenvolveram o *Programa*, que deram fôlego e cor à acinzentada realidade das nossas escolas públicas.

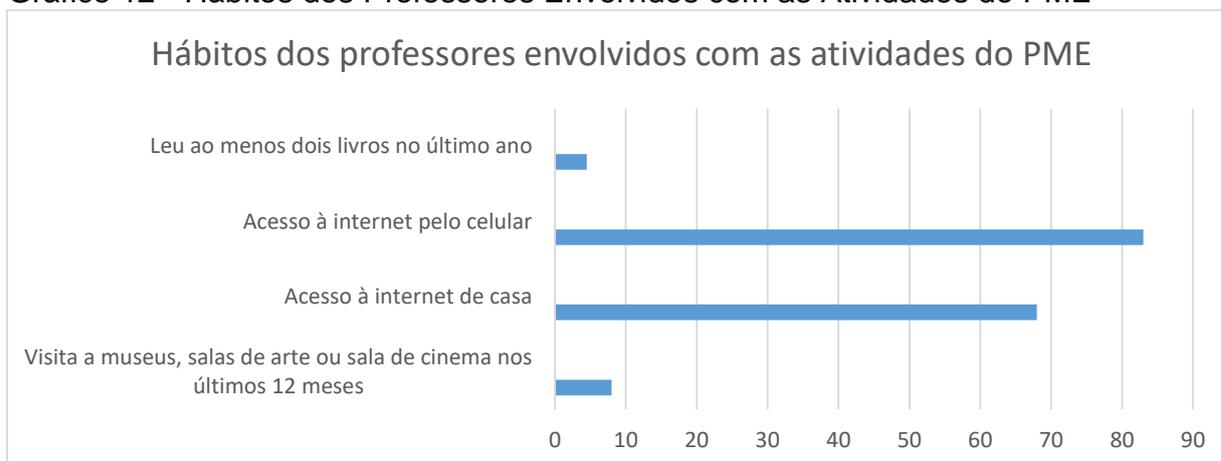
Tanto foi assim que, segundo as gestoras do grupo focal A, o próprio *Programa* era um elemento externo, estranho e que incomodava a rotina tradicional. Elas afirmaram que a sua extinção e o retorno ao antigo cotidiano acabaram por se configurar em um alívio.

Os motivos do sentimento de alívio também foram perguntados e enumerados. A volta ao cotidiano escolar *normal*, a saída dos elementos externos, o fim da “barulheira” no pátio e nas salas onde se desenvolviam atividades, o retorno ao turno único foram alguns dos motivos citados.

Seguidos depoimentos acabaram por nos dar conta de que, se alguém gostava do *Programa*, eram os alunos e as famílias.

Quando estudamos os professores envolvidos com as atividades do *Mais Educação*, em todo o Distrito, descobrimos que apenas 21% deles possuíam curso superior e que, mesmo estes, recebiam salários muito próximos ao salário mínimo. Seus hábitos culturais e de lazer eram semelhantes aos das famílias dos seus alunos. Os poucos que concluíram o curso superior estavam longe do mundo acadêmico, desde o fim da universidade. Seu acesso a galerias de arte, salas de teatro, museus e até mesmo cinemas era tão raro quanto o dos alunos. Praticamente não havia hábito de leitura, o que se justificou pela falta de tempo para ler, ou falta de recursos para adquirir livros. Observe-se o Gráfico 12.

Gráfico 12 - Hábitos dos Professores Envolvidos com as Atividades do PME



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados.

Percebemos que o perfil levantado muito pouco contribui para o trabalho que os docentes precisam estar aptos a fazer. Moacir Gadotti assinala que:

Educar nessa sociedade é tarefa de partido, isto é, não educa para a mudança aquele que ignora o momento em que vive, aquele que pensa estar alheio ao conflito que o cerca. É tarefa de partido porque não é possível ao educador permanecer neutro. Ou educa a favor dos privilégios ou contra eles, ou a favor das classes dominadas ou contra elas. Aquele que se diz neutro estará apenas servindo aos interesses do mais forte. No centro, portanto, da questão pedagógica situa-se a questão do poder. (GADOTTI, 1998, p. 87)

Em outra obra, o mesmo pensador traça os atributos necessários para ser professor, na atualidade:

ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o seu próprio trabalho; ter disciplina para o trabalho; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática; ser aprendiz autônomo e a distância. (...) Em resumo, poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um **organizador da aprendizagem**. (...) Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com **consciência e sensibilidade**. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. (...) Eles fazem fluir o saber – não o dado, a informação, o puro conhecimento – porque constroem **sentido para a vida** das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis. (grifos do autor, 2002, p. 8/9)

Ideias quase românticas, quando, na realidade, a profissão docente atrai muitos jovens oriundos das camadas mais pobres da sociedade, para os quais o processo de aquisição de capital cultural foi restrito e escasso, e para quem os

hábitos culturais das classes dominantes continuam desconhecidos. Contar com esses profissionais para ampliar o capital cultural dos jovens brasileiros é uma utopia. O que tem acontecido, na grande maioria das escolas públicas, é a ratificação da diferença entre as classes sociais, ou, pior ainda, a ampliação de tais diferenças.

4.2 Os caminhos do sucesso

Educação não é, simplesmente, uma questão de voz. É uma questão de eco.”

Raquel Villardi 25

Estudamos um modelo de Educação que pretendia ser de fato *integral*, amplo, de perfil seguro. Aprendemos que incrementar a cultura sobre o aspecto local e, gradativamente, sobre a cidade, o país e o mundo é fator fundamental para a prática de formar pessoas, na integralidade. Essa formação não tem necessariamente nada a ver com o aumento do horário de permanência na escola. Tem a ver com a criação de uma maneira de estudar mais atraente, mais baseada na realidade vivida pelos alunos, nos itens dos quais eles são carentes culturalmente e na participação de todos os agentes envolvidos no que seria uma política pública de investimento no alargamento do capital cultural de tais agentes.

Não se pode avaliar esse investimento apenas pelo tempo na escola; há que se considerar, também, a educação obtida no seio da família, porque isso significa ou “tempo ganho” ou “tempo perdido”, quando não tempo a ser contado em dobro, pela necessidade de corrigir o que se aprendeu errado. (BOURDIEU, 2000, p. 140)

Os modelos de Educação Integral, com ou sem a ampliação do horário, que, ao longo da história, deram bons resultados conseguiram modificar muitas vidas. A história desses brasileiros foi transformada para sempre. Cada aluno que conseguiu chegar a universidade mudou sua trajetória e as trajetórias dos que vieram depois. Falamos aqui de uma nova estruturação dessas famílias. Os jovens que passaram a

²⁵ Notas de aula, UERJ, 2014.

adquirir o capital cultural, através das ações da escola, o transmitirão para as próximas gerações. Os filhos nascidos de casais que tiveram acesso ao curso superior, dificilmente não almejarão o mesmo destino. Mas esse não é o trabalho que pode ser realizado no curto prazo. Não é um trabalho que pode sofrer descontinuidade. Demanda tempo e sistematização. Cada aluno transformado por esse tipo de Educação Integral tem o poder multiplicador de transformar os que estão a sua volta. Porém *o capital cultural decai e morre quando seu portador morre, ou perde a sua capacidade de utilizá-lo* (BOURDIEU, 2000, p. 140, negrito nosso).

Enquanto estudávamos as tentativas de implantação dos mais diversos modelos de Educação Integral, desde Anísio Teixeira, até os nossos dias, aprendíamos que os cursos de formação de professores precisam reformular suas práticas, para que os *licenciandos* adquiram capital cultural sólido e possam levar tais experiências para as suas salas de aula.

Entendemos também, através dos modelos que obtiveram sucesso, que a escola precisa ser *abraçada* pela sua comunidade interna e externa, para que os projetos representem as necessidades reais de cada localidade. Uma comunidade que reconhece a escola como sua propriedade possui filhos que respeitam os professores, que não picham os muros, não danificam carteiras e outros aparelhos de ensino. Mais do que isso, tal comunidade zela pela escola, auxilia em sua manutenção, inclusive fisicamente. Os projetos construídos em conjunto ganham legitimidade e possuem mais chances de prosperar, apesar da ausência do poder público ou de sua interferência negativa.

A ideia do *Bingo* foi nossa. Mas a diretora disse que tinha medo de mexer com dinheiro na escola, que a prefeitura poderia implicar. Aí fizemos por nossa conta, cada vez numa casa. Foi assim que pintamos a escola toda. Ficou linda e não custou quase nada. (Francisca, mãe da escola Geralda Fonseca)

O desafio para os gestores e autores de políticas públicas é o de reconhecer as boas práticas (e elas são muitas, espalhadas pelo país e pelo mundo), para ampliá-las e torná-las institucionais. Para isso é necessário que não se esqueça a história.

Por isso este trabalho, antes de mergulhar no *campo* de pesquisa especificamente, fez questão de relembrar experiências anteriores. É necessário recorrer à história para entender a origem real dos fracassos e poder trilhar os caminhos do sucesso. Devemos estudar o passado não apenas por estudar, mas

para ressignificar o presente. Elaborar o pensamento assentado sobre as causas e consequências do que aconteceu no passado para agir no “agora”.

Enquanto caminhamos na direção de aprender com os erros para não repeti-los e aprender com os acertos para solidificá-los, vamos escrevendo uma nova história, que é a voz da resistência e da fé em que os dias melhores só virão através da luta e do trabalho.

Foi também sobre isso a fala dos agentes envolvidos com o Programa Mais Educação, no Distrito de Conservatória. Porque, em um dado momento, diretoras, professores e famílias se transformaram numa única classe: a classe dos brasileiros pobres e nascidos no interior, sem recursos culturais, abandonados à própria sorte.

A coordenadora de uma das escolas era mãe da professora de alfabetização de outra das escolas. Esta professora tinha dois filhos estudando no mesmo lugar em que lecionava. Precisava manter as crianças no horário integral para dar conta dos dois turnos de trabalho. Mas isso não era mais possível. Quando as atividades do *Mais Educação* foram encerradas, os seus filhos ainda não estavam em idade escolar.

Pela infância da mãe coordenadora passaram vários programas educacionais de governo, que a formaram e a levaram, “aos solavancos”, até a coordenação de uma escola municipal. Mas com sua filha seria diferente! A coordenadora se sacrificaria para proporcionar o melhor para a sua menina. Ela se formaria, sem dificuldades, já que poderia se dedicar exclusivamente aos estudos. E assim foi. A filha concluiu o curso de formação de professores, antigo “Normal”, passou no primeiro concurso que prestou e foi logo lecionar na escola municipal ali, *pertinho de casa*. Teve um filho seguido do outro e precisava trabalhar o dia inteiro para ajudar o marido no sustento da família.

Estou aqui, sentada em minha cadeira de coordenadora, enquanto os meus netos passam a tarde em casa; o maior cuidando do menor e ambos sozinhos. Com o salário que filha e genro ganham não dá para pagar uma babá.

Se o *Programa* ainda existisse, eles passariam a tarde aqui ou na escola da mãe. Estariam protegidos, alimentados e com suas lições de casa resolvidas, com acompanhamento. E nós estaríamos tranquilas. Não entendo quando ouço dizerem que o *Mais Educação* não deu certo!²⁶

²⁶ Optamos por não divulgar o nome da escola em que a dita coordenadora trabalha porque a sua identidade seria facilmente descoberta. Entendemos que a natureza do seu depoimento é de foro íntimo. Mas temos autorização para publicar, desde que não divulguemos seu nome e o nome da escola.

Os depoimentos se seguiram:

Eu sei que ainda tenho muito o que viver e o que estudar. Mas acho difícil voltar a ter dias como aqueles. Foi o período mais incrível da minha vida na escola. Muito triste pelo encerramento. (Victor, aluno da escola Geralda Fonseca)

Não era apenas a vida escolar da minha filha que estava indo bem. Em casa tudo ficou diferente. Era como se toda a família estivesse matriculada na turma dela. Vivíamos intensamente as descobertas. Foi um período muito feliz para toda a família. (Selma, mãe da escola Maria Medianeira)

Naquele pacato Distrito da não menos pacata cidade de Valença, por tímidos três anos letivos, aconteceu que a implantação de um programa educacional de governo gerou frutos poderosos e comprovou que é possível, sim. Que existem caminhos de sucesso, que podem surgir nos lugares menos prováveis...

Os depoimentos das pessoas que foram testemunhas da implantação do *Mais Educação*, em Conservatória nos deram as notícias de que não haveria fracasso algum, se o projeto tivesse prosseguido, ainda que torto e tocado daquela forma, da forma que deu para ser, com aquelas pessoas, naquele lugar...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

BRASIL, Manual do Mais Educação, 2014, p.6

A paixão pela Educação e a crença em seu poder transformador norteou e norteará as nossas ações, antes, durante e após essa pesquisa.

A necessidade de entender o modelo de Educação integral (e em horário integral) implantado na cidade de Valença nos levou a estudar os modelos nacionais anteriores bem como alguns exemplos externos. O Programa Mais Educação quis representar um conjunto de estratégias para promover a *ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas* (BRASIL, 2014). A pesquisa nos mostrou que o modo como cada gestor, em todos os âmbitos, entendeu o projeto fez a diferença. E foi assim também no município de Valença e em seu notório Distrito, Conservatória. Mais do que o entendimento da Secretaria de Educação, foi a interpretação da gestão escolar que moldou a implantação do *Programa*. Tal formato era previsto no projeto:

Cada escola, contextualizada com seu projeto políticopedagógico específico e em diálogo com sua comunidade, será a referência para se definir quantos e quais alunos participarão das atividades, sendo desejável que o conjunto da escola participe nas escolhas. (BRASIL, 2014, p. 13)

Da mesma forma, o projeto facultava à escola, sempre em parceria com os agentes internos e externos, a escolha das atividades, bem como o formato de funcionamento das mesmas.

A pesquisa acompanhou a implantação do Programa Mais Educação em Valença durante todo o tempo. Estávamos por lá antes, durante e depois. O nosso estudo iniciou quando apenas duas das escolas da cidade haviam se inscrito. No Distrito por nós recortado, Conservatória, acompanhamos o processo, a partir dos primeiros momentos e pudemos testemunhar o encerramento das atividades, no

final do ano letivo de 2014, quando as equipes de coordenação das escolas enviaram comunicado aos pais, informando da decisão de extinguir as atividades no contraturno.

Quando as aulas da tarde começaram, recebemos um bilhete, avisando que os nossos filhos poderiam ficar, se quisessem. No ano seguinte, recebemos outro bilhete, que dizia que as aulas da tarde seriam obrigatórias. Mais um ano se passou e o último bilhete avisava que não haveria mais aulas à tarde. Nenhum desses comunicados explicava os motivos. (Cláudia, mãe da escola Pedro Carlos)

O depoimento da mãe da escola Pedro Carlos foi ratificado pelas famílias das outras duas escolas. As que foram buscar porquê receberam respostas curtas:

Eu fui perguntar, sim. Porque o horário integral fazia diferença lá em casa. Era um sossego poder trabalhar, sem preocupação. A diretora me informou, de pé, na porta da escola, que a prefeitura não tinha mais dinheiro para a alimentação das crianças. (Paula Cristina, mãe da escola Maria Medianeira)

Quando soubemos do encerramento das atividades do *Programa*, em Conservatória, o sentimento de derrota, de mais um programa educacional fracassado paralisou a pesquisa por quase dois meses. A nossa *veia* de educadores entristeceu. Se não fosse o contato com as famílias e os alunos, teríamos desistido da pesquisa e sobraria mais um fracasso, o nosso... Ouvimos, incessantemente, a voz da nossa orientadora, que nos dizia que contar a história do que não deu certo também era importante para que os que viessem depois soubessem e tivessem a oportunidade de não cair nos mesmos erros. Mas foi muito penoso ver todo o entusiasmo com o *Programa* simplesmente ser soterrado.

E foram os alunos que nos deixaram saber que não houve fracasso, que eles estavam ali, transformados e dispostos a multiplicar o que aprenderam, que o contato com as atividades do *Programa* representou uma experiência que deu certo, sim.

A “roda de leitura” era a minha atividade preferida. Cada aluno lia um trecho da história e parávamos na hora que quiséssemos para perguntar ou para comentar. Eu não sentia o tempo passar. Quando via, já estava na hora de voltar pra casa. Continuo fazendo isso com meus irmãos e primos, todo sábado, antes do almoço. Até o irmão mais novo, que ainda não sabe ler, fica lá, ouvindo e dando palpites. Virou um programa familiar bem legal. (Letícia, aluna da escola Maria Medianeira)

Estavam ali, diante de nós, os depoimentos que atestaram o conceito de capital cultural, iluminador de toda a jornada da pesquisa! O que aconteceu com aquelas crianças comprovou as ideias de Pierre Bourdieu.

Eu não gostava quando os meus irmãos debochavam das minhas músicas preferidas. Era o mais novo em casa e não aguentava a zoação. Comecei a explicar o significado das letras e a grande quantidade de coisas que uma música dizia. Hoje em dia, até os meus pais param para ouvir. Tem muito mais música em casa! (Jonathan, aluno da escola Maria Medianeira)

Na fala das equipas da gestão escolar não havia a percepção da dimensão do avanço dos alunos. Elas falaram na melhoria das notas, do comportamento e, até do aumento das perspectivas de futuro deles. Mas não viram a real transformação de suas crianças.

Um espaço legal para almoço e lanches, e um monte de aulas à tarde. É claro que eles iriam melhorar. Melhoraram, sim. Mas não era nada de tão exagerado. Ficaram mais educados também. Mas isso não era obrigação deles? (coordenadora da escola Maria Medianeira)

Não foi diferente com o corpo docente. Apenas um ou outro professor conseguiu perceber (e acompanhar) o progresso dos jovens, a partir do aumento de seu capital cultural.

Eu falava na sala dos professores e nos conselhos de classe. Falava que valia muito a pena investir na relação com os alunos, que era bom ficar numa tarde ou noutra para participar das atividades do Integral, mesmo não estando diretamente envolvido com o projeto. Alguns me seguiram, mas foram poucos... (Dulce, professora da escola Maria Medianeira)

O fato é que o progresso se deu. Apesar das condições postas, os alunos melhoraram em todos os aspectos. Além disso, levaram as transformações para as suas casas e seus círculos sociais. Passaram a ter voz e a exigir o lugar de atores.

O *Café, chorinho e cachaça* era um evento grandioso e praticamente tocado pelos comerciantes de fora. O nosso grupo foi às reuniões da organização sem ser convidado. Aparecemos lá e começamos a dar palpites. Falamos com educação, mas com firmeza. Esse ano foi bem diferente. Foi tudo feito por nós e ficou muito maneiro. (Letícia, aluna da escola Maria Medianeira)

Não foi necessário muito tempo para que aqueles jovens se transformassem. Também não houve um superinvestimento financeiro nos aspectos físicos ou pessoais. Aconteceu que os alunos foram vistos como indivíduos com sentimentos, necessidades e direitos.

O modelo de implantação do Programa Mais Educação, em Valença e, mais precisamente, em Conservatória esteve longe do universo de sugestões escritas em seu projeto-base. Não contou com o grande número de atividades previstas e nem com a diversidade de tipos de ações. Foi uma implantação tímida, simplória mesmo e, ainda assim, deu frutos. Ficamos imaginando como teria sido, se a exposição às

atividades do *Programa* fosse mais duradoura, tivesse mais tempo para sanar as deficiências de uma infância inteira sem contato com a cultura.

Ainda assim, tivemos por lá, na terra da serenata, mais de 300 alunos que, segundo seus próprios relatos, viveram experiências inesquecíveis. Cada um deles aprendeu e multiplicou o que aprendeu com os seus familiares. Cada um deles é prova de que a transformação é possível.

REFERÊNCIAS

AEEA - **Andaluz Associação das Escolas de Espanhol para Estrangeiros** - Marbella, Espanha Nathalie Boone Ctra Nacional 340, km 189, 6 Marbella, Málaga 29600 – Espanha. Fonte: <https://eduespanha.wordpress.com/sintese/>. Acesso em abril de 2015.

ALVES, Roneidi Pereira de Sá. **Implantação da educação integral em Palmas, Estado do Tocantins: algumas reflexões sobre a experiência da rede municipal de ensino**. Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 125-134, jul./dez. 2012. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2874/1887>. Acesso em maio de 2015.

ANDRADE, Karylleila dos Santos. **Pesquisa e Acompanhamento da Universalização da Educação Integral: Diagnóstico da Educação Integral do Município do Palmas – TO**. Goiás. Editora da PUC Goiás, 2012.

ARANTES, Jorge. **Programa Especial de Educação: Um Projeto Político**. Rio de Janeiro. Editora Mauad, 1998.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Petrópolis: Editora Forence Universitária, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política**. Rio de Janeiro: Editora Brasiliense, 1987

BOMENY, H. **A Escola no Brasil de Darcy Ribeiro**. In: MAURÍCIO, L. V. (org.). Revista Em Aberto, Brasília MEC-INEP, vol.22, nº 80, 2009.

_____. **Salvar pela escola: programa especial de educação**. In: **A FORÇA do povo: Brizola e o Rio de Janeiro**/Organizadora Marieta de Moraes Ferreira; Marieta de Moraes Ferreira...[et al]. Rio de Janeiro: Ed.Fundação Getulio Vargas ; ALERJ, 2008. p.95-127. Texto disponível em:<http://www.cpdoc.fgv.br>. Acesso em março de 2015.

BOURDIEU, Pierre. "**Les trois états du capital culturel**", publicado originalmente in **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, n. 30, novembro de 1979, p. 3-6.

_____. **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. México: Siglo Veinteuno, 1997.

_____. **Poder, Derecho y Clases Sociales**. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer, 2000.

_____. **As formas do capital**. In: Poder, derecho y clases sociales. Bilbao, Desclée de Brouwer, 2001.

_____. **A Distinção**. Edição brasileira. Porto Alegre: Editora Zouk, 2006.

BOURNE, Randolph. **The Gary schools**. Massachusetts. The Mit Press, 1970.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral: Concepções e Práticas na Educação Brasileira**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): razões, princípios e programas**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>. Acesso em abril de 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação** (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). **Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação integral**. Brasília, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf. Acesso em abril de 2015.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330610&idtema=117&se arch=rio-de-janeiro|valenca|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>. Acesso em junho de 2015.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso em abril de 2015.5.

BRASIL. **Manual do Programa Mais Educação**. Ministério da Educação: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1113. Acesso em maio de 2014.

BRASIL. Governo Federal/INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **O Que é O Pisa/Brasil?** Disponível em <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso em junho de 2014

BRASIL. Governo Federal/INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Resultados IDEB**. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em setembro de 2016.

BRASIL. **Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos: O Programa Mais Educação**. Ministério da Educação (MEC). São Paulo. Fundação Itaú Social, 2015. Disponível em <https://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp->

content/uploads/2015/11/relat_Mais_Educa%c3%a7%c3%a3o_COMPLETO_20151118.pdf. Acesso em janeiro de 2016.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. **O Que É Que A Finlândia Tem? Notas Sobre Um Sistema Educacional de Alto Desempenho**. Brasília. Núcleo de Estudos e Pesquisas do Senado Federal. 2013.

BRIZOLA, Leonel de Moura. **Discurso de posse**. Diário Oficial do Rio de Janeiro. 17 de março de 1983. Página 3, parte 2

CABEZUDO, A. **Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais**. In: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A., (orgs). Cidade Educadora: princípios e exigências. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004.

CAETANO VELOSO. O Quereres. In: Velô. Rio de Janeiro, PolyGram, 1984.

CAMPOS, Paulo de A. **Temas e Teimas em Educação. Rio de Janeiro**. Imprensa Universitária da UFF, 1990.

CARDOSO. Beatriz. **Ensinar: Tarefa Para Profissionais**. São Paulo. Editora Record, 2000.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Disponível em <https://5cidade.files.wordpress.com/2008/04/cartacidadeseducadoras.pdf>. Acesso em julho de 2015.

CARVALHO, Bruna. **Investimento e Disciplina Fizeram da Coreia do Sul Uma Campeã em Educação**. São Paulo: IG Reportagens Especiais. 2013. Disponível em <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-06-05/investimento-e-disciplina-fizeram-da-coreia-do-sul-uma-campea-em-educacao.html>. Acesso em março de 2014

CARVALHO, Renato. **Finlândia Será o Primeiro País do Mundo a Abolir a Divisão do Conteúdo Escolar em Matérias**. Reescola, aprendendo a ensinar. 2015. Disponível em <http://reescola.com.br/finlandia-sera-o-primeiro-pais-do-mundo-a-abolir-a-divisao-do-conteudo-escolar-em-materias?lang=pt>. Acesso em março de 2015.

CAVALIÉRI, Ana Maria. **Memórias das Escolas de Tempo Integral do Rio de Janeiro**

(CIEPs): documentos e protagonistas. Disponível em http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017_ana_maria_vilella.pdf. Acesso: março de 2015

CHAVES, M. W. **Tese de doutorado: A escola anisiana dos anos 30: fragmentos de uma experiência - a trajetória pedagógica da Escola Argentina no antigo Distrito Federal (1931-1935)**, Ano de obtenção: 2001.

FERNANDES, Alicia. **O saber em jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FIGUEIREDO, Silvia M. S. **O Papel da Escola em Comunidades Quilombolas do Estado do Rio de Janeiro**. RJ: Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

FINLAND (2006). **Child Care Subsidies**. Helsinki, Finland. Disponível: www.stm.fi/english. Acesso em abril de 2015.

FOLHA DIRIGIDA, 11/11/2003, Seção Educação, '**A dívida com a escola pública**'.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1980

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 11ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**, 2.ª ed., São Paulo, Cortez, 1998.

_____. **Atualidade de Paulo Freire: continuando e reinventando um legado**. In: FORUM INTERNAZIONALE PAULO FREIRE: Reinventando um messaggio, 3., Milano, 25 mag. 2002. **[Anais...]**. Milano, 2002. Disponível em: http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigoslt0044/Atualidade_PF_2002.pdf > Acesso em: abr. 2014.

GOMES, André. G1, 07/12/2013, Seção Educação. "**Líder em educação, China faz aluno estudar três vezes mais que o resto**". Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/12/lider-em-educacao-china-faz-aluno-estudar-tres-vezes-mais-que-o-resto.html>, Acesso em abril de 2015.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira, 1991.

INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION. *Finland. World Data on Education* VII Ed. 2010/2011. UNESCO, 2012.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. 5. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2006.

KUBITSCHKE, Juscelino. **Porque Construí Brasília**: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000.

LIMA, Hermes. **Anísio Teixeira: estadista da educação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LOPPONEN, P.; LEHVO, A.; VAAHTERA, K.; NUUTINEN, A. **The state and quality of scientific research in Finland 2009** – Summary. Academy of Finland, 2009.

LORCA, Frederico Garcia. **Obra Poética Completa**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Prefácio à obra Vida e Educação**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso: 12/03/2015.

MANUAL OPERACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1113. Acesso em junho de 2013.

MAO TSE TUNG. **A Frase da Sua Vida**. Disponível em <http://www.mellho.com/frases/mao-tse-tung/13387595051654>. Acesso em junho de 2015.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. (org.) **Revista Em Aberto: Educação Integral e Tempo Integral**. Vol 22. Brasília, 2009. Disponível em http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BD85BC1C3-609E-4C71-AFA5-2051B951B0C6%7D_miolo%20Em%20Aberto%2080.pdf. Acesso em 14/09/2013.

_____, 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782004000300004&script=sci_arttt. Acesso em janeiro de 2015

MAZILLI, Johnny. <http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/28/ensino-medio-reprovado-267452-1.asp>. Acesso em maio de 2015.

MEYER, Valéria e SULL, Lena. **Morando na Coreia**. Seul: Ed. Embaixada do Brasil, 2012.

MINXUAN, Zhang. Xangai: **Qualidades e Falhas do Melhor Sistema Educacional do Mundo**. Disponível em <http://noticias.terra.com.br/educacao/xangai-qualidades-e-falhas-do-melhor-sistema-educacional-do->

munido,91c573c590ac2410VgnCLD2000000ec6eb0aRCRD.html. Acesso em junho de 2015.

MOLL, J. (Org.) ; LIMA, S. (Org.) ; LECLERC, G. F. E. (Org.) . **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral**. 1. ed. São Paulo: Leograf Gráfica e Editora Ltda, 2009.

MOLL, Jaqueline . **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

OLIVEIRA, Beatriz S. de. **A modernidade oficial: a arquitetura das escolas públicas do D. F. (1928-1940)**. São Paulo: USP-Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. 1991. (Dissertação de Mestrado.)

PARO, Vitor Henrique. **Escola de Tempo Integral: Desafio Para o Ensino Público**. São Paulo: Cortês, Autores Associados, 1988.

PESSANHA, Andréa Santos. **Da abolição da escravatura à abolição da miséria: A vida e as ideias de André Rebouças**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação**. José Olympio ed. 15^a edição. Rio de Janeiro, 1972.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO. **Manual Passo a Passo**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em 12/09/2013.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o Óbvio: ensaios insólitos**. Ed. Orig. Petrópolis: Vozes, 1979. [Reedição Rio de Janeiro, Batel, 2011] Disponível em <https://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeNova/PensDarciRibeiro2> . Acesso em 11/09/2013.

_____. Discurso proferido quando do recebimento do título de Doutor Honoris Causa. Sorbonne, 1978. Disponível em <http://educandooamanha.blogspot.com.br/2010/02/frases-e-alguns-pensamentos-de-darcy.html>. Acesso em 04/03/2018.

_____. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro. Bloch Editores S.A., 1986.

_____. Entrevista a TV BANDEIRANTES, 1990. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=s9o9ltUV0R8#t=673>. Acesso em fevereiro de 2015.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Centro Integrado de Educação Pública: Falas ao Professor**. Rio de Janeiro, 1985.

ROSINHA DE VALENÇA. **Interior**. In: Namorando a Rosa. Rio de Janeiro, Biscoito Fino, 2004./Grav. original Editora Warner Chappell/

SAHLBERG, P. ***Finnish lessons: what can the world learn from educational change in Finland?*** Teachers College, Columbia University, 2011.

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

SAÍNT-ADOLPHE, J.C.R Milliet. Tradução de Caetano Lopes de Moura. **Dicionário Geográfico, histórico e Descritivo do Império do Brasil**. Minas Gerais. Coleção Mineiriana – IPEA, 2014.

SILVA, Ernesto. **História de Brasília: um sonho, uma esperança, uma realidade**. Brasília. Linha Gráfica Editora, 1999.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida e SILVA, Katharine Ninive Pinto. **A Hegeminia às Avesas no Programa Mais Educação**. Brasília. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, volume 94, número 238, 2013.

SOUZA, Danilo de M. **A Experiência em Palmas (TO)**. In.: MOLL, Jaqueline. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

SILVEIRA, Juracy da. **O Sistema Platoon e a experiência da Escola México. 1935-1937**. Rio de Janeiro. Separata da revista *Infância e Juventude*, 1937.

TEIXEIRA, Anísio. **A Educação para a Democracia**. Rio de Janeiro. José Olympio, 1936

_____. **Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, 1952**. Disponível em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/discurso2.html>. Acesso em junho de 2015.

_____. **Plano de Construções Escolares de Brasília**. Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 35 (81): 195:199, jan./mar, 1961.

_____. **Vida e Educação**. São Paulo: Abril Cultural, 1980

_____. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo. Companhia das Letras, 1995.

VILLARDI, Raquel. **Universalizar a Universidade: a meta necessária para um ensino médio socialmente referenciado**. In: ANDRADE, Juarez DE; PAIVA-GUTIERREZ, Lauriana Paiva & OLIVEIRA, Lorene Figueiredo de. (orgs.) O Estado

Brasileiro e a Educação Básica: os difíceis caminhos da universalização. Rio de Janeiro: Editora AMCGuedes, 2015. p. 129-142

_____. Raquel. **Notas de Aula**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. 2014

VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Augustin. ***Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa***. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

XAVIER, Libânia N. **Inovações e (des)continuidades na política educacional fluminense, em *Um estado em questão: os 25 anos do Rio de Janeiro***, organizado por Américo Freire, Carlos Eduardo Sarmiento e Marly Motta (Rio de Janeiro: ALERJ/FGV, 2001, p.115-156), p. 138.

ANEXO - Roteiro para a discussão nos Grupos Focais

1 – Indicadores Externos

Análise do desempenho das escolas do Distrito de Conservatória, antes e depois da implantação do Programa 9se houve ou não), comparando com o estado do Rio de Janeiro e com o país.

1.1 – IDEB: evolução da escola, em paralelo com o estado e o país.

1.2 – Avaliação Escolar Interna

2 – Indicadores Internos

2.1 – Abrangência

2.1.1 – na escola (alunos envolvidos)

2.1.2 – nas áreas (tipologia das atividades desenvolvidas)

2.1.3 – nos níveis de Ensino (Fundamental I e/ou II)

2.2 – Eficácia

2.2.1 – melhoria no desempenho escolar dos alunos envolvidos;

2.2.2 – melhoria no perfil comportamental dos alunos envolvidos;

2.2.3 – alteração na perspectiva de futuro dos alunos (em sua própria visão, na visão dos pais e na visão dos professores).

2.3 – Eficiência

2.3.1 – custo por aluno (comparando as escolas em estudo);

2.3.2 – relação custo/benefício para a obtenção do desempenho.

2.4 – Aspectos Positivos do *Programa* (na visão dos diversos agentes).

2.5 – Aspectos Negativos do *Programa* (na visão dos diversos agentes).