

O PROGRAMA “ESCOLAS DO AMANHÃ” E A ESCOLA PÚBLICA PARA A CLASSE TRABALHADORA

BRUNO GAWRYSZEWSKI¹

Resumo

O programa “Escolas do Amanhã” atende ao conjunto de crianças e jovens residentes em favelas e periferias e amplia o tempo da jornada escolar em atividades de contraturno. O artigo discute como o programa está estruturado e quais são os seus objetivos. A partir da análise de elementos da política educacional brasileira e de uma pesquisa de campo, entende-se que o tempo e o espaço escolar são organizados por meio de improvisos e que o trabalho pedagógico realizado entre os turnos não tem coesão. Desse modo, o programa contribui para operar uma lógica de educação que se pauta em oferecer uma escola precária para a classe trabalhadora.

Palavras-chave: Educação. Classe trabalhadora. Escola pública.

Abstract

THE PROGRAM "SCHOOL TOMORROW" AND A PUBLIC SCHOOL FOR THE WORKING CLASS

The “Escolas do Amanhã” program caters to all children and young people living in favelas and urban peripheries and extends the time of the school day for activities in a counter-shift. The article discusses how the program is structured and what are its goals. Through the analysis of elements of Brazilian educational policy and field research, believes that the time schedule and school environment are organized through improvisations and pedagogical work is performed in a disconnected way between shifts. Thus, the program contributes to operate a logic of education based on offering a precarious school to the working class.

Keywords: Education. Working class. Public school.

1 Doutor em Educação pelo PPGE / UFRJ. Coordenador Pedagógico da Escola Nacional de Circo / Funarte e integrante do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação / UFRJ

Muito se discute (e se questiona) sobre como a educação poderia contribuir para oferecer melhores perspectivas de vida aos jovens pobres residentes em favelas e bairros periféricos. Mostrados como uma parcela da população “socialmente vulnerável” e que, em última instância, poderia ser considerada potencialmente perigosa ao funcionamento da ordem social, esses jovens são alçados à condição de público prioritário das políticas sociais promovidas pelo Estado, a fim de tentar amenizar as próprias mazelas geradas pelo sistema capitalista e sua natureza desigual.

No Rio de Janeiro, o programa da rede municipal de ensino “Escolas do Amanhã” está presente em 155 escolas dirigidas ao ensino fundamental, localizadas em favelas ou próximas a elas, e difunde o ensino em jornada escolar de tempo integral/ampliada sob o mote de oferecer uma formação mais diversificada, a correção de deficiências de aprendizagem e a superação de bloqueios cognitivos, causados pelo meio social conflagrado por disputas territoriais entre grupos criminosos armados e as forças de segurança do Estado. O programa busca também a elevação dos índices de qualidade na educação (particularmente, pelo desempenho no exame da Prova Brasil, que vai gerar o coeficiente do IDEB).

Portanto, para lidar com esse quadro conjuntural, a receita aplicada pelo Estado, no sentido de manter a governabilidade, opta por dois caminhos: primeiramente, o investimento na ocupação territorial de favelas estratégicas pelo aparato policial – no caso do Rio de Janeiro, constituindo-se como as Unidades de Polícia Pacificadora. Esta ação tem recebido muita atenção dos segmentos que compõem a sociedade civil, incluindo a imprensa, as universidades e as organizações não governamentais, assim como, do próprio poder público, promotor de tal iniciativa, majoritariamente avaliada com sucesso.

O segundo caminho, que será o objeto de análise do presente artigo, é a implementação de um programa educacional que atende crianças e jovens que têm como perspectiva profissional mais provável fazer parte do contingente de trabalhadores com menor qualificação e de baixa remuneração. No Brasil, 90% das vagas abertas no mercado de trabalho se destinam a funções que recebem remuneração de até 1,5 salários mínimos (POCHMANN, 2012). Desse modo, interessa discutir como se estrutura e quais são os pressupostos que perpassam a oferta de educação pública à classe trabalhadora, especialmente levando-se em conta a gradual ampliação da jornada escolar para tempo integral.

1 A educação pública: do que se parte e o que se implementa?

A educação, como toda prática social, está inserida no contexto global da sociedade e, por conseguinte, é determinada pelos imperativos do capital. Contudo, conforme é salientado por Frigotto (2001, p. 21), “o vínculo não é direto

pela própria natureza e especificidade da prática educativa, que não se constitui numa prática social fundamental, mas numa prática mediadora”.

Por isto, ao debater sobre a escola, corroboro com Frigotto (idem), quando o autor frisa que essa instituição não pode ser vista apenas como um aparelho reproduzidor da ideologia dominante capitalista, porque os vínculos existentes não são autoevidentes, mas resultados de processos de disputa por hegemonia entre diferentes concepções de mundo e permeados de contradições. Levando em consideração que, por estarem em consonância com o modo de produção capitalista, tais processos não podem deixar de ser expressão do conflito capital-trabalho.

Historicamente, a clientela da educação pública é formada predominantemente por sujeitos despossuídos, discriminados e que vivem de seu próprio trabalho. Nesses termos, é possível citar a luta pela universalização escolar, bandeira que é assumida facilmente por qualquer corrente que lute em prol da educação, mas que é passível de muitas interpretações. No Brasil, por exemplo, os censos educacionais indicam que atualmente o ensino fundamental é acessível a praticamente todas as crianças e adolescentes. Entretanto, a partir de um exame mais apurado, que leve em consideração critérios como classe social, etnia, localização geográfica, o quadro é outro, sobressaindo-se a questão de que tal universalização é insatisfatória e discriminatória.

A escola pública, embora não seja produtora direta de mais-valia, torna-se necessária para o funcionamento do capitalismo, pois, ainda que o Brasil se insira como um país de capitalismo dependente, portanto, com limites consideráveis para universalizar os direitos sociais, a crença na educação cumpre o papel de gerar expectativas de que, com o progresso técnico e a democratização do acesso à escola, será possível para as famílias mais pauperizadas ascender no seu padrão de vida.

É possível dizer que a escola pública é a instituição com maior capilaridade nos municípios brasileiros, inclusive, ainda que com severas precariedades, com melhor infraestrutura. É o *locus* por onde passam os quadros dos futuros integrantes do Exército Industrial de Reserva² e que, por isso, ainda que temporariamente não se enquadrem como produtores de mais-valia, esses sujeitos históricos (crianças e jovens da classe trabalhadora) são os que, em sua maioria, preencherão as fileiras de funções ligadas ao trabalho simples. Logo, para isso, a escola teria de estar preparada para oferecer um mínimo de repertório de conhecimento técnico-instrumental e introjetar padrões comportamentais e

2 De modo bem resumido, seria, na definição de Marx (2002, p. 733), “a população trabalhadora supérflua relativamente, isto é, que ultrapassa as necessidades médias da expansão do capital, tornando-se, desse modo, excedente”.

normas culturais que permitissem a comunicação e a convivência dos futuros trabalhadores para a vida e, especialmente, para o mundo do trabalho.

Neste sentido, a proposição sobre a educação do sociólogo Émile Durkheim atende a contento a uma estrutura social hierarquicamente desigual. Amparado fortemente em alusões à biologia, o autor entendia que um organismo ocupa uma posição mais elevada na vida animal quanto mais as suas funções forem especializadas e, assim, estrutura sua crítica à formação do homem generalista.

O homem de bem de outrora já não é, para nós, senão um diletante, e recusamos ao diletantismo todo e qualquer valor moral; vemos, antes, a perfeição no homem competente que procura, não ser completo, mas produzir, que tem uma tarefa delimitada e que a ela se dedica, que faz seu serviço, que traça seu caminho (DURKHEIM, 1999, p. 5).

A ideia central contida na formulação de Durkheim é que a especialização do homem, ao invés de produzir antagonismos, produziria cooperação e coesão social, na medida em que todos dependem de todos para cumprir determinada função, o que ele denominou, em sua obra, como “a divisão do trabalho social”. Para o autor, de acordo com esta, a sociedade pode se mover mais harmonicamente na medida em que cada um tivesse uma incumbência particular dentro de um organismo, sem concorrer com os demais.

O Estado cumpriria uma ação mediadora a fim de garantir que essas funções decorrentes da divisão social do trabalho ocorressem, ou seja, não seria apenas um indutor que agiria a partir de medidas persuasivas, mas também precisaria impor essa “cooperação”, ao representar a figura de um ente maior que garantisse a lei e a ordem. Por isso, à medida que a sociedade se complexifica, mais a ordem necessita do Estado para garantir que a diversidade de atividades seja harmonizada em favor da coesão social, pois, como afirma Durkheim (1999, p. 214) “[...] tornando-se [o Estado]³ suas funções mais numerosas e mais complexas, é necessário que o órgão que lhes serve de substrato se desenvolva, assim como o corpo de regras jurídicas que as determinam”.

A fim de dar “liga” a este processo de coesão social, utiliza-se a educação como estratégia imprescindível, porque esta formaria o ideal de homem que determinada sociedade desejasse alcançar. A educação é a forma pela qual as visões de mundo incidem sobre a formação das crianças. De maneira que, ainda que admitamos que este setor social seja um objeto de disputa que permite atuar sobre as contradições e tensões resultantes da sociedade de classes, não é possível deixar de admitir que seu domínio institucional abarque a formação de subjetividades propensas a aprender e aceitar as regras morais do jogo da vida,

3 Inserção minha.

essenciais para manter a existência de um modo de produção econômica e a organização social. Em outras palavras, Durkheim compreende a importância da educação, pois ela incide diretamente sobre o modo de socialização da criança que deverá absorver:

1) um certo número de estados físicos e mentais que a sociedade, a que pertença, considere indispensáveis a todos os membros; 2) certos estados físicos e mentais que o grupo social particular considere igualmente indispensáveis a todos quantos o formem. A sociedade em seu conjunto e cada meio social em particular é que determinam este ideal a ser realizado (DURKHEIM, 1985, p. 40).

Durkheim reconhece o caráter histórico da educação, admitindo que este corresponde ao conteúdo e ao conjunto de princípios desenvolvido pela humanidade como saber produzido pelas gerações passadas. Entretanto, seguindo sua visão de que a sociedade deve se organizar em prol de uma solidariedade orgânica por meio de uma divisão do trabalho social, admite e defende às claras que haja várias espécies de educação, incluindo a do burguês e a do operário, considerando que isso nada teria de imoral, ao contrário, seria plenamente justificável, tendo em vista que cada educando deverá preencher as mais distintas ocupações para atender à crescente complexidade da sociedade. Por isso, defende o autor (1985, p. 39), “e, como cada criança deve ser preparada em vista de certa função, a que será chamada a preencher, a educação não pode ser a mesma, desde certa idade, para todo e qualquer indivíduo”.

Ainda que seja um equívoco atribuir mecanicamente as formulações do sociólogo francês às questões da atualidade, pode-se considerar, ao menos, que esta reflexão, que promove um diálogo com tal teoria, abre perspectivas em termos de análises e ponderações sobre o panorama da política educacional para a classe trabalhadora, especialmente, para os jovens considerados “socialmente vulneráveis” e residentes em favelas.

A retomada do breve ciclo de expansão da economia brasileira em meados dos anos 2000 engendrou um rol de ações dirigidas a atender a demanda dos segmentos de classe mais despossuídos da sociedade, incluindo o acesso à escola pública, aos programas de qualificação profissional e à expectativa de que esse contingente de trabalhadores possa ingressar no mundo do trabalho, a partir de um processo de socialização que lhe permita se perceber como “assalariado” ou empreendedor e não apenas como beneficiário de programas de administração da pobreza.

Se, por um lado, é verdade que tem havido uma preocupação com a oferta de programas para atender aos imperativos de educação, trabalho e renda, esta

variedade e quantidade de programas pulverizados mantêm a crônica estrutura dual da educação brasileira já amplamente criticada, que termina por traçar diferentes percursos para os sujeitos, especialmente no que diz respeito ao corte de classe. Segundo levantamento realizado por Rummert, Algebaile e Ventura (2012), cerca de 30 programas, apenas na esfera federal, incidiriam sobre a formação de um vasto público, desde crianças em idade escolar até adultos inseridos no mundo do trabalho, abrangendo quatro categorias: 1) programas dirigidos à ampliação do ingresso, reinserção, permanência e conclusão da escolarização obrigatória (Bolsa-Família, Mais Educação, Segundo Tempo etc.); 2) programas que se dedicam à ampliação da escolaridade de jovens e adultos (Alfabetização Solidária, ProJovem, Pronera etc.); 3) programas de financiamento educacional em que ocorre a subvenção de verbas públicas a instituições privadas (Fies, ProUni, Pronatec); 4) programas que não se vinculam prioritariamente à ampliação da escolaridade, mas estão vinculados aos valores da ideologia do capital social (solidariedade, coesão, empoderamento, participação comunitária etc.). Esses programas se vinculam principalmente ao Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI).

É preciso considerar que a recorrência e expansão desses tipos de programas nas últimas duas décadas tem sido fruto do movimento que expressa a reorganização do capitalismo e das funções que se espera do Estado no intuito de administrar as crises e os ciclos expansivos do capital (disponibilizando maior contingente de força de trabalho). A análise dos programas educacionais e de qualificação profissional aponta que não apenas se têm reforçado a lógica de estruturas duais de educação, mas também cumprido a função de acomodar uma parcela da força de trabalho para a qual a inserção no mundo laboral não está prevista com garantias de plenos direitos, ao contrário, a inscrição nos programas formativos constituem um fim em si mesma, uma inserção possível nos marcos do atual contexto de expropriação do capitalismo (RUMMERT, ALGEBAIL E VENTURA, 2013).

A década de 2000, sob a direção política, no governo federal, pelo Partido dos Trabalhadores, resgatou a proposta da escola em jornada ampliada ou em tempo integral (na forma de turno escolar e contraturno com atividades diversificadas), como parte de uma estratégia que tinha por objetivo atuar, principalmente, sobre os chamados jovens em situação de “vulnerabilidade social”, dado que esta é a parcela da população que mais está presente nos episódios de violência, seja como sujeito causador da agressão, seja como sujeito que sofre a violação (WASELFISZ, 2013)⁴.

4 A taxa de homicídios juvenis passou de 42,4 / 100.000 habitantes em 1996 para 53,4 em 2011. E a taxa de mortalidade juvenil (especialmente por causas externas como homicídios e acidentes de trânsito) passou de 127 / 100.000 habitantes em 1980 para 136 em 2011.

É importante que seja mencionado que as experiências implementadas pelos governos também foram acompanhadas por um conjunto de mudanças no âmbito da legislação federal. O estudo da legislação relacionada à educação em tempo integral realizado por Menezes (2009) dá a medida de como a questão vem, progressivamente, ganhando corpo no ordenamento jurídico mais recente. Tomando como marco temporal a Lei de Diretrizes e Bases (1996), esta prevê, no artigo 34, que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído em 2001, não apenas menciona a questão do tempo integral como jornada escolar, mas enquanto formação integral do homem, delimita o quantitativo mínimo de sete horas para a escola de tempo integral⁵. Entretanto, o PNE é elucidativo em apontar que a educação em tempo integral seria uma prioridade “para as crianças das camadas sociais mais necessitadas”. Tal como nas políticas sociais de transferências de renda, existe a compreensão de que seria necessária uma “educação para os pobres”, com particularidades relacionadas não só às instalações e à infraestrutura local, mas também a uma dimensão ético-política específica.

Está em vigência um programa formulado pelo Ministério da Educação que vem sendo o carro-chefe da jornada escolar em tempo integral, o “Mais Educação”. O programa, instituído pela portaria Interministerial 17, de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto 7083/2010, tem por objetivo ampliar o tempo de permanência da criança em escolas públicas com baixo rendimento escolar, segundo os parâmetros aferidos pelo IDEB.

A sua estrutura de funcionamento tem como pressuposto a indução e apoio às iniciativas locais, oferecendo recursos financeiros extras para compra de materiais e viabilização de atividades educativas, artísticas, culturais e esportivas, todas no contraturno escolar. Mais do que descrever minuciosamente o programa “Mais Educação”, é necessário compreender como ele está inserido funcionalmente no modo de operar a política, a fim de garantir a governabilidade e o amplo apoio das classes. Bruno Adriano da Silva entende que o programa é alvo de “interesse”, porque tem se atribuído um estatuto salvacionista à escola, que possa dar conta das mazelas geradas pela desigualdade social. Segundo o autor, essa interpretação deve-se aos seguintes aspectos:

5 Meta 21 contida no PNE (2001): “Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente”.

O baixo custo no investimento público que esse programa demandava (já que não estamos falando de construção e aparelhamento de unidades escolares, maior remuneração e contratação de mais professores, mas sim de um “melhor aproveitamento” do que já existe); o incentivo ao estabelecimento de parcerias público-privadas, como uma estratégia administrativa para a maior eficiência na prestação dos serviços no âmbito das políticas sociais (SILVA, 2013, p. 134).

Essa análise corrobora com o entendimento de que a política educacional está cada vez mais vinculada à política de assistência social, no sentido que a primeira se constitua num apêndice da segunda, por dois motivos: (I) atuar como medida de compensação decorrente das desigualdades sociais e (II) escolarizar / socializar a força de trabalho jovem, de modo a preparar a juventude como exército industrial de reserva e inseri-la como força de trabalho simples nas ocupações de baixa qualificação que predominam no mercado de trabalho. Na medida em que se ampliam as funções sociais da escola pública e mesmo o tempo de jornada escolar, também se ampliam os espaços educativos e os sujeitos organizados que atuam sobre a política educacional. Por isso, a atuação do Estado se inferiria, especialmente:

[...] na capacidade de cada gestão em compor a “governança” no sentido da educação integral, isto é, na capacidade de negociação do executivo (secretarias de educação) junto a sociedade civil (ongs, empresas privadas, associações comunitárias, etc.), que possua a finalidade de construir parcerias junto as escolas para o desenvolvimento desse “novo paradigma” da educação integral (SILVA, 2013, p. 168).

Se, por um lado, foi enfatizado o papel do poder instituído e seus interlocutores privilegiados, que têm o interesse direto em aplicar determinadas políticas, de outro, estão as escolas públicas, que, majoritariamente, atendem aos filhos da classe trabalhadora e residente em favelas. Considerando o contexto discutido, torna-se pertinente abordar como se estrutura o programa educacional “Escolas do Amanhã”, que se propõe a ofertar educação em tempo integral no município do Rio de Janeiro.

2 O Programa Escolas do Amanhã

Em 2008, pouco antes de findar a disputa pela Prefeitura do Rio de Janeiro, a educação da rede municipal era alvo de severas críticas, especialmente por conta da implementação da aprovação automática e das suspeitas de que a qualidade do ensino na cidade a colocaria entre as piores capitais da unidade federativa.

O diagnóstico que era constantemente exposto pela imprensa carioca acerca da situação das escolas era o de que a violência conflagrada nas favelas dificultava

de sobremaneira o aprendizado e a própria frequência dos estudantes, acarretando, conseqüentemente, nas notas baixas obtidas no IDEB 2007⁶.

Assim que obteve a vitória para comandar a Prefeitura no período entre 2009 e 2012, Eduardo Paes anunciou que a Secretária de Educação seria Cláudia Costin, por seu grande currículo como gestora pública, tendo inclusive ocupado o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado durante dois anos no governo de Fernando Henrique Cardoso. Após a convocação para o cargo no governo de Paes, Costin deu uma entrevista para a imprensa, relativizando a validade da aprovação automática. A plataforma de metas divulgadas para a educação seria composta pela recuperação do desempenho dos alunos no IDEB, pela expansão da jornada escolar para tempo integral e pela implementação de um programa de educação destinado às escolas localizadas em áreas conflagradas por conflitos violentos⁷.

Então, em agosto de 2009, o programa de educação “Escolas do Amanhã” foi instituído pelo decreto 31.022/2009, anunciado como uma iniciativa que abrangeria 73 favelas e cerca de 108 mil educandos matriculados na rede municipal. O programa consiste numa iniciativa da Prefeitura do Rio de Janeiro, que inicialmente abrangia 150 escolas públicas (agora expandido para 168 unidades escolares). Estas, que teriam sido escolhidas a partir de dados como altos índices de violência, em localidades de favelas ou nos entornos destas e que combinem fatores como baixo desempenho no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) abaixo da média da cidade, taxa de evasão, taxa de analfabetismo funcional, localização da escola (áreas conflagradas, com alto risco social, controlado por traficantes de drogas ou milícias ilegais), número de alunos que necessitam de ensino de recuperação, número de alunos por unidade escolar e por níveis de ensino dentro de cada unidade escolar.

Com relação aos objetivos principais do programa, eles se fundamentam em torno da redução da evasão escolar que, nessas localidades, ocorriam em dobro em relação à média da cidade; e da melhora no IDEB, a partir de índices percentuais estabelecidos pela SME para cada instituição. Para alcançar as metas estipuladas, a estrutura do programa preconiza que os alunos permaneçam por sete horas em atividades, sendo duas horas e meia destinadas a oficinas esportivas e artísticas.

A implementação do programa tem se estruturado em seis ações:

6 MAGALHÃES, Luiz Ernesto. Boletim da violência. **O Globo**, País, p.3, publicado em 22 de setembro de 2008. Vale mencionar que essa reportagem foi publicada as vésperas da eleição municipal daquele ano.

7 Gazzaneo, Marcello, MIGLIACCIO, Marcelo. Pelo desafio de uma escola de paz. **Jornal do Brasil**, JB Cidade, p.17, publicado em 8 dez. 2008.

1. Mais Educação (conforme descrito na seção anterior);
2. Reforço Escolar: promovido por organizações sociais, apoio de entidades como o Sistema S e pelo programa do governo federal “Mais Educação”. As aulas têm como premissa romper a defasagem série / idade dos estudantes;
3. Projeto Uerê-Mello: uma metodologia de ensino formulada pela artista plástica Yvonne Bezerra de Mello, a partir do projeto da ONG “Uerê”, que se propõe a atuar educativamente de maneira a desfazer bloqueios cognitivos gerados pela violência, trabalhando com associação entre emoção e abstração para o desenvolvimento de tarefas simples e de rápida absorção.
4. Bairro Educador: projeto desenvolvido pelo Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), utilizando a metodologia desenvolvida pelo Bairro Escola da ONG Cidade Escola Aprendiz, que consiste em aproximar a escola dos espaços comunitários.
5. Programa Saúde na Escola: programa preventivo de promoção da saúde, gerido pela Organização Social IABAS (Instituto de Atenção Básica e Avançada à Saúde).
6. Cientistas do Amanhã: administrado pelo Instituto Sangari, uma organização internacional que tem como objetivo vender serviços educativos da área de ciências. A proposta que o Instituto Sangari trouxe para o “Escolas do Amanhã” consiste no ensino das ciências a partir da compra de um kit composto por livros didáticos, de laboratórios com materiais de ciências e de um currículo previamente elaborado, que deve ser seguido à risca pelos professores.

A compreensão do programa educacional da rede municipal do Rio de Janeiro tem como premissas as noções de tempo e de espaço. O tempo aparece como parte da estratégia política com ênfase midiática, posta em prática pela Prefeitura – ainda que nem sempre seja efetiva no processo pedagógico. No caso do tempo escolar, existe uma série de estruturas, organizações e práticas que definem a constituição dos sistemas de ensino. E mais, a partir de cada circunstância histórica, o tempo escolar é materializado em função das relações de poder, da necessidade de se controlar a dinâmica de produção que emerge do conjunto da sociedade e ainda dos conflitos de interesses antagônicos que podem advir desse processo.

Dessa forma, pergunta-se: o que tem motivado e justificado a ampliação do tempo escolar dos filhos da classe trabalhadora? De um modo geral, o discurso oficial tem preconizado que a ampliação da permanência na escola cumpre um papel de enriquecimento das experiências do aluno, no

aprofundamento dos conhecimentos e no entendimento de que o espaço educativo é uma instância socializadora para o estabelecimento e desenvolvimento das relações humanas. Contudo, deve-se perguntar qual a visão de educação em tempo integral que está sendo implementada no país. Analisadas criticamente por Cavaliere (2007), a autora entende que a concepção “multissetorial de educação integral” é a que predomina nos atuais programas educacionais. Essa visão defende que o espaço fora da escola também deve ser apropriado como um espaço educativo, com sujeitos que não integrem o corpo estável da escola, merecendo destaque neste artigo a presença de organizações da sociedade civil ou projetos de recrutamento de voluntários ou “oficineiros”.

O modelo pelo qual se estruturam as “Escolas do Amanhã” não se pauta na organização das unidades escolares a fim de oferecer condições que permitam um trabalho pedagógico em tempo integral, mas, sim, como nomeia Cavaliere (2012, p. 53) a propósito do programa “Mais Educação”, em um modelo baseado na existência do “aluno em tempo integral”, ou seja, o aluno centrado na oferta diversificada de atividades em turno contrário ao do currículo escolar.

O fulcro da questão é que se institui outro turno escolar para suprir a necessidade de mais tempo da criança na escola em atividades que façam com que ela realize seu processo de socialização entre os seus pares, sob a mediação de uma instituição fortemente arraigada a difusão de valores. Sobretudo, trata-se de compreender qual o projeto educacional que o Estado tem implementado para a classe trabalhadora.

Com relação à questão espacial, tanto a tendência da política indutora do MEC, o “Mais Educação”, quanto a iniciativa local, o “Escolas do Amanhã”, partem da compreensão de que seria necessária uma releitura da cidade para levar em consideração a estrutura de um programa educacional.

A territorialidade adquire importância como um elemento de consolidação de um espaço educacional constituído a partir da comunidade local e de organizações da sociedade civil, porque atua no sentido de enraizar as bases comunitárias específicas de uma determinada localidade, tendo, na sociedade civil, organismos capazes de consolidar institucionalmente esses princípios, ao garantir um “superávit” de capital social no enfrentamento das questões cotidianas. A escolha das escolas participantes do “Escolas do Amanhã” se daria, dentre outros critérios, pela compreensão de que se tratam de “territórios com índices de vulnerabilidade social” ou “zonas prioritárias de ação socioeducativa”.

O CIEDS, operador do Bairro Educador, adota, dentre outros, critérios territoriais para atender a solicitação da adesão de novas escolas. As favelas que não estejam ocupadas pelas Unidades de Polícia Pacificadora ou que já tenham

outras escolas atendidas pelo programa encontram mais dificuldades para serem selecionadas.

Outro aspecto crucial, desde o período de implementação do programa, é o seu atrelamento às metas para a Educação Básica da rede municipal: em 2011, o objetivo era atingir nota igual ou superior a 5,1 no IDEB para o primeiro segmento e 4,3 para o segundo segmento; abrir 30 mil novas vagas para a educação infantil até 2012; certificar-se de que ao menos 95% das crianças até sete anos de idade estariam plenamente alfabetizadas até 2012; reduzir a menos de 5% o analfabetismo funcional entre os estudantes de 4º e 6º ano; reduzir a menos de 10% o número de estudantes com defasagem entre série e idade.

As notas divulgadas pelo IDEB 2011 aferiram que o primeiro segmento do Ensino Fundamental obteve média de 5,4 e o segundo segmento, 4,4. Quando estão circunscritas somente às “Escolas do Amanhã”, as notas obtidas foram 5,0 no primeiro segmento e 4,0 no segundo segmento. Dentre as dez escolas de primeiro segmento com maior nota no IDEB 2011 no município do Rio de Janeiro, somente uma compõe o programa.

A fim de bater as metas estabelecidas para o IDEB, a educação tem se estruturado em torno de alcançar melhores resultados que projetem o país no *ranking* do PISA⁸. A consequência dessa canalização é que as unidades federativas e as respectivas redes municipais também condicionam todo o funcionamento da escola a fim de obter melhores resultados, o que traz como dividendo o reconhecimento ou a crítica por conta de um índice que seria supostamente a síntese da qualidade da educação da respectiva rede.

A despeito da validade desse exame, por sinal, muito contestado, as notas do IDEB se transformaram num valioso instrumento de propaganda política para a Prefeitura, já que, após a divulgação dos resultados do exame de 2009, as críticas se dirigiram de forma incisiva contra a gestão anterior do Prefeito César Maia, que havia implementado a aprovação automática, o que foi apontado como um dos principais motivos de desinteresse por parte dos estudantes, tanto que foi um dos primeiros atos administrativos promulgados pelo atual prefeito, Eduardo Paes⁹. Por outro lado, a melhora nos índices do IDEB-2011 foi um dos aspectos mais ressaltados por Paes na campanha eleitoral para a Prefeitura do Rio em 2012, gerando discursos ainda mais ambiciosos, tendo por parâmetro o IDEB, como o

8 *Programme for International Student Assessment*: exame, desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

9 Paes acaba com aprovação automática nas escolas do Rio. **Gazeta do Povo online**, disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/vidapublica/conteudo.phtml?id=843233&tit=Paes-acaba-com-aprovacao-automatica-nas-escolas-do-Rio>. Acesso em 17 dez. 2012.

de colocar o Rio na ponta da classificação do exame até 2016, o fim de seu segundo mandato¹⁰.

3 Escola em tempo integral para a classe trabalhadora?

O material a ser apresentado decorre de uma pesquisa de campo realizada em seis escolas da rede municipal, integrantes do programa “Escolas do Amanhã”, localizadas em favelas ocupadas permanentemente pelas Unidades de Polícia Pacificadora. Esta pesquisa parte de um todo desenvolvido em uma tese de doutorado em Educação. Logo, a pesquisa não se encerra somente nas informações e nos instrumentos de análise da realidade aqui exibidos. Especificamente no caso da discussão apresentada neste artigo, a pesquisa de campo nas escolas envolveu observação do ambiente escolar e de aulas, além de entrevistas com diferentes sujeitos que compõem o corpo da escola – diretores, educadores comunitários e oficinairos do “Mais Educação”.

Em termos das considerações gerais que perpassam todas as escolas, foi evidenciado que as unidades de ensino estão trabalhando com carência de pessoal, especialmente funcionários de secretaria e apoio pedagógico (inspetor), o que torna as condições de trabalho das diretoras extenuantes, pois as tarefas a serem cumpridas são muitas e desproporcionais à equipe presente, impondo forte intensificação do trabalho, para que se deem conta das tarefas cotidianas. Devido à carência de pessoal, os docentes e mesmo a equipe de coordenação e direção estão cumprindo funções como tomar conta das crianças na hora do recreio e das refeições.

A estrutura física de cada uma das escolas apresenta condições variadas. A maioria tinha bom aspecto na pintura e acabamento das instalações. Contudo, das seis escolas visitadas, pelo menos quatro delas não dispunham de espaço adequado para a realização de todas as atividades previstas no “Escolas do Amanhã”, mesmo com a diversidade de conservação dos materiais pedagógicos. A tônica encontrada nas escolas foi a recorrência de truques e jeitinhos como forma de acomodar a organização espacial e a disposição temporal das atividades.

Três desses estabelecimentos de ensino são Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), construídos nos tempos de Brizola, fator que contribuiu decisivamente para se constituir em um diferencial em termos de espaço em comparação às demais escolas selecionadas. Apesar de sua vastidão física, mesmo

10 Fato que não deve ser alcançado, tendo em vista a divulgação dos resultados do IDEB 2013, em que o município não atingiu meta nos anos finais do ensino fundamental. **O Globo online**, disponível em <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/09/rede-municipal-de-educacao-do-rio-atribui-resultados-do-ideb-greve.html>. Acesso em 10 set. 2014.

um desses CIEPs apresentou alguns problemas de espaço, pois, inicialmente, ele foi instalado num local frequentado por moradores das favelas próximas e onde se promoviam atividades culturais e esportivas, ou seja, a escola se tornou a principal referência para a comunidade na época. Entretanto, com a mudança do governo estadual para a gestão capitaneada por Moreira Franco (PMDB), em 1987, a escola foi municipalizada e, gradualmente, encolhendo, perdendo espaço para as diversas ONGs que dividem as instalações físicas, a ponto do responsável pela direção da escola 6 declarar que fundiu duas salas de aula para criar um auditório, a fim de que:

[...] esse auditório que, junto com minha equipe, implantamos aqui na escola, foi pra poder trazer o pai, pra poder conversar, pra poder fazer reuniões... Até porque a gente dependia muito do XXX [nome da ONG]; então eu não quero essa coisa de ficar dependendo de uma ONG pra poder fazer as reuniões com os pais.

Já nas escolas que não foram construídas no modelo dos CIEPs, a situação se apresenta ainda mais complicada, pois são escolas em tamanho menor e não dispõem de espaço físico adequado às atividades que necessitam de maior movimentação, especialmente as oficinas do “Mais Educação”. A diretora da Escola 5 declarou que, após a transformação da escola em ‘Escola do Amanhã’: “A escola ficou muito mais movimentada, mais barulhenta, a escola não tem salas sobrando pra que as oficinas aconteçam, elas ficam em lugares adaptados e por causa disso ficou muito tumultuado, a escola ficou é pequena e ficou tumultuado”.

Quanto à organização espacial, algumas escolas acomodam várias turmas em espaços compartilhados, de modo que as oficinas ocorram simultaneamente, o que resulta em uma grande dificuldade para que osicineiros ministrem suas atividades. Conforme dito pela diretora da escola 3 “[...] por falta de espaço, eu só tenho um pátio onde tudo acontece, então não posso ter capoeira, taekwondo, recreação e lazer e dança mais educação física. Recreio, eles não tem, por conta disso tudo, a escola não tem recreio, então tá muito complicado.”

Devido à falta de espaço físico, há uma concentração demasiada de alunos. Na escola 1, sobre essa questão, a diretora acusou que “no momento, não [há espaço adequado]¹¹, mas eles entram na sala mesmo. Por exemplo, tem a aula de religião, daí a gente divide com informática”.

Também percebi o uso de cadeiras compartilhadas entre crianças na sala de informática. Em virtude da realização de obras em uma das escolas, a biblioteca se transformou em um veículo itinerante, por conta dos livros estarem alojados num carrinho de feira.

11 Inserção nossa.

Ainda há o truque de se recorrer a espaços externos à escola, por meio de parcerias com organizações locais, dispostas a colaborar para o processo pedagógico dos estudantes ou mesmo nas praças públicas, seguindo a própria recomendação do governo federal, de que os espaços públicos devem ser “ressignificados”, a fim de se construir novos “itinerários educativos”. Essa poderia ser uma proposta interessante, não significasse em contrapartida o esvaziamento do investimento concreto nas escolas públicas, obrigando que o docente se conforme com a precariedade da escola ou que o gestor escolar celebre parcerias com a iniciativa privada em prol de algum aporte financeiro. Nesse sentido, a diretora da escola 4 conta, com uma dose de tragicomicidade, sobre a dificuldade em organizar as atividades pedagógicas na escola.

É... o pátio não é o lugar ideal pra ter uma atividade. Agora o professor de Educação Física que veio esse ano se motivou a levar eles na quadra próxima aqui da escola. Então essas aulas de EF ocorrem lá fora, eles vão acompanhados pelo inspetor, de um ou dois estagiários e aí tem as atividades na quadra próxima daqui. Seria ideal que tivesse uma quadra na escola. Seria o sonho dourado pra ter uma atividade física. Esse corredor aí fora acaba sendo um campinho de futebol. Você já viu como é o meu campinho de futebol quando entrou na escola? **O chão...inclinado. Aí um time joga aqui, outro joga ali, e depois troca**¹².

Quanto à organização temporal, pude constatar que uma escola dividia a turma em dois grupos e ambas as metades participavam de atividades paralelas e, ao final da metade de um tempo de aula, ou trocavam entre si a aula ou participavam da outra atividade na semana seguinte.

Além do mais, duas escolas não tinham o horário integral, ou seja, de 7h30 as 16h30, mas sim, ampliado, o que resultava em jornada escolar que terminavam por volta de 14h30 / 15h. Uma das consequências disso é que, como o horário de saída ocorre no meio do turno da tarde, muitos responsáveis pelas crianças tinham dificuldade em buscar seus respectivos nesse horário. Então, para facilitar a rotina dos responsáveis, percebi uma flexibilidade de horário quanto à permanência na escola dos alunos que apresentavam essa questão.

A jornada escolar ampliada se insere como proposta do currículo da Educação Básica, a fim de proporcionar vivências no âmbito da arte, da cultura, dos esportes e do reforço escolar, que complementem o processo de ensino- aprendizagem realizado tradicionalmente nos espaços de sala de aula. A partir da fala dos entrevistados, pude identificar dois aspectos principais que justificariam o propósito da jornada escolar ampliada: a ideia da diversificação de atividades complementares à sala de aula e a ênfase em formar uma sociabilidade que possibilite a convivência em sociedade.

¹² Grifo nosso.

No primeiro caso, foi evidenciado pelos entrevistados que as atividades diferenciadas permitiriam que as crianças absorvessem conteúdos, aprendessem habilidades e desenvolvessem competências por meio de uma vivência em espaços alternativos à sala de aula, com material didático diversificado e de forma lúdica. Nas palavras da diretora da escola 3, é mostrado tal exemplo:

A criança tá na escola mais tempo de uma maneira que o contraturno tá pra acrescentar numa forma mais lúdica ou mais atrativa pra criança que esteja desenvolvendo outras habilidades também. No contraturno, a gente tem dança, capoeira, taekwondo e recreação e lazer, letramento e matemática. Eu penso que é pra auxiliar no trabalho em sala de aula, a criança tá com tempo a mais pra desenvolver outras habilidades.

A dita aprendizagem lúdica é ressaltada como um diferencial que parece se sobrepor àquilo que é realizado a partir dos conteúdos curriculares. O processo de ensino-aprendizagem é entendido como uma grande brincadeira e não como fruto de métodos que exigem tempo para a aplicação e reflexão, não sendo sempre divertido. A ludicidade é encarada como uma abordagem metodológica descomprometida com maiores rigores pedagógicos. Nesse sentido, uma educadora da escola 5 entende que as oficinas ajudam muito

[...] porque é uma forma que eles têm de aprender brincando, não é aquela coisa que você tem que aprender pra fazer prova pra passar de ano, eles aprendem brincando a somar, a ler, fazer esporte, a ter noção de direita e esquerda, ter habilidades de raciocínio, de lógica, é um reforço escolar. Isso é mais que necessário porque ficar 6 horas ou até mais dentro de sala de aula só estudando pra criança não adianta, tem que ter um jogo, então isso aqui é um reforço escolar.

Esse aspecto que teria contribuído para a aceitação do programa é o aporte de maior recurso financeiro para a escola – montante que não foi possível aferir, tanto por não se conseguir localizar em fontes orçamentárias da Prefeitura, quanto pela falta de informação prestada pelo gestor do programa -, por conta do depósito do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O programa garante o aporte financeiro do “Mais Educação” e dos recursos geridos pela própria Prefeitura, a fim de viabilizar os demais projetos do “Escolas do Amanhã”. A possibilidade de contar com mais recursos foi identificada como necessária para proporcionar novas experiências de aprendizagem, a fim de que o aluno pudesse despertar para o conhecimento de outras coisas, conforme sugere a diretora da escola 2.

A partir do momento que você tem recurso, você tem condição de tirar o teu aluno do campo que ele vive e mostrar outra realidade pra ele e você ampliando o horizonte da criança, você vai levando a ter novas experiências e tendo novas experiências ela fica com mais vontade de conhecer coisas novas.

O segundo conjunto de propósitos que foi reiterado pelos entrevistados, especialmente da parte dosicineiros, que são importantes interlocutores neste caso, pois são moradores da comunidade, é o fomento a uma sociabilidade que pressupõe manter as crianças em atividades que “ocupem” o seu tempo, de modo que as novas experiências, segunda esta perspectiva, podem induzi-las a assimilarem condutas de convivência em sociedade, no trato pessoal com os demais, a terem mais disciplina e concentração naquilo que se propõem a fazer, conforme a fala daicineira da escola 5:

O crescimento das crianças eu to achando maravilhoso porque elas tão tendo acesso a coisas que elas não teriam porque dentro da oficina a gente tem o acesso de conversar com elas não só ligado à questão da oficina, mas também sobre educação, bom comportamento, como tratar também os pais [...] essas crianças não estão sendo educadas em casa, então a gente chega aqui elas tem mais ou menos um choque cultural porque a gente ta tentando passar coisas pra elas melhorarem não só no seu currículo, cotidiano escolar mais também melhorar como pessoas, como cidadãos.

Como foi indicado acima, há uma impressão de que os pais não estariam educando os seus filhos de maneira adequada para que estes se tornem cidadãos ricos em valores humanos, o que imputaria à escola o dever de suprir a ausência da família neste aspecto. Então, nas atividades propostas pela escola, o programa propunha ações planejadas para incutir condutas e valores que pudessem encaminhar um cidadão “de bem”, capaz de se relacionar com seus pares, dado que, conforme dito pelaicineira da escola 4, “essas oficinas paralelas às aulas ajudam bastante no relacionamento também das crianças”.

Assim, é atribuída ao programa a missão de orientar as crianças para que não sigam por caminhos “errados”, como passar o dia nas ruas e, por consequência, não incorram em comportamentos perigosos, quando não, delituosos. É possível verificar na fala doicineiro da escola 3: “[...] botando essa atividade, com esse projeto, já tira eles de muita coisa, que faziam só coisa errada, tira da rua, ocupa a mente deles com outro tipo de atividade, era totalmente diferente na época”.

O discurso contra a permanência nas ruas e contra os comportamentos ditos perigosos não é novidade alguma, mas se mantém firme como legitimador de iniciativas de promover modificações ao nível ético-político, a fim de encaminhar o público-alvo, sobretudo a juventude despossuída, a ter uma “boa

conduta”, pois esta seria a única maneira aceitável de conseguir superar suas dificuldades.

A oferta de oficinas desenvolvidas no contraturno das escolas faz parte tanto do programa “Mais Educação”, quanto do “Reforço Escolar” e são as atividades que justificariam a permanência do aluno em tempo integral na escola. Matemática e letramento são atividades obrigatórias a todas as escolas e sempre estavam presentes na grade de ofertas. As outras dependiam da captação de pessoal, realizada pela Direção ou pelo Educador Comunitário, função destinada a ser exercida por uma pessoa que resida ou atue na comunidade e que possa ser o elo do fomento de atividades culturais locais e a escola.

As atividades mais comuns foram capoeira, danças em geral, meio ambiente e esporte. Essas atividades pedagógicas são ministradas por sujeitos geralmente vinculados à comunidade (mas não obrigatoriamente) e esses oficinairos foram recrutados pelo Educador Comunitário ou, na falta deste, pela própria direção; ou ainda são indicados por algum funcionário da escola e se apresentam como proponente de alguma oficina.

A pesquisa de campo constatou, por meio de muitas declarações, que o processo de recrutamento, primeiramente, envolve uma entrevista com o candidato, a fim de que este exponha suas qualificações para o cargo, experiências e propostas para o exercício da função. Em seguida, a direção expõe as atribuições do cargo e julga se o candidato está apto para realizar o trabalho pedagógico com os estudantes. Após a contratação, não há qualquer curso preparatório, o que vale são as orientações iniciais da direção e/ou do educador comunitário, conforme descreve as falas de algumas diretoras. Segundo a diretora da escola 4, “Não, eles não são preparados! A responsabilidade é toda nossa de orientar essas pessoas, é toda nossa”.

Perguntada sobre o procedimento de contratação e existência de algum curso ou material instrutivo prévio, a diretora da escola 1 declarou que:

Não. A gente conversa e vê o que a gente pretende, analisa com eles o perfil: ‘e aí, você acha que vai conseguir? O caminho que a gente quer é esse, então você vai ter que fazer dessa forma’. É uma questão de orientação, e é aí que entra o educador comunitário que no momento, eu não tenho e a gente faz o trabalho do educador comunitário e não ganha por isso.

Quando se transfere a palavra aos oficinairos, os mesmos confirmam que não ocorreu uma qualificação prévia e que são aproveitados os seus saberes experienciais – com raras exceções, os oficinairos não possuem qualificação formal nas atividades que desenvolvem –, resultado de práticas anteriores que já tenham participado ou fruto de atribuições cognitivas e socioafetivas as quais se atribuem, como sensibilidade, destreza, sagacidade e aptidão. Pode-se perceber

esse aspecto por meio das palavras de uma oficinaira da escola 3, que procura ressaltar as qualificações que possui para ocupar o cargo.

Preparada, preparada, ter um curso, alguma coisa não. Eu não tive nenhum curso, eu sou uma pessoa que faço teatro desde 93 e o teatro ele faz expandir muito seu conhecimento. Qual é a nossa grande ferramenta? É o nosso conhecimento, quanto mais você sabe, eu estudo psicologia até pra interpretar pessoas, a gente tem que conhecer sobre pessoas, comportamento...

Também por meio da fala de outra oficinaira da escola 3, observa-se que esta procura ressaltar como as experiências anteriores, de diferentes matizes (graduação em matemática, catequese, secretariado) formariam um conjunto de saberes que a atestariam para realizar o trabalho pedagógico na escola.

Não (não teve curso)! Na verdade eu gosto de matemática, passei pra faculdade de matemática, mas eu não exerci. [...] Eu fiz secretariado executivo, então por mais que eu não tenha essa didática de professor, eu já tive base na minha faculdade, a gente tem base de algumas coisas, de plano de planejamento de aula, eu também dei aula de catequese, então já fiz um curso de planejamento de dar aulas essas coisas, então eu tenho mais ou menos noção e como aqui são várias crianças de vários níveis de escolaridades diferentes, eu peguei alguns livros deles, às vezes até aqui na sala de aula mesmo. Às vezes eu peço pra diretora o livro do segundo ano, da terceira série, então eu peguei alguns livros, vi o que eles estudam durante o ano e o que eu posso ta fazendo pra ajudar.

A falta de coesão entre os trabalhos dos professores e dos oficinairos é uma questão que veio à tona tanto na fala da diretora da escola 2 (duas páginas anteriores), quanto na fala da oficinaira de matemática da escola 3 (página anterior). Em princípio, pressupõe-se que o trabalho pedagógico entre os diferentes espaços teria de ser integrado, a fim de que houvesse maior coerência entre os turnos. Contudo, o que foi apurado é que existe, no máximo, um diálogo pontual com os professores ou então nenhuma troca entre eles, resultando em atividades sem conexão.

Apesar da oficinaira da escola 5 expor que existe comunicação constante com os professores e a equipe pedagógica, sua fala se contradiz e dá a entender quão frágil e pontual é essa integração, pois esta se restringiria aos eventos comemorativos de culminância do bimestre em que são apresentados aos pais. E ainda mais surpreendente é a conduta da oficinaira de perguntar às crianças o que elas estão trabalhando em sala de aula, no intuito de estabelecer um mínimo de coesão entre os turnos.

A gente tem *feedback* com os professores principalmente quando a questão é a apresentação em conjunto, porque quando a gente tem essa

apresentação da escola, os professores montam a apresentação deles e nós montamos a nossa.[...] A gente pergunta até pras crianças o que elas estão aprendendo aquele momento com a professora pra gente brincar ou falar sobre aquilo, montar história, criar alguma coisa nesse sentido.

A fala daicineira da escola 4 evidencia a fugacidade da relação com os docentes, tendo em vista a rapidez e informalidade do contato com os icineiros.

Ah vai acontecer isso e isso no mês tal, **eu acho legal estar conversando com elas sempre uns 10 minutinhos ou 5 se der ao término da aula**¹³ porque ali naquela semana já vão saber: ah já estou sabendo, ah realmente ela esta aplicando e já vai puxando ali um gancho da aula dela...

Outros icineiros foram bem mais categóricos em afirmar que não têm contato algum com os docentes. O icineiro da escola 1 disse que “não, são atividades independentes. Não têm nenhum tipo de relação não.” Na mesma linha, um icineiro da escola 3 declarou que “aqui só tem mais diálogo com a direção, com os professores a gente não tem.” Ou seja, a falta de coesão entre os turnos não se revela como um equívoco de gestão, mas como a própria estrutura do programa, baseada na concepção de que aquilo que se concretiza é uma escola de jornada ampliada que mantém os alunos nesse espaço de socialização, seja lá qual for o tipo de intervenção pedagógica que se realize.

Uma das oficinas implementadas a partir de agosto de 2012, presente em quase todas as escolas, é a de Cultura pela Paz. A concepção de cultura de paz tem uma interpretação que parte do entendimento e da cooperação entre os indivíduos e que os conflitos entre os humanos não podem ser negados, mas sim, revertidos em ferramentas pedagógicas.

Ao examinar o conteúdo dos livros de 1º e 4º anos, as atividades são programadas tendo em vista a série e idade em que se encontram os alunos. Para o 1º ano, estão programadas atividades que trabalhem a aceitação da diversidade entre as pessoas, as diferentes sensações possíveis do corpo humano (cheiro, tato, emoções, estados etc.) e alguns exercícios de respiração, para que os estudantes estejam mais calmos durante a aula. Já para o 4º ano, os conteúdos são mais abstratos, dado que, por meio destes, busca-se maior reflexão sobre as atitudes dos alunos, a partir da discussão de procedimentos sobre como agir em situações de conflito, utilizando o “método de conduta RPA” (respirar, pensar, agir).

Fui autorizado a acompanhar essa atividade em sala de aula para alunos de 1º

13 Grifo nosso.

ano e pude constatar o que estava previsto no livro: consiste em um trabalho que procura estimular nas crianças alguns valores, como fraternidade e gentileza, além de trazer o ensinamento de condutas consideradas socialmente aceitáveis, como não interromper a fala do outro numa conversa, esperar sua vez de falar e ter respeito com os semelhantes. Por fim, utilizam-se técnicas de respiração e estímulos sensoriais a fim de acalmar as crianças neste momento.

Este trabalho de absorção e inculcação de valores que incorporam os dogmas religiosos tomam formas diversas e se manifestam em espaços fora da sala de aula. Nesse sentido, é muito relevante mencionar a declaração feita pela diretora da escola 2, pois esta transforma a reunião dos alunos em um momento que, por mais bem intencionado que seja de sua parte, parece estar num limite entre o exercício da reflexão e de uma pregação religiosa.

E por sermos uma escola em que a gente sempre valorizou muito a questão da paz, quando a gente vive em guerra, é o que a gente mais quer. Isso é uma tônica muito forte da escola. Nossa escola é uma escola onde as pessoas se amam, se respeitam, isso é uma fala muito minha e de todas as professoras. Toda 2ª e toda 6ª, a gente canta o hino nacional. Obrigatoriamente as escolas da Prefeitura precisam cantar o hino às 2ªs, só que eu venho de uma formação onde a gente valorizava muito essa questão cívica. Então eu aproveito esse momento pra fazer uma assembleia com os alunos e faço um momento de interiorização, onde eu falo também dos valores como era no passado, porque eu posso garantir que a gente não sobreviveria sem a oração, sem a fé e eu aproveitava esses momentos pra **fazer um pedido a Deus que abençoasse o nosso dia, abençoasse a nossa comunidade**¹⁴ e aproveitar esse momento pra fazer uma reflexão sobre a vida, sobre o respeito às diferenças.

Diante do quadro exposto, a síntese é a de que se trata de uma escola de dois turnos, que não há unidade pedagógica entre as oficinas e o currículo escolar e que possui uma jornada escolar ampliada com a intenção de manter a criança na instituição por mais tempo, a fim de socializá-las ao conjunto de valores morais que a escola transmite nos termos de Durkheim, amparados em um capital social que define os elementos sociocognitivos para formar os jovens da classe trabalhadora.

Considerações finais

Entre truques e jeitinhos, governos e gestores silenciam sobre a ausência de infraestrutura adequada para as atividades pedagógicas. O problema do subfinanciamento, longe de ser superado pelo modelo de gestão, revela que a educação popular ainda é secundarizada pelos governos que manejam o fundo

402 Grifo nosso.

público. Oficineiros mal pagos, docentes e pessoal de apoio com remuneração aviltada, instalações permanentemente improvisadas, expressam o teor da escola destinada às frações mais pauperizadas da classe trabalhadora.

A consequência que tem se verificado é que não existe uma coesão entre o que é ensinado nos dois turnos, ocasionando não mais do que um enxerto de horário, em que o turno estaria (pelo menos, supostamente) amparado pelas diretrizes contidas no Projeto Político-Pedagógico da instituição e o contraturno, tempo das atividades extraescolares, seria realizado sem qualquer referência aos processos pedagógicos realizados pelos professores.

A implementação deste programa pode, então, ser entendida como uma estratégia que opera uma lógica de política que busca socializar a grande leva de classe trabalhadora (exercendo trabalhos instáveis ou ainda sem ocupação remunerada) habitante das periferias e favelas e que se ampara na tentativa de articular as pessoas em torno de uma precária preparação como força de trabalho e como cidadão ordeiro. Em vez de uma escola pensada com a função social de promover a socialização do conhecimento científico, tecnológico, artístico, sócio-histórico e cultural, tem-se, antes de tudo, uma escola para socializar as crianças em função de competências e sem autonomia institucional, pois sobre ela é exercida uma forte tutela em relação a todas as atividades escolares, incluindo provas, projetos pedagógicos, avaliação de alunos e ressignificação do trabalho docente, os quais, cada vez mais, estão subordinados às medidas da Secretaria Municipal de Educação.

O que se pode concluir é que existe a pretensão de preparar a força de trabalho por meio de uma socialização em que o jovem / criança, ao ser 'incluído' numa escola que valoriza a 'diversidade de experiências' como parte de sua formação humana, sinta-se parte de um mundo em que existe (pretensa!) igualdade de oportunidades, ainda que não haja disposição de promover a igualdade nos resultados. Ou seja, conforme preconiza Durkheim, é importante que a divisão do trabalho social seja valorizada, de modo que cada um ocupe e valorize o seu lugar. A diversificação não seria apenas boa por si só, mas seria desejável a fim de induzir respostas às demandas de uma sociedade cada vez mais complexa. No caso da pesquisa, trata-se de pessoas que, em sua maioria, deverão ocupar os postos de trabalho na base da pirâmide social, o trabalho simples mais degradado, que requer um conjunto de habilidades e códigos elementares. Esse é o perfil da formação requerida para a maior parte das vagas dos segmentos mais expropriados economicamente. Sendo assim, essas crianças, possivelmente a maioria, executoras do trabalho simples em seus diversos matizes, não só devem demonstrar destrezas laborais, mas também saber se relacionar e se comunicar em conformidade com a socialização esperada da classe trabalhadora,

aceitando aquilo que o destino e a fortuna – lembrando Maquiavel – tenham lhe reservado.

Referências

DURKHEIM, É. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Educação e Sociologia*. 6 Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1985.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 7ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.

LEHER, R. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: DOS AUTORES. *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, p. 369-412, 2010.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I. 18ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

POCHMANN, Marcio. *Nova classe média: o trabalho na base da pirâmide social brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2012.

RUMMERT, S. M.; ALGEBAIL, E.; VENTURA, J. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. In: SILVA, Mariléia M; EVANGELISTA, Olinda; QUARTIERO, Elisa M. *Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital*. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

_____. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. *Revista Brasileira de Educação*, v.18, n.54, jul-set. 2013.

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

WASELFISZ, J. J. *Mapa da violência 2013: homicídios e juventude no Brasil*. Rio de Janeiro: FLACSO, CEBELA, 2013.

Submissão em: 09/01/2015.

Aprovação em: 09/01/2015