



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

REGIS EDUARDO COELHO ARGÜELLES DA COSTA

TEMPO DE ESCOLA E TEMPO FORA DA ESCOLA: UMA ANÁLISE
COMPARATIVA NA REDE MUNICIPAL DE TERESÓPOLIS/RJ

RIO DE JANEIRO

2011

REGIS EDUARDO COELHO ARGÜELLES DA COSTA

**TEMPO DE ESCOLA E TEMPO FORA DA ESCOLA: UMA ANÁLISE
COMPARATIVA NA REDE MUNICIPAL DE TERESÓPOLIS/RJ**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação, Universidade Federal do Rio de
Janeiro, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de Mestre
em Educação.**

Orientadora: Prof^a. Doutora Ana Maria Villela Cavaliere

RIO DE JANEIRO

2011

REGIS EDUARDO COELHO ARGÜELLES DA COSTA

**TEMPO DE ESCOLA E TEMPO FORA DA ESCOLA: UMA ANÁLISE
COMPARATIVA NA REDE MUNICIPAL DE TERESÓPOLIS/RJ**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação, Universidade Federal do Rio de
Janeiro, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de Mestre
em Educação.**

Aprovada em _____.

Orientadora: Prof^ª. Doutora Ana Maria Villela Cavaliere

Profa. Doutora Mariane Campelo Koslinski – UFRJ

Prof. Cynthia Paes de Carvalho – PUC-RJ

*À minha avó e alfabetizadora,
Doralice*

AGRADECIMENTOS

Quando decidi tentar ingresso no curso de Mestrado, lembrei-me das palavras de uma professora, ainda nos tempos da graduação. Dizia ela que “escrever dissertação e tese são momentos de intensa solidão”. A imagem que ficou foi a de um árduo trabalho: mesa, computador, livros, artigos, anotações de campo, questionários, etc., tudo envolto na “intensa solidão” enfatizada pela professora. De certa forma, ela estava certa, pois o trabalho de escrita é deveras complexo, cansativo e solitário. Mas este trabalho não se resume a esses adjetivos, com certeza. A experiência de escrever as páginas que se seguem não seria possível sem a participação de pessoas fantásticas com quem tive o prazer de conviver, e que tento demonstrar minha sincera gratidão com essas letras.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha família, pela compreensão demonstrada nos inúmeros momentos de ausência por conta do trabalho dissertativo. Sem o carinho de minha avó, mãe, tia, irmão e irmã, esse trabalho seria impossível.

À minha companheira, Fernanda, que me ajudou nas diversas etapas de produção desse trabalho, especialmente na parte gráfica. Sua companhia de todas as horas deu-me o alento necessário nos momentos difíceis.

À minha orientadora, Ana Cavaliere, pela colaboração e pela paciência diante de minhas lacunas intelectuais.

A todos os professores e professoras com quem mantive diálogo durante a gestação dessa dissertação. A troca com esses profissionais abriu-me diversas possibilidades de pesquisa, e os tenho na mais profunda conta. Em especial, gostaria de mencionar a preciosa ajuda das prof^{as}. Ligia Coelho e Lúcia Velloso, e do prof. Marcio da Costa.

Aos meus amigos e amigas, cuja companhia e acalorados debates intelectuais foram responsáveis por diversas reflexões empreendidas aqui. Não poderia deixar de mencionar alguns nomes, como os de Rodrigo, Miguel, Bruno, Nívea, Tiago, Alessandro e Löis.

Aos diretores, professores e estudantes das duas escolas pesquisadas, pelo espírito colaborativo diante de um trabalho que impactou a rotina de alguns dias letivos.

RESUMO

COSTA, Regis. *Tempo de escola e tempo fora da escola: uma análise comparativa na rede municipal de Teresópolis/RJ*. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro

O trabalho teve por objetivo analisar duas escolas das séries finais do ensino fundamental, localizadas no município fluminense de Teresópolis, que integra a Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro. A partir de um debate sobre a qualidade da escola pública e sobre políticas que vêm na ampliação dos tempos e espaços escolares um caminho para se alcançar tal qualidade, procuramos escolher duas escolas que fossem avaliadas distintamente pela comunidade escolar e pelos instrumentos oficiais (Prova Brasil e Ideb). Uma delas – a Escola 1 – aproxima-se da ideia uma escola pública de qualidade, e a outra – a Escola 2 – detém a fama de ser uma escola precária.

Alinhando-se com a linha de pesquisa de estudos da escola, a investigação pretendeu estabelecer possíveis relações entre o tempo não-escolar dos alunos e os resultados de cada escola, considerando fatores externos (nível socioeconômico, escolaridade das mães) e internos, ao nível da unidade de ensino. O uso do tempo fora da escola também foi pensado com vistas à compreensão de estratégias escolares de manutenção ou melhoria da qualidade de ensino. Abre-se a perspectiva de comparação dos “tempos” dos alunos, a fim de questionarmos os limites e as possibilidades de ampliação da jornada escolar de jovens no segundo segmento do ensino fundamental.

O trabalho de campo contou com dois instrumentos de investigação, ligados às diversas dimensões constituintes do espaço escolar. Para fins de análise, serão utilizados métodos quantitativos (*survey*) e qualitativos.

A hipótese central é que as dimensões sociais do tempo/espaço do aluno adolescente, fruto da combinação de elementos tais como: o trabalho, o *background* familiar, e os espaços social e escolar, interferem na sua trajetória e relação com a escola. Os resultados permitiram identificar significativas diferenças no uso do tempo fora da escola, influenciadas por variáveis estruturais e escolares. Também foi possível perceber existência de certo *ethos* institucional que, de certa forma, engendra a representação da escola para a comunidade escolar em geral, além de ser um elemento fundamental na concorrência entre as escolas por alunos e professores.

Palavras-chave: Educação - qualidade da escola pública - tempo social - tempo fora da escola

ABSTRACT

COSTA, Regis. *School time and time off school: a comparative analysis in the city of Teresópolis/RJ*. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro

The study aimed to examine two schools in the final grades of elementary school, located in the municipality of Teresópolis, RJ. From a debate on school quality and public policy that see the expansion of school time and space as a way to achieve this quality, we have choose two schools that were distinctly evaluated by the school community and the official instruments (Prova Brasil and Ideb). One – Escola 1 – is approaching of a quality public school idea, and the other – Escola 2 – has a reputation as a poor school.

Aligning with the school research studies, this research intended to establish possible links between non-school time and the students' academic results from each school, considering external factors (socioeconomic status, parents' formal education) and internal, in terms of school. The use of time out of school was also designed with a view to understanding school strategies to maintain or improve the quality. Another possibility was in comparing the "times" of students in order to question the limits and possibilities of expanding the school day in the elementary school.

The fieldwork had two research instruments, linked to the various component dimensions of school. For purposes of analysis, quantitative (survey) and qualitative methods will be used.

The central hypothesis is that the teenager students' social space /time dimensions, due to the combination of elements such as work, family background and social spaces and school interfere with your career and relationship with the school. The results found significant differences in the use of time out of school, influenced by structural and school variables. We also found the existence of certain institutional *ethos* that somehow generates the representation of the school to the school community in general, besides being a fundamental element of competition between schools for students and teachers.

Keywords: Education - public school quality - social time - time off from school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A rede municipal de escolas de Teresópolis para as séries finais do EF (área urbana)	72
Figura 2: Vista aérea das cinco escolas de séries finais do EF, ao sul da área urbana de Teresópolis	74
Figura 3: O entorno da Escola 2 (Praça São Pedro)	77
Figura 4: O entorno da Escola 2: Rua São Pedro, a altura do portão de saída. À esquerda, pode-se ver parte do prédio de uma creche municipal. Ao fundo, vêm-se as casas da comunidade do Morro do Rosário	77
Figura 5: Escola 2, prédio principal visto de frente	79
Figura 6: Vista da quadra poliesportiva e do estacionamento. Ao fundo, vê-se a fachada da escola de primeiro segmento que é vizinha.	79
Figura 7: Vista do refeitório e da cozinha da Escola 2	79
Figura 8: Sala de aula da Escola 2	80
Figura 9: Entorno da Escola 1, com vista parcial da Praça Nilo Peçanha	87
Figura 10: Entorno da Escola 1. Pode-se observar a quadra poliesportiva, com os alunos tendo aula de Educação Física	87
Figura 11: Área externa e duas salas de aula, vistas do campus da UNIFESO. Ao fundo, o Dedo de Deus, cartão postal de Teresópolis	88
Figura 12: <i>Hall</i> de entrada da Escola 1	89
Figura13: <i>Hall</i> de entrada Escola 1	90
Figura 14: Auditório/Biblioteca da Escola 1	92
Figura 15: Vista da entrada do Auditório/Biblioteca da Escola 1	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Variáveis incluídas no modelo de análise

100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição do NSE Escola 2	102
Gráfico 2: Escolaridade das mães da Escola 2	104
Gráfico 3: <i>Bloxpots</i> dos índices do tempo dedicado às tarefas de ensino-aprendizagem	107
Gráfico 4: Distribuição dos índices de lazer e atividades socioculturais	110
Gráfico 5: Médias das notas atribuídas a cada um dos onze itens da questão 15	111
Gráfico 6: Distribuição do NSE da Escola 1	116
Gráfico 7: Escolaridade das mães da Escola 1	119
Gráficos 8 e 9: <i>Bloxpots</i> da distribuição de escores do índice agregado para o lazer e atividades socio culturais. (Escola 1 x Escola 2)	123
Gráficos 10 e 11: <i>Bloxpots</i> da distribuição de escores dos índices agregados para o clima escolar (Escola 1 x Escola 2)	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição percentual da cor dos alunos da Escola 2	102
Tabela 2: Distribuição percentual das respostas “sim” dos alunos da Escola 2 a dimensão do trabalho remunerado e doméstico	105
Tabela 3: Distribuição percentual das respostas “sim” dos alunos da Escola 2 as atividades de ensino-aprendizagem	106
Tabela 4: Distribuição percentual das respostas “sim” dos alunos da Escola 2 ao tempo dedicado ao lazer e atividades socioculturais	108
Tabela 5: Distribuição percentual de respostas “sim” dos alunos da Escola 2 a cada categoria de respostas a questão 47	114
Tabela 6: Bairro de residência dos alunos da Escola 1	118
Tabela 7: Distribuição percentual de respostas “sim” para atividades de ensino-aprendizagem no tempo fora da escola (Escola 1 x Escola 2)	121
Tabela 8: Distribuição percentual de respostas “sim” dos alunos da Escola 1 para atividades socioculturais no tempo fora da escola	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAIC** - Centro de Atenção Integral à Criança
- CEI** - Centro de Educação Integral
- CIAC** - Centros Integrados de Apoio à Criança
- CIEP** - Centro Integrado de Educação Pública
- COMET** - Conferência Municipal de Educação de Teresópolis
- CONAE** - Conferência Nacional de Educação
- EF** - Ensino Fundamental
- EI** - Educação Integral
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ETI** - Escolas Integradas em Período Integral
- GQT** - Gestão pela Qualidade Total
- IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases
- MEC** - Ministério da Educação
- NSE** - Nível socioeconômico
- ONG** - Organização Não-Governamental
- OP** – Orientadora Pedagógica
- PARNASO** - Parque Nacional da Serra dos Órgãos
- PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação
- PDT** - Partido Democrático Trabalhista
- PIB** - Produto Interno Bruto
- PISA** - Programme for International Student Assessment
- PME** - Programa Mais Educação
- PMN** - Partido da Mobilização Nacional
- PNE** - Programa Nacional da Educação
- PROFIC** - Programa de Formação Integral da Criança
- PRONAICA** - Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
- PT** - Partido dos Trabalhadores
- SECAD** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SMET** - Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis
- UNIFESO** - Universidade da Serra dos Órgãos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 QUALIDADE DA ESCOLA BÁSICA: Um panorama	24
1.1 A escolarização em massa e a escolaridade desigual: a qualidade na perspectiva de carência relativa	25
1.2. Qualidade na educação, democracia e transformação social: as pedagogias crítico-progressistas para a escola	32
1.3. Da qualidade total ao compromisso pela qualidade: as manifestações mais recentes sobre o problema	37
CAPÍTULO 2 TEMPO, ESPAÇO E QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA	41
2.1 O tempo-espaço escolar ampliado enquanto política pública no sentido de construção da qualidade de ensino: bases filosóficas e teóricas	42
2.2 Concepções e práticas de ampliação da jornada escolar em Estados e Municípios	44
2.3. O Programa Mais Educação e o tempo-espaço escolar: uma relação contraditória?	53
CAPÍTULO 3 AS DUAS ESCOLAS: observações do cotidiano	61
3.1 Teoria e Metodologia	61
3.2 Características sócio-econômicas de Teresópolis e seus reflexos nas composições das escolas	70
3.3 A Escola 2	75
3.4 A Escola 1	85
CAPÍTULO 4 “EU NÃO COMO A MERENDA DA ESCOLA”: resultados do <i>survey</i>	98
4.1 A Escola 2: NSE, local de moradia, <i>background</i> familiar e outros dados dos alunos	101
4.2 A Escola 2: o uso do tempo fora de escola	104
4.2.1 Tempo dedicado ao trabalho assalariado e/ou doméstico	104

4.2.2 Tempo dedicado a atividades de ensino-aprendizagem	105
4.2.3. Tempo dedicado ao lazer e atividades socioculturais	108
4.3 A Escola 2: clima da escola, expectativa de estudo e trabalho	110
4.3.1 “Sem estudo não se é ninguém”: o clima da Escola 2 e importância do estudo	111
4.3.2 As expectativas de futuro: trabalho e o papel da escola	114
4.4 A Escola 1: NSE, local de moradia, <i>background</i> familiar e outros dados dos alunos	115
4.5 A Escola 1: o uso do tempo fora de escola	120
4.5.1 Tempo dedicado ao trabalho assalariado e/ou doméstico	120
4.5.2 Tempo dedicado a atividades de ensino-aprendizagem	121
4.5.3 Tempo dedicado ao lazer e atividades sócio-culturais	122
4.6 A Escola 1: clima da escola, expectativa de estudo e trabalho	124
4.6.1 “Eu não como a merenda da escola”: o clima da Escola 1 e importância do estudo	124
4.6.2 As expectativas de futuro: trabalho e o papel da escola	126
4.7 O tempo fora da escola: algumas reflexões	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
BIBLIOGRAFIA	133
ANEXOS	141

INTRODUÇÃO

Um dos temas mais candentes da educação brasileira é, sem dúvida, a precariedade da escola pública. Essa precariedade atinge a instituição escolar e a relação que ela estabelece com outras instituições: instalações físicas, materiais pedagógicos, condições de desenvolvimento do trabalho administrativo, relações com alunos e família, e com a comunidade. Trata-se de um problema que chama a atenção não só pela sua difusão, mas também pela sua permanência e, por conta disso, vem sendo motivo de preocupação das pesquisas em educação, bem como matéria referenciada nas políticas públicas.

Sendo professor da escola pública, tive a possibilidade de experimentar essa precariedade no dia-a-dia de trabalho. A recorrência de diversas situações impeditivas à uma atividade docente de qualidade prejudica, é claro, a consecução dos objetivos pedagógicos das mais diversas disciplinas. A consequência mais visível desse quadro é a defasagem na formação do estudante brasileiro, vez por outra mencionada em reportagens da grande mídia, sempre a destacar as misérias da nossa escola. Todavia, outra situação também é consequência direta dessa precariedade do sistema educacional: o fortalecimento da imagem negativa da escola pública, que dissemina-se facilmente entre professores, alunos, gestores e famílias. Os efeitos dessa imagem parecem ser devastadores, pois fragilizam a instituição pública de educação básica, cristalizando a precariedade como inerente à sua condição de pública.

Uma observação mais aproximada da realidade das escolas possibilita outras inferências. Primeiro, existem escolas públicas que cumprem a contento a função de transmissão da cultura letrada às novas gerações. A avaliação da Prova Brasil de 2010, por exemplo, apurou os melhores resultados para as instituições federais de educação básica. Todavia, a baixa representatividade dessas escolas no total de matrículas pode significar mais um indício da magnitude da escola precária. Mas será que apenas nas escolas federais é possível a produção de um ensino público de qualidade? Minha vivência de professor indica que não. Estudos também demonstram que, dentro de sistemas estaduais e municipais de ensino, decerto existem instituições que mantêm um histórico de resultados pedagógicos satisfatórios, e que, em geral, são bem conhecidas pela comunidade escolar. Uma matrícula nesses espaços é motivo de concorrência não só entre os pais, mas também como local de trabalho, entre os professores.

Uma das questões que permeia esse trabalho é refinar a compreensão do que diferencia essas escolas das demais. Por que elas são disputadas? Quais são os processos que marcam a distância entre uma escola considerada de qualidade, e outro estabelecimento que tem uma imagem precarizada, nos termos desenvolvidos acima? Uma escala fina possibilita reconhecer esses dois tipos de estabelecimentos dentro de um mesmo município (ou até mesmo de um bairro). Considerando, por exemplo, que ambas recebem a recebe a mesma quantidade de verbas e tem a mesma estrutura básica da outra, qual o *sentido* dessa diferença de performances? Com isso, pretende-se uma aproximação com estudos que buscam refinar quais seriam, afinal, as mediações que marcam alguns processos exitosos de educação formal e cujo estudo levaria à construção de uma “sociologia das escolaridades” (NOGUEIRA, 1995, p.16).

Diante já comentada precariedade da escola pública, a intervenção corretiva do Estado vem mostrando-se corriqueira. Após a quase universalização das matrículas do EF, o problema parece concentrar-se no nível da aprendizagem do aluno brasileiro. Os testes padronizados e as metas, adotadas pelas várias esferas do sistema público de educação, são forte indicativo de alguma preocupação nesse sentido. A ampliação e modificação dos tempos e espaços escolares apresentam-se como medidas preferenciais - e geralmente pensadas em conjunto - com vistas à melhoria da qualidade da escola básica.

Nos últimos anos, experiências e discussões que tratam do aumento da permanência dos alunos do EF sob a responsabilidade da escola cresceram consideravelmente, rumo ao que é comumente chamado de *educação em tempo integral* ou *tempo ampliado*. Prevista no artigo 34 da LDB (nº 9.394/96) e, mais recentemente, impulsionada pelo Programa Mais Educação (PME) do Governo Federal, a questão do aumento da jornada escolar tornou-se relevante no contexto das políticas educacionais contemporâneas.

A literatura sobre o tema parece admitir, de forma consensual, que a curta permanência (pensada em horas diárias) dos alunos na escola pública brasileira não se coaduna com a ideia de uma educação democrática e de qualidade. Ainda hoje, diversos municípios brasileiros mantêm um esquema de dois a três turnos durante o dia, oferecendo ao aluno menos de quatro horas de trabalho efetivo de sala de aula.

Reverter um quadro com essas características é, aparentemente, uma difícil tarefa, pois não se trata apenas de romper com o minimalismo histórico da educação pública, através das políticas corretivas, como as que propõem a ampliação dos tempos e

espaços escolares. Deve-se levar em conta que a longa duração desse tipo precário de organização escolar já está profundamente enraizada no imaginário cultural e simbólico de alunos, pais e professores. Portanto, aumentar o tempo de escola irá, inexoravelmente, interferir na forma com que estes organizam suas rotinas.

A partir destas reflexões, duas outras questões decorrentes apresentam-se como incontornáveis: a primeira trata de como se estrutura o tempo não escolar dos alunos. Por conseguinte, quais são os limites concretos que podem impactar a tentativa de avanço do tempo escolar diário, em especial nas séries finais do EF regular? A segunda trata da participação da escola, ou de atividades típicas de aprendizagem escolar, no tempo que os alunos passam fora da escola. Essas questões já foram sinalizadas em alguns estudos recentes sobre o tema como, por exemplo, em Monlevade (2009), ao afirmar que

“O que realmente constrói o dualismo educacional entre as classes populares e as classes médias e abastadas são variáveis ligadas ao exame das seguintes questões: o que fazem as crianças e adolescentes nas vinte horas que não estão na escola? Como se comportam os professores diante das diferenças de ‘aprendibilidade’ dos alunos?” (p. 10)

Para abordar essas questões, a pesquisa aqui apresentada teve como objeto de investigação duas escolas públicas de séries finais do EF do município de Teresópolis, localizado na Região Serrana do estado do Rio de Janeiro. Procuramos um estabelecimento que, tanto nas avaliações oficiais, quanto na fala cotidiana dos professores, tivesse um bom “desempenho”. Assim, chegamos a **Escola 1**, localizada em bairro de classe média alta; esta pequena escola atingiu os melhores resultados da Prova Brasil e do Ideb da rede pública municipal, em 2010. É também muito bem avaliada por diversos professores, nas conversas informais na hora do recreio.¹ A pouco menos de 15 minutos a pé deste estabelecimento, em um bairro vizinho, encontramos a **Escola 2**. Localizado no bairro mais populoso da cidade, com diversas favelas, essa escola é vista como uma das mais complicadas da rede, devido ao seu tamanho (é a maior escola da área urbana da cidade), e o fato do corpo discente ser constituído por moradores de comunidades carentes. Apesar de tal “fama”, a unidade atingiu nota razoável – considerando a realidade teresopolitana – no Ideb, ficando entre as cinco mais altas do município

¹ O autor lecionou História para as séries finais do EF na escola pública de Teresópolis, de 2006 a 2010. Os nomes atribuídos as escolas são fictícios.

O quadro, então, se apresenta da seguinte forma: a **Escola 1** que, além de possuir bom desempenho nos índices oficiais, tem boa imagem no sistema municipal de ensino, o que nos aproxima de uma ideia de uma escola pública de qualidade; e outra – a **Escola 2** – que tem aproveitamento inferior nas avaliações oficiais, e é tida como escola “complicada”.² Considerando que as escolas em questão possuem o mesmo esquema de *tempo escolar obrigatório* de permanência dos alunos (média de cinco horas diárias), haveria alguma relação entre os resultados/trajetórias escolares, e a forma de organização do seu tempo não-escolar? Qual a dimensão da participação da escola no tempo em que o aluno não está diretamente submetido a sua tutela? Esta participação está condicionada à imagem propagada pela/da escola? O estudo empreendido nessas duas instituições teve por pretensão refinar a compreensão dessas questões.

O trabalho de campo desenrolou-se de fevereiro a outubro de 2010, com visitas periódicas às duas unidades escolares. Ao todo, foram feitas dez visitas a cada um das escolas. Dois instrumentos de investigação, ligados às diversas dimensões constituintes do espaço escolar, foram utilizados. Primeiro, um questionário respondido por 184 jovens das séries finais do EF, sendo 92 de cada escola, com questões fechadas e abertas. A seção de questões fechadas do instrumento estimou escores para: *nível socioeconômico* (NSE); o *uso de tempo fora da escola*, considerando o que aqui chamamos de tripé da sociabilidade de jovens dessa faixa etária (tempo despendido em trabalho doméstico ou remunerado; em atividades dirigidas de aprendizagem – escolares ou não – e em atividades de lazer e cultura); e, por último, um índice de avaliação da escola pelos alunos, que pode fornecer pistas sobre o clima escolar. A seção de perguntas abertas procurou avaliar *projeção do futuro escolar e ocupacional* de cada estudante (ver Anexo I).³

No que diz respeito ao cotidiano e equipamentos escolares, foram feitas diversas visitas de observação, durante o recreio (com os alunos e também na sala de professores), na entrada e saída dos turnos. Fizeram parte da investigação um questionário

²Não se quer aqui estabelecer definições rígidas sobre o que seria uma escola de qualidade. Na realidade, esse tipo de avaliação (escola “complicada”; “boa escola”) deriva diretamente da nossa experiência na rede municipal. Em um momento posterior esses conceitos serão discutidos de forma apropriada. *A priori*, consideramos que uma escola pública de qualidade é aquela possa conjugar gestão democrática, ambiente estimulador de aprendizagem, participação ativa de profissionais da educação, comunidade e demais atores sociais e, principalmente, um projeto político-pedagógico construído e permanente revisto, capaz de dar conta da articulação de todos esses elementos.

³Para a obtenção do nível socioeconômico, foram utilizadas os seguintes índices: profissão dos responsáveis, e presença ou não de bens materiais e culturais na residência. O índice para o uso do tempo foi obtido através da análise de itens de escolha dicotômica para frequência de práticas rotineiras. Uma discussão mais aprofundada das variáveis, do método estatístico será feita no capítulo IV.

para entrevistas semi-estruturadas com o diretor, equipe pedagógica e alguns professores de cada unidade, que foram úteis no sentido de apurar as avaliações do dia-a-dia da escola (ver Anexo II). Para fins de análise, serão utilizados métodos quantitativos (*survey*) e qualitativos. Espera-se que os dados possibilitem a discussão de possíveis relações e comparações entre o tempo não escolar dos alunos, o nível de aprendizagem e a imagem de cada escola. Para isso, serão considerados fatores externos (nível socioeconômico, escolaridade das mães) e internos, ao nível da unidade de ensino – que seriam os índices responsáveis pelo que a literatura especializada denomina “clima escolar”.⁴ Abre-se também a perspectiva de comparação dos “tempos” dos alunos das duas escolas, a fim de refinar a compreensão de alguns processos típicos de escolas públicas, além dos limites e as possibilidades de ampliação da jornada escolar de jovens das séries finais do EF. Outra linha investigativa encontra-se na avaliação e comparação do futuro escolar e ocupacional projetados pelos alunos das duas escolas.

Uma das possibilidades de abordagem deste trabalho é a de que os processos escolares são fruto de um ajuste entre (1) as disposições das famílias e alunos em relação ao ensino formal e à escola, que materializam-se no uso tempo fora de escola pelos alunos; e (2) a existência de certo *ethos* institucional que, de certa forma, engendra a representação da escola para a comunidade escolar em geral. Esses dois fatores se encontram em um ponto ótimo de reprodução mútua, que acabam por ir ao encontro das expectativas escolares das famílias e seus filhos; no caso daquelas famílias cujos filhos frequentam uma escola de qualidade, esses processos de retroalimentação podem ser considerados ainda mais efetivos, já que a instituição passa a ter um importante papel na qualificação dos herdeiros e, conseqüentemente, na manutenção e ampliação do volume de seu capital econômico e cultural; as escolas ditas de qualidade na rede pública parecem também beneficiar-se de sua clientela diferenciada, pois assim continuam a desfrutar de uma posição de proeminência, dentro de um universo de escolas públicas da mesma rede.

A investigação do uso do tempo fora da escola dos alunos, merece uma observação mais refinada, devido à sua dificuldade metodológica e ao grau de importância na discussão da problemática que circunscreve esse estudo. Conforme enfatiza Elias (1998), as sociedades complexas “demandam um aumento de necessidades sociais específicas” (p. 98), fruto da importância cada vez maior do convívio social entre os seres humanos. O aumento da “malha social” permite que determinadas sociedades

⁴ O conceito de clima escolar será debatido mais detidamente no Capítulo III deste trabalho.

industrializadas façam uso intensivo do tempo como conceito síntese, capaz de ligar e ordenar “a consciência do tempo dos homens nessas sociedades” (op.cit., p. 78). A força simbólica do tempo social pode ser percebida, a partir daí, pela expressão de um “*habitus social na estrutura de personalidade social das pessoas*” (p. 115, grifos do autor).

Uma das principais funções do *habitus* social das pessoas seria o ajuste entre as diversas singularidades de cada indivíduo às imposições criadas por cada organização social, de acordo com o “estágio e padrão de auto-regulação individual” (ELIAS, 1994, p.150). Dentro de um longo processo social de integração dos agrupamentos humanos, vale ressaltar que algumas formas possam se sobrepujar a outras: Elias (op.cit.) cita como exemplo a passagem da identidade tribal a unidade integradora mais ampla do Estado. Durante esse processo ocorrem conflitos específicos, nos quais os relacionados ao uso do tempo podem configurar-se como importante expressão fenomênica.

Essas considerações fornecem, em suma, uma pista importante: existem regularidades no uso e estruturação do tempo social, de acordo com o momento histórico das sociedades. De acordo com Sacristán (2008)

“A imagem de determinados processos naturais e biológicos, o tempo das atividades humanas organiza-se em muitos casos ciclicamente (ciclo significa *círculo*), de maneira que, a cada certa duração de tempo, repetimos de novo uma sequência ordenada de acontecimentos ou fazemos que ocorra assim. As 24 horas do dia, que constituem um ciclo determinado pela rotação terrestre, organizamos individual e socialmente em ciclos de atividades que, circulamente ou de forma circadiana, repetimos um dia atrás do outro. Este é o caso da *jornada escolar*, e do ano escolar.” (p. 31)

O tempo da jornada escolar não pode ser compreendido apenas a partir do tempo quantitativo que ocupa (o tempo do horário escolar). É preciso levar em conta que esse tempo transborda tais limites, “convertendo-se em um potente instrumento regulador do tempo social dos alunos e alunas, e de seus entornos familiares” (op.cit., p. 92).

Ao lado desses conceitos, podemos colocar em questão as diferenças longitudinais de uso do tempo, em especial entre as classes sociais, e entre aquelas referentes ao ciclo ontológico de cada sujeito. A consideração dessas duas dimensões em movimento, essenciais para uma compreensão adequada do conceito de tempo social, formam os pilares nos quais se assenta a investigação proposta por essa pesquisa.

Para um entendimento do uso do tempo a partir de diferenças de classe, são úteis as contribuições de Bourdieu (2009), e Bourdieu e Passeron (2009), que tratam da

importância do tempo dispensado pelas famílias no trabalho de inculcação do capital cultural de seus filhos. Definido como *trabalho pedagógico primário* por estes autores, caracteriza-se pela presença de uma ação pedagógica familiar que acaba por inculcar predisposições necessárias e fundamentais para uma trajetória favorável na escola. Essas estratégias apresentam diferenciais de acordo com o volume e a estrutura do capital cultural que cada família tem à sua disposição, sendo mais eficazes à medida que se considerem posições mais elevadas na estrutura de classes.

Ao que tudo indica, esse investimento familiar é um fator preponderante na explicação da trajetória escolar de crianças e jovens. De acordo com Nogueira (1995), tomar conhecimento de como ocorrem esses processos nas diferentes camadas sociais possibilita um conhecimento mais refinado das desigualdades na educação. Para isso,

“o estudo – na perspectiva sociológica – do sistema complexo de relações que se estabelecem entre cada classe ou fração de classe e a escola, requer a colocação desse objeto no quadro de um modo de análise relacional, em que estratégias, comportamentos e práticas de cada grupo social face ao mercado escolar, sejam percebidos em referência a outros tipos de práticas e de significados, ou mesmo à sua ausência. Assim é, por exemplo, o “super-investimento” ou a super-preparação escolar de certas frações das camadas médias que permite melhor dimensionar o “sub-investimento” das classes populares e de certas frações das elites (...). Do mesmo modo, é tomado como referência o padrão do “bom aluno” (de classe média), que se opera julgamento professoral dos jovens de classes populares.” (op.cit., p. 11)

O uso do tempo livre das crianças em atividades que tenham algum impacto na formação cultural do aluno parece ser regra em famílias que se preocupam com o investimento na escolarização, pois essas atividades potencialmente favorecem o sucesso escolar. Por exemplo, os pais “oferecem – com certa frequência – aos filhos, livros e jogos educativos, e esforçam-se por *transmitir-lhes* o gosto pela leitura” (id., p. 20). Além disso, a escolha do estabelecimento escolar também afigura-se como uma das principais estratégias das famílias nesse trabalho de transmissão do capital cultural.

Oferecer mais tempo escolar – aqui definido como tempo dotado de sentido específico (TEIXEIRA, 1973; COELHO e CAVALIERE, 2002, p. 7; COELHO e PORTILHO, 2009) – àqueles que estão no ensino obrigatório, pode ser entendido a partir de uma perspectiva equalizadora de oportunidades, em vista da construção de uma escola mais justa. Entretanto, o sucesso de uma política de ampliação do tempo escolar deve levar em conta o tempo social dos alunos – aqui definido, nos termos de Norbert Elias (1998), enquanto tempo relacional – que será afetado objetivamente em uma ação desse tipo. Mais ainda, é preciso considerar o conflito presente entre as lógicas socializadoras de famílias

populares e a da escola que, ao fim e ao cabo, podem atuar de forma tensionada na estruturação das experiências de vida dos jovens (THIN, 2006).

No caso específico deste trabalho, essa questão adquire relevância, já que estamos tratando de jovens das séries finais do EF. Nessa faixa etária, estes tendem a estruturar seu tempo de forma mais autônoma, pois estão em um movimento no sentido de maior afastamento do contexto social próximo e da família (PROVENOST e ROYER, 2004).

A dissertação está dividida em quatro capítulos, sendo os dois primeiros dedicados à revisão da literatura e das políticas públicas que interessam à pesquisa, e os dois restantes à discussão metodológica e apresentação dos achados empíricos. No primeiro capítulo – “Qualidade da escola básica: um panorama” –, o objetivo é apresentar um quadro sobre a discussão da qualidade na escola pública no Brasil, tendo por foco as contribuições da sociologia da educação a respeito do tema. Três eixos serão especialmente discutidos: (1) aquele que entende que a questão da qualidade da escola pública brasileira reside no fato da mesma não transmitir, a contento, a cultura letrada à grande maioria dos que passam por ela, em especial àqueles pertencentes às camadas populares; (2) o que afirma que a almejada qualidade da escola só será obtida quando essa for capaz de, além de ensinar a ler e escrever, emancipar politicamente aqueles que a frequentam, a partir do ensino de preceitos democráticos fundamentais para a convivência cidadã nas sociedades contemporâneas; e, (3) mais recentemente, a ideia de qualidade de ensino tem sido associada aos modelos de gestão da qualidade total, bastante utilizados no meio empresarial, no qual o estabelecimento de metas e programas avaliativos ganham relevo.

O segundo capítulo, intitulado “Tempo, espaço e qualidade da escola pública”, procura analisar algumas intervenções de políticas públicas nos tempos e espaços escolares, com o objetivo de impactar na qualidade do ensino. Assim, algumas experiências significativas em estados e municípios, ocorridas durante o período de redemocratização, serão focalizadas: os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Estado do Rio de Janeiro; o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), no Estado de São Paulo; e os Centros de Educação Integral (CEIs), da cidade de Curitiba/PR. A seguir, a atenção concentrar-se-á nas ações em nível federal, tais como os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), nos governos Collor de Mello e Itamar Franco, e o PME, implantado no segundo governo de Lula da Silva.

O terceiro capítulo – “As duas escolas: observações do cotidiano” – é dedicado a apresentação e análise dos dados qualitativos (entrevistas com profissionais e observação do cotidiano) do trabalho de campo realizado na Escola 1 e na Escola 2. Esses dados serão precedidos de breve discussão sobre teoria e metodologia de estudo do espaço escolar utilizadas na pesquisa, com ênfase na literatura que trata a escola enquanto espaço territorial passível de estudo, além do debate que confronta os métodos quantitativos com os qualitativos. Também neste capítulo um panorama de cunho sociológico sobre a cidade de Teresópolis será esboçado.

O quarto e último capítulo – cujo título é “‘Eu não como a merenda da escola’: resultados do *survey*” – cuidará dos dados obtidos no questionário aplicado aos alunos. Nesse capítulo discutiremos, em primeiro lugar, algumas especificidades das variáveis utilizadas, para então apresentarmos uma síntese dos achados nas escolas, além das comparações possíveis entre as duas. Trata-se de um estudo eminentemente quantitativo, mas alguns dados de caráter qualitativo do questionário (além de algumas frases escritas aleatoriamente no mesmo) serão também analisados. Ao fim do capítulo, debateremos os achados ligados ao uso do tempo fora da escola.

CAPÍTULO I

QUALIDADE DA ESCOLA BÁSICA: UM PANORAMA

O presente capítulo tem por objetivo dialogar com o debate sobre a qualidade da educação pública. Procurar-se-á apresentar um panorama da literatura, focado tanto em formulações mais amplas – em especial aquelas advindas da sociologia da educação – quanto na especificidade do caso brasileiro, com suas determinações e contradições específicas.

Para alcançar esses objetivos, o capítulo está estruturado em três itens. Em um primeiro momento, a questão do “fracasso” e “sucesso” escolares será abordada, a partir de formulações que partem da utopia liberal da formação universal, para a qual a escola pública seria pivô. No Brasil, a incapacidade da instituição escolar de atuar no sentido de prover as condições mínimas de realização daquela utopia será tomada como ponto de partida para as análises do fenômeno da baixa qualidade do ensino. Serão considerados quadros teóricos distintos que, por sua vez, irão fornecer diferentes determinações para a desigualdade das oportunidades de ensino. Autores como Cunha (1977), Brandão, Baeta e Rocha (1982) e Brandão (1986), que dialogam com o problema da qualidade em educação, serão trazidos à discussão.

O segundo item apresentará outro tipo de abordagem sobre a questão. Derivando de contribuições amplas – e, até mesmo, divergentes – sobre o papel da educação nas sociedades contemporâneas, autores comprometidos com a possibilidade de *transformação social* via educação pública desenvolverão um conceito de qualidade que leva em conta a formação crítica dos cidadãos, dentro de uma perspectiva democrática. Esse tipo de abordagem considera que o ensino de conteúdos disciplinares, por si só, não deva ser a meta exclusiva da escola: a capacidade emancipatória da educação pública deve se fundar, em suma, na disseminação de valores capazes de permitir aos subordinados a tomada de consciência da sua condição, com a perspectiva de mudá-la.

O último item abordará as formulações mais recentes sobre o problema da qualidade da educação. Com a significativa adoção de conceitos de gestão utilizados por empresas, como a Gestão Pela Qualidade Total (GQT), boa parte da literatura que tratou do problema no Brasil, a partir do início dos anos 90, vai procurar estabelecer uma relação mais orgânica entre escola e mercado enquanto parâmetro de qualidade. A função de uma escola de qualidade seria, nesse sentido, a preparação otimizada da força de trabalho para

um mundo em visível mutação ocupacional, a partir de metas preestabelecidas e mensuráveis. A reação a essa forma de abordagem do problema – produzida por diversos setores da sociedade civil – acabará por provocar a remodelação de algumas premissas no discurso da “qualidade total”, resultando na ideia de um amplo pacto social, para fins de atingir-se a qualidade em educação.

1.1 A escolarização em massa e a escolaridade desigual: a qualidade na perspectiva de carência relativa

O desenvolvimento da civilização ocidental moderna introduziu na organização social uma complexa divisão do trabalho. A educação escolar universal, pública e gratuita – e seu trabalho gradual, planejado, dirigido e intencional de ampliação da base letrada da sociedade – passou a integrar a tarefa da formação humana em massa, nos mais diversos níveis de complexidade. É dentro desse momento específico do desenvolvimento histórico do capitalismo que Durkheim (1968) observou que a sociedade faz uso da educação para formar os trabalhadores especiais que necessita, característica também sublinhada por Anísio Teixeira (2007, pp. 42-44).

Petit (1994) relaciona a disseminação da escola pública laica a três fenômenos. Primeiro, o fortalecimento dos Estados-nações que, ao lado de concepções de Estado que procuravam dissociar as instituições públicas da figura do Rei e da Igreja, viam a necessidade de substituição de valores ligados a estes pelo “princípio da pátria” (p. 142). Segundo, a necessidade de articulação de uma nova moral, que deveria se afastar de preceitos estritamente religiosos. Por último, as transformações engendradas pela revolução industrial, no bojo de teorias liberais clássicas que, em clara contradição com as premissas do *laissez-faire*, eram a favor de uma intervenção estatal na educação.

De fato, a emergência da escola pública como espaço privilegiado de instrução de *toda* a sociedade suscita problemas novos, que se distanciam de concepções de caráter idealista. Para filósofos como Kant, Mill, Spencer e Herbart, a tarefa pedagógica teria um objetivo geral de fazer com que a espécie humana chegasse ao máximo de suas aptidões, já definidas previamente por uma idealização da *natureza humana* (DURKHEIM, op.cit.). Há de se considerar, todavia, as modificações societárias decorrentes da revolução industrial: urbanização maciça, burocratização das relações sociais, sufrágio universal, possibilidade inédita de mobilidade para algumas camadas da sociedade. Tornou-se fulcral,

na construção da escola pública, a consecução de uma resposta satisfatória a essa conjuntura.

O liberalismo clássico, em especial aquele de matriz francesa, pensava a escola como um instrumento de integração e mobilidade social, capaz de normalizar as desigualdades econômicas. Nesta concepção, os indivíduos hierarquizaram-se por vias meritocráticas, o que garantiria à instituição escolar papel de destaque na mobilidade social. Esse pensamento veio a servir de base para um projeto de sociedade na qual a instituição escolar universalizada fosse capaz de equalizar as oportunidades, de acordo com a capacidade de cada um (PETITAT, op.cit.). Sobre esse aspecto, Durkheim (id.) afirma que o fim do trabalho educativo é constituir tanto o “ser individual” – conjunto de “estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmo e com os acontecimentos de nossa vida pessoal” (p. 32) – quanto o “ser social”.⁵ O fenômeno educacional escolar deve, necessariamente, acelerar processos de aprendizagem de determinados conteúdos, e valorizar determinadas aptidões e qualidades dos indivíduos, que reflitam “as exigências do meio social que as prescreve como necessárias” (id., p. 35).

O problema de como essa pressão educacional pode ser exercida, a fim de melhor atingir seus objetivos, ou seja, em que medida o trabalho de instrução pública seja capaz de equilibrar as aptidões individuais e as necessidades e interesses coletivos, coloca-se como central para as ciências da educação.⁶ Esse sentido permite que se pense em uma eficácia educacional e, mais especificamente, numa eficácia escolar: o processo educacional escolar seria tanto mais eficaz quanto promovesse os conhecimentos tidos como socialmente desejáveis e, ao mesmo tempo, permitisse que cada indivíduo desenvolvesse seus interesses específicos, de acordo com suas aspirações.

O fracasso de tal proposta será um dos objetos preferidos pela sociologia da educação, materializados nas tipologias de “fracasso” e “sucesso” escolar. O fato incontestável de que a forma escolar produz, em seu seio, novas desigualdades e, ao mesmo tempo, reforça as diferenças de nascimento, vai alimentar uma série de pesquisas, a partir do início dos anos 60. Tais pesquisas, muitas vezes estimuladas por governos,

⁵ Durkheim define *ser social* como constituindo “um sistema de ideias, sentimentos e de hábitos, que exprimem em nós, não a nossa personalidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda espécie” (p. 32). Essa definição se aproxima da definição de senso comum, e suas conexões com ideologia (ver Ebert e Zavarzadeh, 2008).

⁶ Em outro nível de análise, as relações entre “indivíduo” e “sociedade” também é cara a diversos autores de peso da sociologia, como o próprio Durkheim (cf. Elias, 1994).

utilizando grandes *surveys* e métodos variados de análise estatística, vão ser unânimes na constatação do fato estatístico da desigualdade de acesso a educação, entre as classes sociais⁷ (FORQUIN, 1995).

Na mesma época das grandes pesquisas encomendadas, ocorre a elaboração de teorias críticas em relação à escola e ao sistema de ensino: da reprodução, de Bourdieu e Passeron; da divisão de gerações como instrumento de manutenção da dominação burguesa, de autores como, por exemplo, Baudelot e Establet, e Bowles e Gintis; e da atuação como Aparelhos Ideológicos do Estado, através da difusão de premissas de aparentes igualdades e equivalências (FREITAG, 2005). Apesar de comporem um amplo espectro teórico (da “ação social” weberiana à crítica marxista), as matrizes explicativas desses autores estavam voltadas essencialmente para a compreensão das diferenças de resultados escolares, e suas consequências sobre a mobilidade social, através de determinantes macrossociais de origem: diferenças estruturais de renda, de ocupação, de aspirações ocupacionais ou de capital cultural.

É muito por conta do modelo de predição *finalista* destas formulações que alguns estudos, a partir principalmente dos anos 1980, darão maior ênfase ao trabalho de campo e as análises processuais, lidando com objetos como a sala de aula, o estabelecimento escolar, e a relação entre comunidade e escola (FORQUIN, op. cit.; PETITAT, op.cit.). Ao passar do nível do sistema para um nível local, este tipo de abordagem trouxe novos entrelaçamentos teóricos, metodológicos e políticos (VAN ZANTEN, 1995). O fortalecimento do estabelecimento escolar como objeto de pesquisa, que aqui nos interessa, foi fruto do desdobramento, nos Estados Unidos,⁸ de polêmicas. Em geral, tais estudos procuraram identificar variáveis determinantes para o sucesso escolar ao nível da escola, dentro do processo de ensino-aprendizagem (emergindo, como objeto de estudo, as relações na sala de aula); ou aspectos institucionais simbólicos, que lidam com os conceitos interacionistas de clima escolar e circularidade virtuosa. Todos estes trabalhos enfatizam a importância de se abrir a “caixa-preta” da escola (DEROUET, 1995; FORQUIN, id.; BROOKE e SOARES, 2008).

⁷ Mesmo seu uso sendo questionado por diversas correntes sociológicas (cf. Grusky e Sorensen, 1998; Chauvel, 1999), em geral pelo argumento da impossibilidade de se tratar de classes estruturadas, frente as metamorfoses contemporâneas do mundo do trabalho, a conceito de classe social mantém sua capacidade explicativa comprovada em diversas pesquisas sobre as desigualdades escolares, ainda mais quando se trata de países do perfil econômico do Brasil, com um alto grau de disparidades de renda na sua população.

⁸ Conforme Derouet (1995), a pesquisa sobre o efeito da escola também se desenvolveu na Europa, mormente no Reino Unido e em França.

Em suma, o eixo principal de investigação das duas abordagens sociológicas, em seus momentos específicos, situa-se no nível das desigualdades de oportunidades perante o ensino (BOUDON, 1981), e seus determinantes (macro ou micro). A produção derivada da análise desse problema causou um abalo importante na ideologia da meritocracia das sociedades liberais americana e européia: afinal, será possível romper com a lógica meritocrática no seio da escola e, ainda assim, atingir patamares de qualidade?

François Dubet (2008) procura analisar os limites da meritocracia quando aplicada à instituição escolar. Segundo ele, a desigualdade escolar é portadora de um ingrediente cruel: reforça as desigualdades sociais de nascimento ao basear-se na “ficção necessária” do mérito, que afirma que todos os alunos são livres e iguais. À desigualdade de *performances*, que é fruto daquela ficção, a escola guarda silêncio, mesmo ficando claro que parte dos alunos das camadas socialmente desfavorecidas sai do sistema escolar sem o mínimo de conhecimentos e habilidades socialmente recomendáveis, e que trabalharão nos empregos de mais baixa remuneração.

Diante dessa questão, Dubet (op.cit.) propõe a distribuição equitativa das oportunidades escolares, de modo que aos “vencidos” seja garantida uma *igualdade escolar de base*, argumento que se funda na suposição que uma sociedade é democrática na medida em que seus princípios de justiça guardem pelo destino daqueles que estão excluídos. É nesse sentido que convém questionar não somente o que os alunos necessitam para atingir altos índices de excelência, mas também o que “a escola deve obrigatoriamente garantir a todos os alunos” (p. 75), a fim de que se tornem cidadãos ativos e integrados. A instituição escolar *justa* deve, portanto, cuidar para que todos os indivíduos que passem por ela recebam um “mínimo comum” (p. 76), algo diverso de padrões de “excelência para todos” – ainda quando se sabe que “excelência” é categoria necessariamente rarefeita para ser efetiva.

As críticas ao estabelecimento de mínimos escolares se pautam justamente na questão da qualidade, no sentido que aqueles instalem o reino da acomodação e da mediocridade. O desafio posto por essa argumentação exige, para Dubet (id.), a garantia de aprendizagem de uma “cultura comum” por todos os alunos. Esta se definiria a partir de alguns critérios que balizem o que um cidadão necessita saber hoje, dentro de três vetores: (a) capacidades de base (ler, escrever e contar), (b) os conhecimentos gerais, e (c)

competências cognitivas, “indispensáveis para enfrentar o mundo e continuar sua formação” (p. 80).

Algumas pesquisas, ligadas à corrente microssociológica, se direcionaram para a investigação de práticas escolares e familiares que impactaram no sucesso escolar, justificando a busca de uma maior intervenção em políticas específicas voltadas para os sistemas e as escolas. Lahire (2008) procura ligar aquelas práticas a uma relação autônoma com as tarefas escolares que, em geral, são pré-condição para o sucesso escolar:

“a autonomia não é a consequência de uma vontade que reconhece a regra enquanto algo racionalmente fundado, mas sim a consequência de um *ethos* que reconhece, imediata e tacitamente, princípios de socialização, regras do jogo não muito distantes daquelas que presidiram sua própria produção. Quando aquilo que é proposto foi interiorizado até então, neste caso o aluno se mostra como alguém autônomo. Porém, quando a regra do jogo dos dois espaços de socialização (família e escola) são, por um lado, diferentes demais, e, por outro, não podem ser vivenciadas em harmonia pelas crianças, então estas ficam deslocadas em relação às exigências e obrigações escolares.” (p. 65)

Nesse sentido, a questão da qualidade em educação parece exigir uma análise de fatores intra e extra-escolares que, combinados, escrevem histórias de sucessos ou de fracassos na escola. Por conta da sua complexidade, uma abordagem cada vez menos *fatalista* (ou *finalista*) das trajetórias de indivíduos e das escolas, que faça uso de métodos quantitativos e qualitativos, tem sido a escolha das investigações mais interessantes sobre o tema.

Por conta de características específicas da sociedade brasileira, eivada historicamente pela questão da desigualdade, e pela precariedade de grande parte de sua escola pública – especialmente aquela que teria por missão iniciar os filhos das classes populares na cultura letrada – as teorias sobre desigualdade de oportunidades de ensino serviram de suporte para diversos trabalhos que, nos anos 60 e 70, procuravam desvelar as causas desta condição. E é a partir de análises deste tipo que algumas prospecções sobre qualidade do ensino público irão tomar corpo.

De acordo com Oliveira e Araújo (2003), o discurso sobre qualidade e educação no Brasil irá atravessar três momentos distintos. O primeiro é marcado pelo foco na insuficiência de vagas na escola; a seguir, as pesquisas passam a tratar de questões ligadas ao fluxo escolar dos alunos, tendo em vista as altas taxas de evasão e repetência; por último, o discurso de qualidade é atrelado aos índices de avaliação do ensino, como o

Saeb e, mais recentemente, o Ideb.⁹ Dessa forma, a questão da qualidade parece relacionar-se sempre a algum índice (carência de matrículas; evasão e repetência; e testes de desempenho) que, através da análise de posições relativas, dá o tom ao debate.

Partindo de pressupostos universais da ordem liberal em relação à instrução pública (igualdade, equidade, eficácia), o discurso da (falta de) qualidade, de fato, não apresentou uma linearidade, com os pesquisadores escolhendo os fatos estatísticos mais impactantes, em determinados períodos históricos, e relacionando-os ao problema. O que se observa é, na verdade, uma sobreposição de modelos explicativos que, a despeito de partirem de fenômenos comuns, encontram elementos explicativos diversos. Vejamos, a seguir, duas das principais análises sobre qualidade e educação no Brasil, procurando situá-las no quadro que acabamos de expor.

Em seu clássico “Educação e Desenvolvimento Social no Brasil”, Cunha (1977) entende que os problemas ligados ao acesso à escola, por conta de sua urgência, deixaram o debate sobre a qualidade do ensino em segundo plano. A concepção de qualidade do autor é marcada pelo fato estatístico das *diferenças de desempenho*, ou de *trajetórias escolares*, que o leva a análise dos determinantes causais que provocam essas diferenças. Esta “desigualdade de qualidade” (p. 163) é mensurada através da comparação de dados de repetência e evasão das escolas, financiamento da educação (com foco na questão do salário docente), ou a partir do score em testes de verificação de aprendizagem, nos mais diversos níveis e modalidades de ensino.

As causas da desigualdade, ou seja, da distância que separa a qualidade de ensino da falta da mesma, abrangem um complexo de determinantes, que muitas vezes estão associados, tais como: raça e etnia, nível sócio-econômico dos alunos, escolarização dos pais, qualificação e remuneração do corpo docente, localização espacial (cidade ou campo, bairros de elite e zona suburbana) e características estruturais das escolas, regime público ou privado de gestão.

A conclusão do autor é que as diferenças de qualidade entre as escolas e entre os sistemas de ensino, são menos causa do subdesenvolvimento econômico – que o autor tipifica como *justificativa da carência conjuntural* -, do que condição necessária da reprodução societária em uma estrutura de classes que comporta dominantes e dominados.

⁹ O Ideb é um índice calculado a partir do produto de dois números, e pode variar de 0 a 10. O primeiro número é a média de desempenho dos alunos na Prova Brasil, que são testes de Português e Matemática. O segundo é um indicador de rendimento calculado a partir da média das taxas de aprovação das séries em cada ciclo. Até então, o Ideb corresponde ao desempenho de alunos nas séries finais dos dois segmentos do EF (5º e 9º anos).

Essa divisão estrutural rebate na escola que, sob o disfarce do discurso meritocrático, promove uma escolarização desigual, conservando as relações de classes.

A avaliação produzida sob o prisma desse quadro teórico – que, conforme afirmamos acima, teve papel importante na construção de uma imagem da escola brasileira – foi criticada por Brandão, Baeta e Rocha (1982). Segundo a avaliação das autoras, as pesquisas educacionais que se baseavam nas teorias da reprodução davam demasiada importância a componentes causais estruturais, esquecendo-se de que o contexto escolar abarca uma diversidade de formas e funções que podem ser essenciais na elucidação das desigualdades dos sistemas escolares. Neste sentido, é proposta uma

“perspectiva de análise que incorpora o contexto socioeconômico e político de forma menos fatalista e que procura descobrir *dentro da escola* o que lhe é específico, sem descuidar nem do indivíduo nem do social, mas procurando incorporar a categoria ‘totalidade’ na análise da prática escolar.” (p. 12, grifo nosso.)

No que diz respeito à questão da qualidade, o trabalho em questão enfatiza que uma escola de qualidade faz muita diferença no percurso educacional dos alunos, em especial em relação a crianças advindas de camadas populares (op.cit., p. 87). Após uma comparação entre as pesquisas internacionais e nacionais, que buscam explicar a evasão e repetência ao nível da escola, as autoras chegam à conclusão que os resultados apresentam grande convergência. No Brasil, os fatores que mais impactam na qualidade do processo de ensino-aprendizagem são: *inadequação da escola pública à sua clientela*, principalmente pela distância da cultura escolar com a cultura de procedência da maioria dos alunos¹⁰; *expectativa do professor*, também conhecido como “efeito pigmalião”¹¹; *a experiência e condições de trabalho docente*, com ênfase em práticas institucionais que colocam professores inexperientes em turmas mais difíceis (como, por exemplo, as turmas de alfabetização), e na rotatividade do professor; *a diminuição da jornada escolar*, fruto da multiplicação dos turnos.

As respostas comumente dadas a esses problemas são insuficientes. As autoras identificam duas delas: a repetência e a promoção automática. A primeira estigmatiza o aluno, além de não oferecer estratégias de aprendizagem dos conteúdos não

¹⁰ Esse fator se aproxima de argumentação de Lahire (2008), cf. supra.

¹¹ O “efeito pigmalião” é aquele que ocorre quando o professor consegue prever, com relativo sucesso, o fracasso de seus alunos.

apropriados, tornando-se um forte preditor de evasão escolar. Quanto à promoção automática, apesar de suas intenções de melhorar a auto-imagem dos alunos, não resolve o problema – apenas transfere-o para as séries seguintes.

Cabe destacar que, a despeito da identificação de alguns processos “intra-escolares” como funcionais no desempenho dos alunos, o peso de fatores estruturais, tais como o nível sócio-econômico, são mais impactantes em países em desenvolvimento, como o Brasil .

A despeito de suas divergências na forma de aproximação do problema, podem-se destacar duas convergências na literatura sobre desigualdade escolar. Primeiro, a precariedade da escola brasileira, o que Algebaile (2008), identificou como sendo uma “escola pobre para pobres”. Facilmente perceptível, tanto nos níveis micro, quanto nos macro, a ineficácia da escola é um eixo importante de reflexões teóricas e pesquisas de campo. Segundo, que esta escola carente e, portanto, de baixa qualidade, necessita de intervenção para superar o fato alarmante que atesta que, das crianças que nela entram (nem todas conseguem), boa parte sai sem o domínio da cultura escrita, sendo que, neste caso, a maioria pertence às classes mais desfavorecidas da sociedade.

No fundo, a temática do sucesso/fracasso escolar, tal como debatida pelos autores abordados neste item, parte dos mesmos ideais liberais clássicos de liberdade e igualdade de oportunidades. Suas diferentes linhas de abordagem da questão serão fundamentais no entendimento do sentido das políticas educacionais que procuram enfrentar a questão da qualidade da escola pública. Tratar-se-á desse assunto mais detalhadamente no item 1.3, quando for analisado o conceito de Gestão da Qualidade Total aplicado à educação.

1.2. Qualidade na educação, democracia e transformação social: as pedagogias crítico-progressistas para a escola

Em outro trabalho focado na qualidade da escola pública, Brandão (1986) reafirma que o tema da qualidade no ensino deve ser abordado a partir da efetividade ou não da escola no processo de ensino-aprendizagem, superando premissas que postulam que é função específica da escola formar (educar) as futuras gerações dentro de perspectivas democráticas mistificadoras. Ao defender que, nas sociedades modernas, a educação é uma prática difusa, a autora vai enfatizar a função específica da escola, a saber: ensinar de forma satisfatória os conhecimentos que fazem diferença na circulação de poder dentro da

sociedade.¹² Dessa forma, seu conceito de qualidade em educação passa pela análise de processos virtuosos de ensino desenvolvidos pela escola, no sentido de que os alunos aprendam, efetivamente, o conteúdo formal – diminuindo o impacto da evasão e da repetência.

Observa-se, portanto, outra oposição sobre o que deve ser considerado ensino de qualidade, que está para além do debate “macro” versus “micro”. De um lado, uma corrente pedagógica que pretende definir qualidade do ensino em relação à aprendizagem de saberes historicamente acumulados, ligados a tradição da cultura escrita; de outro, uma concepção que entende qualidade não só em função daqueles saberes, mas também na medida de inculcação de uma “cultura da democracia” nas gerações futuras, que só se efetivará a partir de uma prática verdadeiramente democrática nas escolas.

De tradição deweyana, essa última concepção é bastante popular no meio acadêmico brasileiro, por conta da influência do movimento da Escola Nova, que contou com participação destacada de Anísio Teixeira. Profundamente impressionado pela organização da escola americana – país onde se mudou para estudos nos fins anos 20 –, Anísio não se limitou a divulgar, como procurou a aplicação prática de uma filosofia liberal e republicana de educação. O projeto da escola “pública, universal e gratuita” levando em conta as peculiaridades nacionais, guiadas pelos princípios da democracia e da civilização moderna, era um dos pilares das concepções anisianas. Portanto, para ele, não bastava oferecer às novas gerações as instruções relativas às conquistas científicas da modernidade:

“A educação comum, para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização ou à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada – ler, escrever e contar. Já precisa formar, tão solidamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja, eficiência de ação: hábitos de sociabilidade, ou seja, interesse na companhia de outros, para o trabalho ou o recreio; hábitos de gosto, ou seja, de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte), hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidades de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem.” (Teixeira, 2007a, pp. 108-109)

¹² Russell (2001), ao criticar os princípios da filosofia deweyana – que são inspiradores dessa relação “natural” entre educação e democracia – afirma que “é o anseio de novidade e de expansão social que inspira essa espécie de teorização. Afinal, existe aí uma confusão entre a variedade da atividade humana e a estrutura invariável na qual se expressa por meio da linguagem e da lógica. A incapacidade de reconhecer tais normas pode fazer com que os homens ultrapassem as medidas e esqueçam as limitações de seus poderes.” (*História do Pensamento Ocidental*, pp. 431-432.)

Para dar cabo dessa empreitada, o pensador defendia uma revolução não apenas nos métodos “arcaicos” de ensino da nossa escola primária. Suas ideias procuravam interferir na administração e organização das escolas, currículos e sistemas escolares, no financiamento da educação pública, na formação dos professores, e na construção de prédios escolares. A criação de uma escola para todos só seria possível, portanto, a partir de uma intervenção de amplo alcance.

O conceito de qualidade subjacente à essa escola pode ser compreendido a partir da sua capacidade de transmissão dos valores democráticos que, por sua vez, são transformadores em potencial para a sociedade, já que a democracia, fundada na liberdade, nunca está acabada – é sempre um projeto em construção. O fim maior de todo processo educativo é o de construção permanente da democracia, e é aí que se encontra a sua qualidade, seu potencial transformador. Nesse sentido, os esforços de Anísio concentravam-se nos meios utilizados pela escola para o alcance dos objetivos que qualificariam a instrução pública.

Conforme Severino(2006), essa ideologia prevaleceu na constituição de uma subjetividade sócio-educacional no país, calcada na laicidade, nos ideais modernizantes e modernizadores, nas conquistas da ciência, e na liberdade e na igualdade. Acreditava-se que a educação liberal poderia, por suas qualidades intrínsecas, superar os antagonismos de classe, dada sua capacidade de igualar as oportunidades segundo as capacidades, e de assegurar a condição de cidadão a todos os indivíduos. Apesar do fracasso desse projeto, tal movimento de ideias foi importante para um avanço em relação ao predomínio histórico da certa ideologia católica na educação brasileira.¹³

Ainda que partam de referenciais teóricos diversos daqueles de Anísio, a pedagogia crítico-social dos conteúdos (GADOTTI, 2006) acaba indo ao encontro de ideias anisianas no que diz respeito à tratar da questão da qualidade de ensino. Segundo essa corrente, a qualidade seria fruto de uma conjugação de fatores, tais como a apropriação devida dos saberes historicamente acumulados, a formação de uma

¹³ Fonseca (2006) identifica uma aproximação entre o pensamento de Anísio e o de Paulo Freire, em especial nas duas primeiras obras deste último (*Educação e atualidade brasileira*; e *Educação como prática da liberdade*). As principais convergências estariam na formação de hábitos democráticos e a construção da democracia pela educação. Destaca-se aqui outra possível convergência entre os dois: a crítica à escola excludente, que ensina apenas para uma minoria, criando a *escola dualista*, para Anísio, e a *educação bancária* de Freire, que produz uma sociedade cindida entre opressores e oprimidos. A ideia de qualidade de educação se concretizaria na educação democrática e emancipatória, capaz de superar os antagonismos sociais.

consciência crítica nas classes populares e além da questão do financiamento da educação pública.. A escola seria, segundo essa visão, o espaço da sociedade civil capaz de promover a *transformação social* (GRACINDO, 1994; PARO, 2000). Essa capacidade definiria a sua qualidade.

A educação em tempo integral e a relação família-escola também são, comumente, pensadas dentro de associação entre qualidade no ensino e democracia, explicitando suas heranças anisianas. Em relação ao tempo integral, pode-se dizer que se entende que ampliar o tempo de escolarização pode romper com a lógica centrada nos conteúdos escolares, característica da escola brasileira. Diferentemente da escola de turno parcial, a escola de tempo integral deve propiciar um tempo de qualidade na escola pública que, “construídas em bases educativas críticas, pode abrir caminho para o atingimento da democracia participativa” (COELHO, 1996).

Esses complexos ídeo-políticos¹⁴ associados à escola são atualizados por Paro (2000b), que entende o fortalecimento da participação de pais dentro da escola pública como um fator de qualidade do ensino. Trata-se de uma perspectiva que trabalha com a ideia de fortalecimento da sociedade civil,¹⁵ no sentido específico de incremento da relação entre família e escola, entendida como única solução viável para a supressão de distâncias entre os contextos familiares e escolares, tão comuns nas instituições públicas de ensino. Essa “contribuição dos pais” é fator chave, segundo o autor, para a solução da falta de “desejo de aprender”, que afeta a maioria dos que frequentam as escolas públicas. O mesmo não ocorre nas escolas privadas de qualidade, aonde os alunos já chegam com todas as predisposições necessárias ao processo de ensino-aprendizagem.

Ressalte-se aqui que Paro (op. cit.) promove uma ampliação do conceito qualidade, levando em conta não apenas a apropriação dos saberes relacionados à cultura escrita, mas também a capacidade de fornecer “o mínimo necessário para a criança e o adolescente se constituírem como seres humanos, diferenciados do simples animal” (p. 12). O cuidado na formação de cidadãos, que possam elevar-se ao nível humano de liberdade, adquire importância primeira nessa formulação.

Uma análise cuidadosa desses projetos pedagógicos que associam qualidade e democracia permite que se perceba certa responsabilização da escola na construção da

¹⁴ A expressão *complexo ídeo-político* é tomada emprestada de Netto (1996), no sentido empregado pelo mesmo.

¹⁵ O autor sistematiza tal perspectiva em Paro (2009). Para uma crítica ao uso do conceito de sociedade civil nesses moldes, ver artigo de Fontes (2006).

justiça social, calcada em princípios democráticos. A escola seria uma instituição da sociedade civil, cuja função seria inculcar, além dos saberes da cultura letrada, certa “consciência” democrática, para uns, ou crítico-democrática, para outros. Ela dotaria os mais pobres de capacidades que os possibilitariam emanciparem-se das condições de ignorância e/ou exploração. Essa escola deveria respirar democracia em todas as suas instâncias, desde a elaboração do currículo às práticas de administração escolar.

É também possível considerar essas premissas fundantes para o surgimento da expressão “qualidade social” ligada à educação. Segundo Camini (2001), a qualidade social se pauta no conhecimento da realidade da escola,¹⁶ que permitirá o aparecimento de novos conceitos que, por sua vez, engendrarão novas práticas. Essas práticas serão os motores na construção da “educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população” (id., p. 67). Silva (2009) defende que a qualidade social em educação deva se pautar em boas práticas pedagógicas, capazes de atentar para as especificidades socioeconômicas e culturais das famílias e dos estudantes.

Mais recentemente, o conceito de qualidade em educação tem sido atrelado à *teoria do agir comunicativo*, de Jürgen Habermas. Segundo esse filósofo alemão, nas sociedades modernas, dois planos de ação são convergentes, responsáveis pela integração social: o mundo do sistema, no qual as relações entre sujeitos são baseadas na hierarquização de processos, fundamentais para a reprodução material da vida humana; e o mundo da vida, no qual a linguagem assume papel fundamental na interação simbólica entre os sujeitos. A colonização do mundo da vida pela lógica do mundo do sistema é um dos sintomas da crise da modernidade, cuja superação depende da emancipação comunicativa, em vista a construção do consenso (GOMES, 2007). Gracindo (op.cit., p. 254), nos fornece uma posição esclarecedora sobre a questão, ao afirmar que

“essa *racionalidade comunicativa* ou consciência comunicativa é uma criação social que, desenvolvida em nível escolar, propicia a *construção* da *qualidade* do ensino, em bases sólidas e reais. Nesse sentido, (...) a educação é uma prática social, cuja ‘qualidade’, precisa ser decorrente do desenvolvimento dessas relações sociais (...).”

Mais adiante, a mesma autora explicita uma concepção de qualidade que é usual nos autores destacados nesse tópico:

¹⁶ O mesmo conceito é utilizado por Gracindo (1994), p. 268.

“importante é ressaltar que a escola de ensino fundamental que busca qualidade precisa desenvolver o ser social em todas as suas dimensões: no econômico (via uma profissionalização: a politécnica); no cultural (desenvolvendo, sistematizando e criando cultura popular e cultura ‘universal’); no político (desalienando e auto-emancipando o cidadão).” (id., p. 259)

O dilema da qualidade no ensino até aqui delineado parece repousar, esquematicamente, na necessidade de apropriação exitosa da cultura letrada (os “saberes socioculturais acumulados”), indispensável para a inserção das futuras gerações nos meios de reprodução social da vida material, e na formação do sujeito político autônomo: o cidadão esclarecido, capaz de interferir até mesmo naqueles meios de reprodução da vida material, qualificando-os para o bem comum. Ao que parece, esse é o sentido essencial de cidadania que, aqui e ali, aparece nos textos que compartilham desse complexo ídeo-político.

Mesmo em autores que já vislumbram um novo período sócio-histórico, caracterizado pela superação da racionalidade iluminista, e pela emergência da sociedade do conhecimento, o dilema permanece. Na tentativa conjugar a relação entre educação e conhecimento, Demo (2000) afirma que não se deve reduzir educação apenas ao aspecto cognitivo, já que “um dos papéis mais substanciais da educação é suplantando a ignorância do excluído” (p. 14-15). Desta feita, o autor propõe uma articulação entre a qualidade formal do ensino – aquela que pode ser operada a partir da eficácia de manejo do conhecimento pelo sujeito –, e a qualidade política, capaz de fortalecer a cidadania, condição que garante a capacidade reconstrutiva do conhecimento pelos sujeitos, em especial os excluídos.

1.3. Da qualidade total ao compromisso pela qualidade: as manifestações mais recentes sobre o problema

No plano internacional, a associação entre qualidade e educação vai sofrer uma inflexão, a partir do início dos anos 80. O debate teve origem nos Estados Unidos, girando em torno da adaptação de conceitos gestados no meio empresarial às demandas educacionais. Segundo Enguita (1999), a transformação do conceito de qualidade acompanha essa lógica, que passa a se assentar na busca da excelência, obtida através da eficácia de processos. Portanto, qualidade associada à eficácia pode ser pensada a partir do binômio melhores resultados/menores custos, superando, assim, as perspectivas de

qualidade ligadas ao conceito de igualdade, que lidavam com horizontes mais universalizantes, típicas do estado de Bem-Estar.¹⁷

Já Gentili (1999) observa que, no final dos anos 80 e início dos 90, o discurso da Gestão da Qualidade Total, advindo do campo empresarial, começa a deitar raízes na intelectualidade que trata de educação na América Latina,¹⁸ mormente no Brasil, Argentina e Chile. É então que o discurso hegemônico da qualidade abandona os ideais de democratização, em favor de conceitos como eficiência, produtividade, mensurabilidade e competitividade. O autor também chega a caracterizar, preliminarmente, outra metamorfose no conceito de qualidade, que busca ligar eficiência e produtividade a um pacto de cooperação entre os diversos “atores” sociais (p. 124).

Xavier (1991), em texto publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), afirma que existem muitas conceituações sobre qualidade em educação, o que provoca certa confusão sobre o tema. Sua defesa de uma abordagem mais pragmática abre caminho para a introdução das premissas Gestão da Qualidade Total aplicada à educação. Essa abordagem define que qualidade é adequação ao uso pelo consumidor (aluno), e sua avaliação pode ser efetuada a partir dos seguintes parâmetros: (a) qualidade intrínseca do produto ou serviço; (b) custo; e (c) atendimento (quantidade certa, local certo, prazo certo).

Uma definição mais precisa dessas categorias expostas acima estão no trabalho de Almeida Neto e Parente Filho (1992). A qualidade intrínseca do produto e serviço diria respeito à adequação do produto as normas e especificações preestabelecidas, aliadas a ausência de falhas ou defeitos. Sua operacionalização no campo da educação pode ser atingida a partir da avaliação das seguintes categorias: “características da população infantil, do grau de qualificação dos professores, dos padrões construtivos e das condições de funcionamento e conservação das escolas, das taxas de promoção, repetência e evasão, e do aproveitamento dos alunos” (p. 8). Já o atendimento corresponderia às variáveis tempo, espaço, e quantidade na oferta dos produtos educacionais, o que garantiria

¹⁷ Enguita (1999) assim classifica as questões que fundamentavam o debate sobre qualidade dentro de uma perspectiva de igualdade: quantidade de insumos educacionais (recursos); custo-aluno; proporção aluno-professor, duração da formação e salário docente. Essas preocupações estão presentes em Cunha (1977), conforme já exposto.

¹⁸ “Nos fins dos anos 80 e, muito mais especialmente, no início dos anos 90, começa a evidenciar-se um processo de cooptação sem precedentes na América Latina.” Cf. Gentili (op.cit., p. 125). No Brasil, o autor destaca o programa “Escola de Qualidade Total”, desenvolvido pelo Núcleo Central de Qualidade e Produtividade, subordinado ao MEC, como uma evidência da transposição do discurso empresarial para a escola.

a observação dos princípios democráticos de equidade e justiça. O custo, por sua vez, refere-se a qualquer sacrifício que possa ser traduzido em valor monetário. No caso da educação, o autor valoriza a otimização dos recursos que são disponibilizados para o aluno, com vistas à realização do processo educacional.

Dessa forma, a qualidade em educação passa a ser definida a partir de padrões de mercado, muito por conta do fenômeno da globalização e da crise do socialismo real. Todavia, não se deve cometer a ingenuidade de entender que os conceitos de Qualidade Total, aplicados à educação, foram adotados *ipsi litteris* em terras brasileiras. Antes de tudo, é importante levar em conta o papel de acadêmicos, professores e outros profissionais da educação, muitos dos quais se posicionando contra a utilização dessas práticas nas escolas. Essa resistência¹⁹ – muitas vezes antecipada pelos próprios teóricos e formuladores de políticas educacionais – vai demandar uma necessidade de “adaptação”, ainda mais por conta do discurso sobre educação no Brasil, nessa época, já apresentar décadas de pesquisas e formulações teóricas. Além do mais, a época de difusão mais maciça desses conceitos (início dos anos 90), o ensino fundamental ainda não havia sido universalizado, o que, conforme alertam Cunha (1977) e Oliveira e Araújo (2003), sempre foi uma objeção à discussão da qualidade de ensino.²⁰

Só recentemente (segunda metade dos anos 90), é que o país conseguiu atingir a meta da universalização do EF. Afora isso, o Ministério da Educação passou a adotar sistemas de avaliação de desempenho dos alunos do EF (Saeb e Ideb). A conjugação desses dois fenômenos possibilitou que o debate sobre o tema da qualidade ganhasse nova dinâmica.

O que parece ser hegemônico, na atual conjuntura do discurso sobre a qualidade de ensino no Brasil é, por um lado, a valoração de pesquisas que procuram identificar causas da desigualdade de escolarização através de modelos estatísticos, fazendo uso das avaliações do Ideb e Saeb, e de outras técnicas de *survey*, tendo como

¹⁹ Resistência aqui deve ser entendida no sentido diverso de oposição pura e simples. Não se pode afirmar que *todos* os profissionais de educação se opõem, no sentido ético-político, às políticas do MEC. O fenômeno da resistência, em especial dos professores da educação básica, de que tanto lamentam alguns pesquisadores, pode ser mais bem analisado levando em conta conceitos como o de inércia burocrática, de Max Weber, e o de *complexo profissional* (cf. Netto, 1996). A análise das resistências profissionais deve também levar em conta o efeito de determinadas modificações societárias nas relações de trabalho ligadas aos serviços públicos, o que parece se apresentar em quadro especialmente dramático quando se focaliza no caso dos professores.

²⁰ Segundo Oliveira e Araújo (2005), o discurso sobre qualidade e educação no Brasil sempre foi muito influenciado pela oferta insuficiente de matrículas, que resultava em uma parte da população que não conseguia nem ao menos entrar na escola.

pano de fundo os conceitos de equidade e eficiência do sistema. Essas pesquisas não se afastam das premissas empresariais da Gestão da Qualidade Total, apesar de não utilizarem explicitamente a expressão (ALBERNAZ, FERREIRA e FRANCO, 2002; FRANCO et al, 2007); muitas retornam ao paradigma da investigação de processos de ensino-aprendizagem na escola (abertura da “caixa-preta” da escola), a partir da constatação que existem, de fato, escolas públicas de qualidade, nas quais tanto o clima escolar quanto os resultados em testes de desempenho são satisfatórios, considerando a realidade brasileira, e excluindo as tradicionais escolas públicas de elite (COSTA, 2008; KOSLINSKI e COSTA, 2009; ALVES e SOARES, 2007).

Ao mesmo tempo, fortalecem-se perspectivas que postulam que a superação das desigualdades escolares, expostas pelos resultados dos instrumentos de avaliação do MEC, e pelas pesquisas quantitativas, só acontecerá a partir de uma intensa mobilização da sociedade civil. Tais modelos defendem uma solução comunitária dos problemas de escolaridade, e uma participação de outros atores da sociedade civil (Igrejas, associações, ONG's) que estariam mais prontas para responder as demandas múltiplas e locais de escolaridade, em oposição a baixa adaptabilidade da burocracia estatal.

Dentro desse complexo de ideias (que, como vimos, remetem às mais diversas correntes ídeo-políticas) são gestadas políticas públicas no sentido de resolver o problema da qualidade da escola brasileira. E é nesse contexto que o tempo/espço de escolarização vai ser problematizado. A seguir, veremos como o debate sobre a qualidade de ensino vai influir justamente neste aspecto, a partir da análise de políticas públicas que versam sobre os tempos/espços escolares, e suas relações com a qualidade de ensino.

CAPÍTULO II

TEMPO, ESPAÇO E QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA

As abordagens diversas sobre a questão da qualidade da escola pública são evidências de que o tema é dos mais polêmicos em educação. Ainda assim, o consenso sobre a precariedade do ensino, em muitas das escolas brasileiras, parece impor-se como ponto convergente na literatura. Daí deriva-se que a escola brasileira, de forma geral, não cumpre com sua tarefa elementar de disseminar a cultura escrita, fenômeno que adquire características dramáticas quando se observa os jovens de classes populares que completam o EF.

Em geral, muitas das políticas públicas voltadas para a educação são estratégias de superação desse problema, que se materializa na carência da “escola pobre para pobres”. O Estado, portanto, formula estratégias cujo eixo está na intervenção no tempo que as crianças permanecem na escola, muito vezes conjugado à modificação/ampliação do espaço escolar.

O presente capítulo tem por objetivo analisar as intervenções mais significativas do poder público nos sistemas escolares brasileiros, focalizando naquelas cuja ação fundamental altera – quantitativa e qualitativamente – os tempos e espaços escolares, rumo à educação integral em tempo integral.²¹ Essa operação permitirá trabalhar a relação de políticas públicas com o pensamento sobre a qualidade da educação brasileira, ou seja, que o aumento de tempo de permanência na escola, ação substancial daquelas políticas, pode induzir a melhoria da última.

Sobre esse ponto é importante frisar, mais uma vez, que uma das principais divergências encontra-se no quê se constitui tal melhoria. Afinal, como vimos no Capítulo I, o conceito de qualidade assenta-se em premissas das mais variadas, que refletem pressupostos ídeo-políticos de seus formuladores. Todavia, os diversos *pontos de partida* não significam, necessariamente, um paralelismo teórico. Muitas vezes, ações do Estado com vistas à ampliação do tempo de permanência das crianças e jovens que frequentam a

²¹ É importante fazer uma distinção entre o conceito de educação integral e a ampliação do tempo escolar. No primeiro caso, trata-se de ação educacional ampla visando a formação dos indivíduos, que considera suas dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Esse tipo de formação pode ocorrer em diversos espaços de socialização e independe de um tempo pré-fixado. A ampliação do tempo escolar, apesar de estar relacionada a educação integral, não necessariamente a tem como premissa. Para maiores informações ver Cavaliere (2009).

escola básica incorporam diversas correntes de pensamento que, a primeira vista, podem parecer conflitantes e, até mesmo, diametralmente opostas.

O capítulo está estruturado em dois itens. Tendo como pano de fundo a discussão a respeito de alguns pressupostos que sustentariam a ideia de ampliação dos tempos e espaços escolares no pensamento educacional, o primeiro item dará ênfase, antes, à *práxis* de Anísio Teixeira. Então, procurar-se-á analisar concepções político-pedagógicas, e suas ações mais substanciais, a partir de uma escolha de algumas intervenções em Estados e Municípios que buscam dialogar com aqueles pressupostos: os CIEPs, do Estado do Rio de Janeiro; o PROFIC, do Estado de São Paulo; e os CEIs, da cidade de Curitiba.

Seguindo esta mesma linha de análise, o segundo item focaliza-se em algumas políticas gestadas na esfera federal, a partir da década 90, como os CIACs/CAICs, da era Collor, até o Programa Mais Educação (PME), recém implantado pelo MEC/Secad, que atualmente é a ação mais expressiva do governo federal no sentido de oferecer educação em tempo e espaços ampliados para o EF.

2.1 O tempo-espaço escolar ampliado enquanto política pública no sentido de construção da qualidade de ensino: bases filosóficas e teóricas

Das muitas ações possíveis para aumentar a qualidade da educação pública, a intervenção no tempo-espaço escolar figura-se como uma das mais regulares: trata-se de um conjunto de ações que visam alterar o tempo-espaço escolar preexistente, a partir da constatação de um problema de ineficácia do sistema de ensino. Em outras palavras, ao fracasso da escola responde-se com políticas de modificação no tempo, ou no espaço (ou, o que é mais usual, em ambos) escolar do aluno, alterando, por exemplo, a quantidade de dias letivos, a arquitetura escolar, ou a organização dos anos letivos (de séries para ciclos, por exemplo).

Tais políticas assentam-se, primeiramente, na constatação de que o tempo que a criança passa na escola não é satisfatório, seja em quantidade ou em qualidade. O aluno não aprende porque passa poucas horas com o professor; nessas poucas horas de convivência, poucas situações efetivas de aprendizagem desenvolvem-se, tornando o processo educativo falho em múltiplas dimensões. O aumento do tempo de escolarização de crianças e jovens vem acompanhado, na maioria das vezes, por um discurso sobre a qualidade. Ampliar a quantidade de horas que um aluno passa na escola, nesse sentido, não

basta, se o aluno perde boa parte do seu tempo sem aulas, por falta de professores; ou de um espaço adequado para atividades (salas, quadras, bibliotecas, etc.).

Daí que o termo Educação Integral, extensamente relacionado a essa categoria de políticas de ampliação do tempo-espaço de aprendizagem, parece supor uma concepção integral do *processo* de formação do indivíduo. Esse processo inclui os equipamentos escolares; os professores e demais sujeitos que atuam na educação; o transporte do aluno; a alimentação; a produção de material didático; dentre muitos outros temas de grande complexidade.

É importante ressaltar que as políticas de educação integral que serão discutidas aqui comumente partem de premissas bastante gerais. Primeiro, pode-se destacar certo otimismo em direção a instituição escolar, o que remete a um pensamento *liberal-progressista* sobre a educação pública e gratuita. À universalização da escola corresponderia o *Aufklärung*, cujo fim – o pensamento esclarecedor – representa nada menos que “a liberdade na sociedade” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 13). Supõe-se, portanto, uma reação em cadeia rumo ao esclarecimento e emancipação das massas, iniciada pela escola e que, ao fim e ao cabo, seria capaz de semear, na sociedade, sujeitos autônomos e “iluminados”. Todavia, cabe aqui frisar que a *dialética do esclarecimento* faz profunda crítica ao sistema escolar e seus efeitos, cuja padronização dos gostos e a submissão à técnica são dos mais perversos, no sentido de ambos forçarem a auto-alienação dos indivíduos. (ver op.cit., pp. 38 e 41, em especial à crítica a Kant). É importante situar a demanda por educação integral, associando-a a uma tendência progressista – que pertenceu, em essência, às tradições liberais, de raízes mormente francesas – dentro de um período histórico (sécs. XVIII e XIX) em que este liberalismo possuía forte componente revolucionário. Essa talvez seja a chave explicativa para o fato de ser a educação integral reivindicada por certos liberais mais progressistas, além de socialistas e anarquistas.

Segundo, as políticas que visam a implementação da educação integral acreditam que existe uma defasagem entre o futuro possível de certas camadas sociais, e o que a escola precária reserva a eles. Essa defasagem pode ser vencida a partir de uma ação mais ampliada do processo de escolarização, a partir de alguma reforma no tempo-espaço, rumo a metas preestabelecidas, o que Sacristán (2008) classifica como um processo de *hiperescolarização*. Essas metas, por sua vez, podem variar bastante, a partir da linha pedagógica adotada. Por exemplo, a educação socialista dava enorme crédito à formação

para o trabalho como necessidade social e possibilidade de emancipação integral do homem (CAVALIERI(E), 1996); o pensamento da educação democrática e emancipatória, realizada em tempo integral para as classes populares, também participa desse debate (COELHO, 2009)

Talvez seja importante aqui estabelecer distinção entre esta segunda premissa – uma educação integral democrática e emancipadora – e o conceito de *educação compensatória* que, de acordo com Paro et al (1988), seria aquela capaz de equalizar as experiências culturais de uma sociedade cindida em dominantes e dominados que, por conta desta divisão, dá aos primeiros maiores vantagens na posse e distribuição de bens culturais. Diferente disso é colocar o problema dentro de um panorama da igualdade ético-política – categoria essencialmente histórica, diga-se de passagem – a qual pertencem todos os seres humanos. Esse é, ao que parece, o motor de políticas de educação integral que se voltam para as classes populares dentro dessa perspectiva emancipatória. Uma possível confusão – e, o que é mais comum, a associação entre as duas – compensatória e emancipatória –, geralmente estruturam esquemas assistencialistas da educação pública, cujo produto nunca é pautado pela excelência.

2.2 Concepções e práticas de ampliação da jornada escolar em Estados e Municípios

A despeito de algumas esparsas experiências de escolas anarquistas no Brasil, nas décadas de 10 e 20, foi somente nos anos 50 que tiveram início aquelas que almejavam implantar uma jornada escolar em tempo integral na rede pública, a partir de perspectivas de formação completa dos alunos (COELHO, op.cit., p. 90).

Estas experiências se deveram muito ao trabalho de Anísio Teixeira, já discutido no capítulo anterior. Em vários trabalhos, o educador defende que a escola fundamental tenha ampla função formativa, que não se resume à transmissão da cultura letrada. O programa de formação elementar de Anísio previa que os alunos adquirissem hábitos de sociabilidade, de gosto, de pensamento e reflexão, e de sensibilidade de consciência (TEIXEIRA, 2007b, pp. 108-109). A complexidade associada a essa gama de atividades exigiria o dia completo, pois “devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral” (id.).

Em seu artigo “Os prédios e o aparelhamento escolares” (2007a, pp. 229-239), Anísio apresenta um programa de construção de prédios escolares para o antigo

Distrito Federal (atual cidade do Rio de Janeiro), programa este que previa duas naturezas de edifícios escolares que “se complementam e se harmonizam, integrando-se de um todo equivalente ao das melhores escolas modernas do mundo” (p. 235). O funcionamento em tempo integral seria dividido em dois turnos, cada qual em um prédio: em um, encaminhavam-se atividades ligadas à aprendizagem do conteúdo formal; no segundo, a criança teria “um parque-escola aparelhado e desenvolvido”, onde receberia “sua educação propriamente social, a educação física, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis” (id.). Conforme observado por Rodrigues(2003), a construção de prédios escolares, associada à qualidade de ensino, foi uma formulação bastante cara a Anísio e a outros pioneiros, como Fernando de Azevedo.

As ideias de Anísio irão materializar-se, de forma mais efetiva, no projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, construído no bairro popular da Liberdade, cidade de Salvador (BA), em meados da década de 50. Conforme já ressaltado, o projeto não se limitava ao aumento do tempo de escolarização, ao aumento dos dias letivos, ou a construção de prédios. A fim de incrementar a qualidade do EF – que, não se pautaria apenas na “qualidade da informação” dada ao aluno – era necessário, por exemplo, que os professores trabalhassem em regime de tempo integral; que os mesmos recebessem preparação adequada; que o financiamento e a administração do sistema escolar fossem racionalizados.

Apesar do projeto não ter gerado os frutos pensados por seu autor, pode-se afirmar que suas concepções e práticas fincaram raízes profundas no pensamento educacional brasileiro. Já nos anos 80, o plano dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foi posto em prática nos dois governos de Leonel Brizola (PDT), sob a coordenação de Darcy Ribeiro.²² É o próprio Darcy que irá dizer que os CIEPs são continuadores da obra de Anísio Teixeira (CAVALIERE, 2002a).²³

Integram as propostas pedagógicas do CIEP a ideia de uma educação de qualidade para as camadas populares (CASTRO e FARIA, 2002), evidenciado em

²² Leonel de Moura Brizola (PDT) foi eleito por duas vezes governador do Estado do Rio de Janeiro, nos períodos de 83-85 e 91-94. Nos dois períodos foram constituídas duas instâncias administrativas que se voltaram para a execução administração do programa dos CIEPs: 1º e 2º Programa Especial de Educação – PEE.

²³ Cunha (2009), no entanto, observa que a proposta pedagógica dos CIEPs era composta por uma justaposição de várias correntes do pensamento, “como as que se inspiravam no populismo de Paulo Freire, no ativismo de Jean Piaget, no psicologismo de Carl Rogers ou na diretividade de Antonio Gramsci” (p. 142). Essa “salada teórica”, ao que tudo indica, não parece ter sido exclusividade da proposta de educação integral dos CIEPs. Voltaremos a esse assunto mais adiante.

campanha publicitária vinculada na TV, que afirmava que o Governo do Estado do RJ iria “dar aos pobres uma escola de rico”. O tempo escolar aparecia, dentro desse objetivo, como fator essencial:

“O fator crucial do baixo rendimento escolar reside na exigüidade do tempo de atendimento dado às crianças. Não se consegue nem cumprir o ano letivo de 180 dias (...). O absurdo maior, porém, é a jornada de duas e meia ou três horas de aula (...). Em todo mundo se considera que cinco horas de atenção direta e contínua ao aluno por seu professor é a jornada mínima indispensável.” (Ribeiro, 1986, p. 33).

O aumento do rendimento previa não apenas que a criança fosse capaz de aprender a ler, escrever e contar, ao fim do ensino fundamental, ainda que essa fosse uma das preocupações centrais do programa (ver RIBEIRO, op.cit., p. 35). Foi também frequentemente relacionado à ampliação do tempo de escola, a partir de uma perspectiva de *sucesso escolar*. O dia letivo ampliado dos CIEPs deveria contar, em paralelo à busca de excelência na transmissão da cultura escrita, com “atividades como esportes e participação em eventos culturais, numa ação integrada que objetiva elevar o rendimento global de cada aluno” (id., p. 42). Essa pode ser considerada a dimensão *qualitativa* do tempo, capaz de ressignificar e ampliar as experiências escolares dos alunos.²⁴

De acordo com Cavaliere (2002b), um turno de até nove horas diárias demanda equilíbrio entre as atividades diversas, os deslocamentos e os tempos livres; ademais, a permanência de alunos na unidade escolar por um longo período facilita o surgimento de problemas que, nas escolas de turno parcial, são resolvidos na troca de turnos.

A organização do dia letivo ampliado tornou-se, nesse sentido, fundamental para a execução do projeto. A organização temporal do CIEP buscou resolver essas e outras questões, experimentando fórmulas distintas. Na primeira gestão de Leonel Brizola, adotou-se uma separação entre as aulas do núcleo comum do currículo, pela manhã, e as atividades complementares no restante do dia. Os problemas causados por esse modelo, dentre os quais se destaca a constituição de uma hierarquia entre a sala de aula e outros espaços de aprendizagem, levaram o 2º PEE a intercalar os dois tipos de atividades no

²⁴ Parece claro que a dimensão do conceito qualidade do CIEPs aproveita muito da tradição exposta no item 1.2 do Capítulo I deste trabalho. A qualidade da educação aí é entendida não apenas em função de uma melhoria (de preferência quantitativa, serial e comparável) na aprendizagem dos diversos saberes disciplinares. Considera-se de igual importância a transmissão de determinados valores (qualidades) democrático-emancipatórios pela escola.

decorrer do dia letivo. Segundo Cavaliere (op.cit.), essa fórmula permitia uma maior adequação a uma concepção de educação integral, pois abria a possibilidade de valorização, pela escola, de atividades artísticas, esportivas e culturais em geral.

A jornada de trabalho dos profissionais de educação na escola parece ser um dos obstáculos mais significativos às aspirações de modificação do tempo escolar planejado a partir de uma concepção integrada das diversas disciplinas, e entre essas e o não-disciplinar (o recreio, o almoço, as atividades). Em Paro et al (1988), os professores de um CIEP, localizado no bairro de Bangu (zona oeste do Rio de Janeiro) não trabalhavam em tempo integral,²⁵ o que impactou, segundo a diretora da escola, a realização de atividades interdisciplinares, e na integração entre sala de aula e as atividades extracurriculares. Na análise de outro CIEP, localizado na área rural de São Gonçalo, Maurício (2001) observou que apenas professores de 40 horas (cerca de 50% do corpo docente) participavam de reuniões semanais de planejamento, prejudicando o trabalho integrado.

A profissão docente pode ser considerada um complexo constituído por elementos teóricos, práticos, políticos e culturais (NETTO, 1996, p. 89) que são atravessados pelo tempo de trabalho do professor, até pela importância desse tempo na renda mensal. Duas perspectivas podem ser úteis na compreensão do tempo do professor: os “tempos de aula”, que são as horas-aula que se materializam em salário mensal, ou seja, a jornada de trabalho do professor; e o “tempo do professor”, momento de ritualização das práticas que, dentro do cotidiano da escola, exerce função regulatória importante, inequivocamente confrontada com a subjetividade do tempo de cada aluno e, decerto, com a organização explícita e “oculta” do tempo de cada unidade. Ao considerar, por exemplo, um profissional que trabalhou em tempo parcial por todo seu percurso histórico, mormente em mais de uma escola, pode-se imaginar resistências a uma organização que altere essa condição, engendradas em múltiplas “respostas”.²⁶ O “tempo do professor” configura-se, portanto, como categoria importante para, por exemplo, refinar a compreensão de conflitos entre professores e animadores culturais nos CIEPs, atestada pela literatura (ver Paro *et al*, op.cit., pp. 112-113).

²⁵ O projeto do CIEP conviveu com professores que trabalhavam em horário parcial, o que não deixa de ser uma contradição importante.

²⁶ No mesmo artigo, Netto entende essas respostas direcionadas aos processos sociais mais amplos que, necessariamente, afetam as profissões. Daí decorra talvez a importância concedida à formação dos profissionais no projeto do CIEP.

De forma análoga a jornada de trabalho docente, o tempo dos alunos merece consideração. Antes de conclusões que identificam na resistência do aluno ao tempo integral como mais um exemplo do fracasso da escola, parece ser mais prudente considerar a violência simbólica que ocorre no processo de socialização escolar enquanto importante geradora de conflitos, ainda mais considerando a profunda disparidade sócio-cultural brasileira, conjugada a característica “normatizante” da escola (CAVALIERI(E), 1996)

Tal fenômeno de resistência tende a se esgarçar na proporção da ampliação do dia letivo, em especial quando se considera alunos das séries finais do EF. A partir da análise da questão do “tempo vago” nos CIEPs, apresentada na dissertação de Périssé (1994), alguns fenômenos que exemplificam alguns limites à jornada integral, na visão do aluno. Devido, principalmente, à carência de profissionais, vários alunos das séries finais do EF queixaram-se de tempos vagos, nos quais eram obrigados “a ficar na escola sem fazer nada” (p. 75). A insatisfação foi percebida pelos alunos através de dois vieses: em primeiro lugar, a ausência de finalidade do tempo escolar com relação à inserção profissional – um curso de informática, por exemplo; o tempo vago também poderia colocar-se em oposição à possíveis ganhos materiais dos alunos ou, simplesmente, às tarefas domésticas. Assim, a escola de tempo integral

“os ocupava oficialmente o dia inteiro mas (...) na realidade não o fazia, - e, por outro lado, os impedia de ingressar no mercado de trabalho, de cuidar dos afazeres domésticos, de fazer cursos que melhorassem sua qualificação.” (PÉRISSE, op. cit., p. 83)

A deficiência na organização do tempo de uma escola que se propõe funcionar por 8 ou 9 horas seguidas faz transparecer o caráter “autoritário” das políticas de tempo integral, remetendo a aspectos reguladores e conservadores da escola (CAVALIERE, 2002c; 2008). O autoritarismo do tempo integral é prenhe de posições que vêm na “rua” um mal – janela para o crime e para as drogas, ainda mais em bairros populares. Este mal pode ser evitado com a presença da escola. Não por acaso, essa é uma das justificativas recorrentes dos discursos de políticos que saem em defesa da ampliação do tempo da escola pública. Todavia, a distância entre as promessas de escolas de qualidade, e a realidade de alguns CIEPs investigados, dá a entender que o tempo ampliado serviria apenas no sentido de um maior “acautelamento” de crianças e jovens, prevenindo-os dos “caminhos tortuosos” oferecidos pela comunidade.

O espaço escolar foi um dos principais objetos de preocupação na concepção de educação de qualidade do CIEP. Os prédios foram projetados por Oscar Niemeyer, e chamam atenção pela monumentalidade e disposição características: trata-se de um equipamento urbano que ocupa uma área considerável, composto por edificações e outros espaços apropriados para atividades escolares (RODRIGUES, 2003).²⁷ O projeto previa três construções distintas compondo: prédio principal (3 andares), salão polivalente e biblioteca. Nesses prédios eram distribuídas as atividades de cada turma de alunos, além do centro médico, refeitório, vestiários, e até residências destinadas a alunos carentes.²⁸

Associada as questões ligadas ao equipamento, o programa era portador de uma orientação territorial explícita, que se manifestou com mais intensidade no Grande Rio: os CIEPs foram, preferencialmente, construídos em “bairros periféricos” (PARO et al, CUNHA, 2009), ou seja, bairros populares/favelas da região metropolitana. Essa orientação é de especial importância. Para além da falta de escolas nessas regiões, a preocupação com o território é plena de uma tradição de pensamento que confere a escola a função de apaziguamento da questão social, pensando a relação entre escola e pobreza. No limite, a função social da escola torna-se por demais ampliada, o que invariavelmente remete-se a uma dicotomia entre espaço socializador por excelência (a escola), e espaço a socializar, representado pela comunidade, pelo bairro popular, pela favela (RODRIGUES, op.cit.).

A carência de uma noção de território que leve em conta as relações sociais projetadas nos espaços concretos, definidoras de limites e alteridades (SOUZA, 1995), pode obscurecer as possíveis relações de força entre o binômio escola-comunidade. Um dos efeitos mais perversos desse obscurecimento é que muito se deseja que a função da escola seja a mais ampla possível, em um território que, supõe-se, está ávido e pronto para receber e desenvolver todas as potencialidades proporcionadas pelo acesso à cultura letrada. Estas concepções, substancialmente distantes da realidade, acabam materializando-se no trabalho dos profissionais, provocando uma renitente “contradição” entre proposta e prática pedagógica, conforme observado por Maurício (op.cit.) e Cavaliere (2002c).²⁹ Um

²⁸ Na verdade, os prédios dos CIEPs apresentam diferenças quando comparados entre si, por conta das diferentes épocas em que foram construídos (os dois governos de Leonel Brizola: 83-86 e 91-94), como também devido a problemas de espaço disponível para todos os edifícios. Para mais informações, ver Maurício (2001), p. 83. Paro et al (1988), em estudo de campo em um CIEP, constatou utilizações diversas do projeto original, como a transformação de uma sala destinada à reuniões em sala de aula. Práticas deste tipo parecem ser lugar comum no que diz respeito aos CIEPs, ainda mais após o sucateamento do projeto original.

²⁹ Vários pesquisadores que se dedicaram a pesquisas etnográficas nos CIEPs chegaram à mesma conclusão,

discurso mais realista em relação ao território parece ser condição importante a fim de diminuir a distância entre o que está escrito e o que pode ser feito.

O monumentalismo arquitetônico, e seu local de construção – de preferência, em bairros populares – foram fermento às críticas ao caráter de *outdoor* da obra, associada a uma função meramente eleitoral. Outra crítica recorrente disse respeito ao abandono da rede já existente, ainda mais por conta do custo elevado de manutenção dos prédios (CUNHA, op.cit.).

Apesar de não estar dentro dos objetivos deste trabalho mais uma crítica à experiência dos CIEPs, é importante destacar que parte do seu “fracasso” rumo à construção de uma escola de qualidade para as classes populares foi, em muito, efeito das concepções inovadoras de tempo-espaço escolar, associadas ao projeto. Ainda assim, os méritos da iniciativa são facilmente identificáveis: a experiência do CIEPs revigorou o debate sobre a escola pública de qualidade, realçando temas como intervenção estatal em educação, construção de prédios escolares, gestão democrática, ampliação das funções da escola no mundo contemporâneo, e valorização da comunidade escolar na construção de uma proposta pedagógica, o que fica evidente nos trabalhos voltados para a investigação desta experiência; o projeto também ajudou a ampliar as discussões sobre educação integral, associada à ampliação dos tempos e espaços de aprendizagem, enquanto uma alternativa viável de política pública. A manutenção do horário integral, em alguns CIEPs, dá a dimensão da força dessa iniciativa, a despeito das várias tentativas de sucateamento da proposta original, o que talvez explique a maior proporção de matrículas de horário ampliado nas escolas públicas no Estado do Rio de Janeiro (dados de 2009).³⁰ A relevância destas questões, ao que parece, são mais atuais do que nunca, dada a perpetuação da precariedade da escola pública destinada às classes populares.

Simultaneamente ao projeto dos CIEPs, propostas de educação integral em tempo ampliado foram postas em prática em outros estados e municípios. Em São Paulo, o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), foi instituído em 1986, no governo

o que é atestado na revisão de literatura que se encontra na tese de doutorado de Lucia Velloso Maurício (2001), em especial nos trabalhos de Lima (1998), Lobo Jr (1986), e Mignot (1988). Sobre esse aspecto é importante desenvolver um parêntese. A distância entre o que qualquer ação proposta por uma política pública e os resultados práticos obtidos – no processo de desenvolvimento e nos efeitos da política – será sempre verificável. Todavia, essa distância varia de acordo com o momento histórico. Daí explica-se uma atenção maior que deve ser dada ao circuito que liga o discurso oficial às práticas escolares, com vistas ao entendimento mais adequado da materialização de determinadas propostas em educação pública, como é o caso dos CIEPs.

³⁰ Todas essas “heranças” da experiência dos CIEPs permite que se relativize o “fracasso” desta proposta, alardeado pela literatura especializada e também pela grande mídia (ver Velloso, 2009).

Franco Montoro (PMDB). Pensado para o 1º segmento do EF, o programa pretendia oferecer às crianças atividades fora do horário de aulas. O PROFIC pode se encaixar em um tipo de política de educação integral que procura alterar o tempo, sem prever a construção de outros espaços escolares. Nesse caso, cada município deveria aproveitar os “espaços comunitários existentes”, o que abria a possibilidade para que atividades de aprendizagem se realizassem fora do prédio escolar (CAVALIERI(E), 1996). Voltaremos a esse tema mais adiante.

No caso das municipalidades, faz-se mister o exemplo de Curitiba. Em 1986, o governo municipal de Roberto Requião (PMDB) estabeleceu como meta a ampliação do atendimento escolar às comunidades carentes.³¹ Nesse sentido, o compromisso político foi a construção de Escolas Integradas em Período Integral (ETIs), nas periferias de Curitiba. Em 1989, Requião foi sucedido por Jaime Lerner (PDT), cuja plataforma de governo se comprometia com a educação em tempo integral, em vista a um salto qualitativo da educação pública curitibana. Entretanto, foram feitos alguns “ajustes” em relação à proposta anterior, o que resultou nos Centros de Educação Integral (CEIs). Esse projeto acabou por ser implantado, efetivamente, no último ano de mandato de Lerner (1992) Rafael Grecca, sucessor de Lerner para o mandato subsequente (1993-1996), era da mesma legenda deste, e deu continuidade ao projeto dos CEI's. Na verdade, foi no governo de Grecca que a proposta “aconteceu” na Rede Municipal de Ensino; neste momento, portanto, que as práticas diárias de educação integral eclodiram na realidade concreta, explicitando seus limites e possibilidades.

Os CEIs foram implantados aproveitando a rede existente, economizando gastos. Isso foi possível com a construção de um prédio anexo as escolas, no qual eram desenvolvidas atividades de contraturno, chamado de Complexo II. As escolas previamente construídas foram chamadas de Complexo I, e mantinham suas atividades do currículo regular. Dessa forma, os CEIs eram compostos por duas estruturas, cada uma com função específica.

O Complexo II era uma estrutura de três andares, feita de concreto pré-moldado, envidraçada, possibilitando bastante iluminação natural. Cada piso possuía amplos espaços (144m²), que permitiam a realização de diversas atividades pedagógicas, assim divididas:

³¹ Uma das promessas de Requião na área da educação foi a adoção do tempo integral em todas as escolas municipais, na linha dos CIEPs do Rio de Janeiro (cf. CUNHA, 2009).

- No primeiro piso, seriam promovidas atividades ligadas a cultura corporal, que colaborariam para que o “afetivo não se oponha ao racional, mas para que se complementem. Esta cultura corporal é também fator de desenvolvimento da consciência à prática corporal permanente, tornando-se um dos instrumentos de vida social, unindo o homem à coletividade” (CURITIBA apud GERMANI, 2006).
- O segundo piso foi dedicado a cultura artística, que tinha por objetivo provocar, cultivar e organizar as empatias do aluno em relação ao seu meio (idem).
- Finalmente, o terceiro piso foi dividido em vista de oferecer condições para atividades ligadas a multimídia, a educação ambiental e informática.

Logo no primeiro ano do pleno funcionamento das novas unidades (1993), algumas críticas foram feitas. Dentre estas, podemos destacar:

- Pouca compreensão da nova proposta por professores, equipe pedagógica e comunidade;
- A obrigatoriedade da frequência;
- A falta de espaço adequado para refeições;
- E a acústica do Complexo II, por conta de ser um espaço amplo, o que dificultava a realização de atividades de complementação de turno.

Em 2007, Curitiba contava com 17.300 alunos atendidos em tempo integral, em 36 CEIs e outros programas de educação integral (STIVAL, MIRA e WIHERS, 2009).

Como se viu, as políticas de ampliação de tempos e espaços de aprendizagem não foram experiências isoladas e efêmeras. Pelo contrário, representaram importantes intervenções do poder público na educação, sob o discurso de aumento da qualidade. Apesar das críticas que os programas de EI sofreram – especialmente de professores envolvidos no projeto e de pesquisadores – é inegável que suas propostas ficaram raízes no campo político e pedagógico, tornando-se referência constante nos debates sobre a educação pública. No item seguinte, veremos o discurso da EI em tempo integral nas políticas formuladas pelo MEC, enfatizando o PME, e a LDB/1996.

2.3. O Programa Mais Educação e o tempo-espaço escolar: uma relação contraditória?

As políticas públicas para educação, no Brasil, ganharam novo impulso à ampliação do processo democrático, em fins da década de 70. Considerando tão somente a esfera do Estado, tais políticas foram de tipo periferia-centro: se deram, em primeiro lugar, nos municípios, para depois aparecerem nos Estados da federação (CUNHA, 2009). No que diz respeito à ampliação dos tempos e espaços escolares, o processo seguiu de maneira semelhante: as iniciativas no plano nacional efetivaram-se após Estados e municípios já terem iniciado seus programas, a partir dos anos 90.

O Governo Fernando Collor de Mello (1990-1992) apresentou, em 1991, um programa de implantação dos Centros Integrados de Apoio à Criança (CIAC), que previa a construção de 5.000 escolas de EF nas periferias das 600 maiores cidades do Brasil, funcionando em horário integral.³² Os CIACs eram parte das ações do “Projeto Minha Gente”, uma proposta de política social que visava à melhoria da qualidade de vida de crianças e adolescentes, em especial àqueles que se encontravam em “situação indesejável”. De acordo com Sobrinho e Parente (1995), tal “situação” era substantivada pela carência de investimentos públicos em políticas sociais destinadas àquele segmento da população; e por situações de desemprego ou subemprego.

O programa inicial proposto para os CIACs previa certa autonomia de Estados e municípios na elaboração das propostas pedagógicas, que deveriam seguir apenas algumas orientações gerais. Estas recomendavam ênfase na ação integrada da educação com a saúde e a cultura, ampliando o tempo e os objetivos educacionais (CAVALIERI(E), 1996). É de se ressaltar a preocupação com a questão da descentralização, diversificação e focalização do atendimento dentro do programa, apontando para uma maior participação do poder e comunidade locais, bem como para a atuação de organizações não-governamentais e a cooperação de organismos internacionais.

Com o *impeachment* de Collor de Melo, em 1992, assume a presidência seu vice, Itamar Franco (PMDB), que muda o nome dos CIACs para “Centros de Atenção Integral à Criança” (CAICs). Estes passam a fazer parte do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), coordenado pela Secretaria de Projetos Educacionais Especiais (Sepespe/MEC).

³² De acordo com dados de 1995, existiam 168 CIACs.

A mudança não alterou radicalmente as diretrizes iniciais, com uma exceção. O PRONAICA passou a não vincular as ações de atenção integral à construção de prédios, já que previa, antes, a “articulação e integração local de serviços e equipamentos sociais existentes” e a “utilização, adequação e melhoria dos equipamentos sociais disponíveis” (Decreto nº 1056/94). Pode-se afirmar que a tônica do programa se afasta da ideia de um centro integrado concentrando múltiplas atividades, em prol de uma concepção de atendimento integral, passível de acontecer fora dos muros escolares.³³

Na esfera legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/9394), de dezembro de 1996, prevê, em seu artigo nº 34, uma jornada escolar para o ensino fundamental de, no mínimo, quatro horas de “trabalho efetivo de sala de aula”, e ampliação do período de permanência na escola para o ensino fundamental. O § 2º acrescenta que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. O artigo de nº 84 § 5º fala de conjugação de esforços, no âmbito da Década da Educação, para que as redes escolares públicas urbanas de EF “progridam” para o “regime de escolas de tempo integral”.

A relevância desses artigos enquanto marcos para a ação do Estado, em direção às políticas de ampliação da jornada escolar, merece um exame mais detido. A primeira vista, salta aos olhos o foco restrito dado ao EF – não há nenhuma menção aos outros níveis de ensino. Chega a ser um paradoxo a proposição da jornada ampliada exclusivamente para um nível, qualquer que seja, pois parece que se está diante de uma política que pensa o tempo de escola de forma não integrada. De qualquer forma, fica a questão: por que os jovens e crianças de 6 a 14 anos *precisam* ter mais tempo de escola? Aos outros níveis da Educação Básica bastam assegurar “quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula” para um ensino de qualidade? No tocante a esse aspecto, deve-se lembrar que, no Brasil, há uma tendência a uma ampliação do tempo de escola nos anos iniciais do EF, bem como na Educação Infantil, o que contrasta com o que ocorre nos países europeus, onde as crianças vão progressivamente ficando mais tempo na escola à medida que avançam as séries (CAVALIERE, 2002a).³⁴

³³ Uma das principais críticas aos CAICs era o custo de algo em torno de US\$ 2 milhões de dólares por unidade, o que oneraria os cofres públicos demasiadamente (GADOTTI, 2004).

³⁴ Há um importante movimento de questionamento do tempo que a escola ocupa na vida das crianças, nos países europeus, sob a argumentação que o aumento daquele não tem significado um aumento da qualidade do ensino ministrado aos jovens, além do fato que o tempo social dedicado ao trabalho, naqueles locais, tem diminuído.

Outro aspecto importante é que a lei especifica um mínimo de sala de aula (4 horas), mas silencia-se sobre máximos, ou ideais. É nesse sentido que Menezes (2009) caracteriza como “tempo ampliado” qualquer jornada escolar superior àquelas quatro horas diárias. Todavia, o texto legal indica que a ampliação da jornada deve dar-se nos espaços escolares, o que leva a entender que boa parte dos “esforços” em direção às proposições considerem uma efetiva reestruturação das redes de escolas públicas. A prática constata que alterações de tempo que não levem em conta o problema do espaço escolar promovem poucos avanços na qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas.³⁵

Partindo do marco da LDB, o governo federal procurou operacionalizar a ampliação do tempo com algumas especificações sobre a matéria. O PNE (Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001) definiu que uma escola de tempo integral deve oferecer, no mínimo, 7 horas diárias de atividades. Além disso, há determinação que o tempo escolar ampliado deva também estender-se à Educação Infantil. Quanto à abrangência, o PNE estabeleceu que a escola em tempo integral devesse ter por alvo, preferencialmente, as crianças em situação de pobreza. Essa condição atualiza uma constante das propostas de ampliação da jornada escolar: o direcionamento às camadas mais pobres da população. Tal característica acentua, por demais, a dimensão assistencialista de tais propostas, conteúdo que é comumente criticado pela literatura especializada (SACRISTÁN, 2008).

A previsão de aporte de recursos da União para matrículas em tempo integral via Fundeb³⁶ foi outra medida de impacto. Sabe-se que o custo-aluno aumenta consideravelmente com o aumento da jornada e, nesse sentido, a questão financeira é um dos “calos” desse tipo de projeto, pois se fazem necessários recursos significativos e estáveis (MENEZES e COELHO, 2007).

A partir deste conjunto de leis, os debates sobre a ampliação do tempo escolar se intensificaram. Em formulações mais recentes, encontram-se posições divergentes em relação às justificativas e à forma de efetivação dessa proposta. Em

³⁵ Partindo do marco da LDB, o governo federal procurou operacionalizar a ampliação do tempo através de especificações sobre o que é, em quantidade de horas escolares, tempo integral (mínimo de sete horas diárias, de acordo com o PNE) e previsão de aporte de recursos da União para matrículas em tempo integral, via Fundef (que depois passou a se chamar Fundeb). Apesar de não fazer parte do escopo deste trabalho a análise detalhada de toda legislação federal sobre tempo escolar ampliado, destaca-se que tal ação continua vinculada, nos termos legais, a alunos em situação de pobreza, o que coloca mais uma vez em voga o caráter assistencialista de ações desse tipo. Uma análise detalhada da legislação recente sobre o tema está em Menezes, cf. supra.

³⁶ O Fundeb (Lei 11.494, de 20 de junho de 2007) é um fundo de natureza contábil que, diferentemente do Fundef, prevê aplicação dos recursos em toda os níveis da Educação Básica, sendo que a maior parte deve ser direcionada para o pagamento dos profissionais da educação pública.

respeito as primeiras, há os que entendem que a intervenção do Estado no tempo das crianças, no sentido de oferecer oportunidades escolares devidas, tem efeitos na renda futura, além de combater o trabalho infantil. Para cada ano de estudo, projeta-se ganho não só de renda como também uma relação positiva com a taxa de ocupação (NERI E COSTA, 2002). Outros autores postulam que o tempo integral pode trazer mais qualidade ao ensino, sendo esta qualidade pensada a partir dos resultados de Saeb e Ideb (KERSTENETZKY, 2006); ou a partir de uma perspectiva democrática-emancipatória (COELHO, 1996).

Cabe aqui destacar que, no debate contemporâneo sobre o tempo integral, o tema da qualidade de ensino ainda é soberano. Nesse sentido, são comuns referências às correntes de pensamento destacadas no Capítulo I, a despeito de algumas sutis adaptações. Nesse aspecto, destaca-se a questão de qual deve ser o papel do Estado nesse processo, em associação com a participação da *sociedade civil* organizada, além dos fins da educação de qualidade para a sociedade. Luxemburgo (2003), oferece uma conceituação pertinente a esse fenômeno, ao afirmar que “todo novo movimento começa adaptando-se às formas que encontrou de antemão e fala a linguagem que se falava antes dele. Somente com o passar do tempo o novo germe sai da velha casca, e a nova corrente encontra sua forma e linguagem próprias” (p. 76). Uma breve análise dessa “nova corrente” será esboçada a seguir.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007 (Dec. nº 6.094), pelo MEC, já no governo de Lula da Silva (2002-2010), dedica parte de suas proposições à execução de uma política de tempo integral. Saviani (2007), vê no Plano um dos expoentes mais orgânicos da relação entre o PT e a classe empresarial. Para a elaboração do PDE foram privilegiadas as interlocuções com a referida parcela da sociedade civil, o que pode ser atestado pelo próprio texto do programa, que afirma assumir integralmente a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”.³⁷

O PDE agrega mais de 30 ações que agregam diferentes níveis e modalidades da educação brasileira. No que diz respeito à educação básica, são ao todo 17 ações, que se mesclam em ações globais, questão docente (salário e formação), e programas de apoio “Guias de Tecnologias”, “Coleção Educadores”, “Inclusão Digital”, “Mais Educação”, entre outros.

³⁷ O “Compromisso Todos pela Educação” foi um movimento lançado em setembro de 2006, em São Paulo. Identificando-se como uma iniciativa da sociedade civil, o movimento conta com representantes importantes empresas ou fundações a elas ligadas, como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Ethos, Instituto Itaú Cultural, entre outros. (cf. Saviani, op.cit.).

A outra ação do PDE que contempla a questão da educação integral em tempo integral é o PME, que tem por objetivo de oferecer aos alunos, a partir de atividades no contraturno escolar, uma formação integral. Essa ação é direcionada, preferencialmente, aos alunos em situação de “vulnerabilidade social”, de escolas com baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), instrumento avaliativo da educação básica, consagrado pelo PDE. Além dessas premissas, o programa prioriza atuação em regiões metropolitanas, e cidades com mais de 100 mil habitantes. A previsão do MEC é que, só no ano de 2010, o PME atinja 10.000 escolas públicas, com a ampliação dos recursos para a faixa de R\$ 420 milhões.³⁸

Para fundamentar e disseminar o programa,³⁹ o governo federal publicou, em 2009, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) a “Série Mais Educação”, em três volumes: “Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral”; “Gestão Intersetorial no Território”; e “Educação Integral”, que funciona como síntese das concepções que norteiam o programa. No mesmo ano, a revista “Em Aberto” (Inep/MEC) publicou número intitulado “Educação Integral em Tempo Integral” (vol. 21), que contou com reflexões de diversos intelectuais que dedicam pesquisas e estudos sobre o tema. Em um dos artigos, Zaia Brandão (2009) destaca alguns dos eixos hegemônicos de propostas para o tempo integral, nos chamando atenção para “projetos que pensam a escola em tempo integral como um novo canal para o proselitismo educativo, sob os mais diversos rótulos” (p. 105).

Os projetos em EI que parecem ir ao encontro dessa crítica vão atribuir a “sociedade civil” proeminência na construção de uma “nova” proposta de tempo integral. Não obstante variações aqui e ali, essa corrente de pensamento estabelece uma agenda calcada em certas “repetições”, identificáveis a partir de uma análise dos cadernos do PME: (a) um “deslocamento” da posição da escola em relação aos saberes, no sentido de que esta instituição não é mais capaz, sozinha, de lidar com a “demanda ampliada” por

³⁸ Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article, acessado em 16 de agosto de 2010.

³⁹ No âmbito da sociedade política, o governo federal publicou, além do decreto que instituiu o PME, uma série de portarias normativas e resoluções. Merece atenção especial a “Resolução/FNDE/CD/ N° 38, de 19 de agosto de 2008”, que prevê a *transferência de recursos públicos* à Entidades Executoras (EE), responsáveis pela complementação alimentar dos alunos atendidos pelo PME. O problema da privatização da merenda nas escolas públicas (desvios, fraudes, compras irregulares, qualidade) continua agravando-se e, ao que tudo indica, a parceria público-privada se sedimenta como prática “comum” em políticas educacionais (BRASIL, Port. Int. 171, 24/04/2007, grifos nossos).

educação de jovens na “sociedade do conhecimento”; (b) valorização da presença responsável da família no processo educativo escolar, associada ao voluntariado, o que estabelece uma complexa simbiose entre as esferas pública e privada da educação; (c) reorganização da oferta educacional, com a participação mais significativa de outros setores governamentais públicos e privados (secretarias de esporte, cultura e saúde; empresas, Igrejas, ONG’s), definidas por alguns teóricos do Estado como “governo em rede” (BRASIL, 2009); (d) busca de “novos espaços nas cidades e nos bairros” para a educação em tempo integral, em consonância com as definições da *Carta das Cidades Educadoras* (publicadas em Barcelona, no ano de 1992); (e) reverência à tradição do pensamento e das práticas de EI que, ao mesmo tempo, sinaliza veementemente a urgência em “renová-las”, em prol de uma “nova cidadania”, de uma “consciência ambiental”, etc.;⁴⁰ e, (f) uma preocupação com a focalização da política entre os mais pobres, numa EI que elimine as fronteiras entre educação escolar e *proteção* à vulnerabilidade social, em sintonia com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Em um trabalho de caráter sintético, Moacir Gadotti (2009) procura integrar alguns desses tópicos. Após mencionar a contribuição destacada de Paulo Freire (1921-1997) à EI, e recordar as práticas históricas de EI (“Escolas-Parque”, de Anísio Teixeira, e o CIEP, de Darcy Ribeiro e Oscar Niemeyer), o autor ressalta a emergência da “sociedade do conhecimento”, e do tema da “inclusão social”, como os novos ingredientes no debate. A sociedade contemporânea produziu “*múltiplos espaços de aprendizagem*” (comunidades de aprendizagem), que são acessíveis a uma minoria. Esses espaços existem “além da escola” e, nesse sentido, a “empresa, o espaço domiciliar, e o espaço social são considerados espaços educativos” (p. 31). O autor também frisa o fortalecimento da sociedade civil, fenômeno que qualifica como positivo para o sistema público de ensino, já que

“os movimentos sociais e as Ongs podem contribuir muito. Eles podem chegar onde o Estado dificilmente chega. As Ongs são essenciais para o funcionamento da democracia. Se elas não existissem criariam um grande vácuo na sociedade, haveria um grande prejuízo para as populações mais pobres, pois muitos serviços públicos essenciais não seriam prestados.”⁴¹

⁴⁰ Esse projeto, por certo, não se dá apenas no campo em questão. A título de exemplo, é importante observar como algumas propostas de educação integral e educação ambiental são consensuais em relação ao papel da escola, da família e da comunidade, do Estado (muitas vezes confundido com a própria escola: o prédio, seus professores, o uniforme, o currículo), e a associação de tais propostas ao “novo”, ao “contemporâneo”.

⁴¹ Gadotti, M. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*, 2009, p. 31 (grifos no original). Atenção para os grifos nas Ongs e nos movimentos sociais, que denotam certa tendência dos primeiros subsumirem os

A relação entre contextos não-escolares, formação de redes setoriais e EI também ganha tintas fortes em outras publicações recentes (NILSON; GUARÁ, 2009). Em linhas gerais, essas autoras defendem mais espaço para a emergência de outros atores sociais que, de certa forma, dividiriam com a escola o protagonismo no processo educacional. Conforme ressalta Camba (2009), a atuação das ONG's já não se limita apenas ao suporte de carências físicas das escolas, já que passam a atuar diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Em outro trabalho, Guará (2007) afirma que o direito à proteção, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente, deve ser considerado no mesmo patamar do direito à educação. Por conta disso, as políticas de EI devem priorizar *crianças em situação vulnerabilidade social, articulando sociedade civil e outros setores do poder público*. A autora faz questão de considerar que as ONGs são também peça importante na consolidação de uma política de EI preocupada com a qualidade de ensino.

Esse tipo de ação articulada entre escola e outros setores da sociedade civil vem dando sentido a um formato de educação integral que amplia o tempo do aluno, para além da escola. Durante o turno, este aluno assiste às aulas da grade curricular comum; no contraturno, o mesmo pode se envolver em atividades fora da escola, sediadas e/ou promovidas por outros setores da sociedade, como secretarias de cultura e esportes; Igrejas, clubes esportivos e ONGs. Ações nesse sentido acabam por caracterizar um modelo de educação integral que tem como foco o aluno e não a escola, promovendo então *alunos de tempo integral*, aos quais são propiciadas práticas múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009). Ao que tudo indica, esse é o modelo que embasa as ações do PME.

Se uma das premissas da educação integral em tempo integral é, de acordo com Maurício (2009), a melhoria da aprendizagem dos alunos, o período que esses passam sob responsabilidade da escola deve ser imbuído de sentido, sob a forma de um tempo direcionado a um objetivo. Submeter o aluno a uma gama de atividades que não se integram à realidade diária da escola poderá ter algum efeito sobre a aprendizagem? Ademais, há de se questionar a possibilidade da existência efetiva de um aluno “sem escola”, ou “para além” da escola. A ausência (não apenas física, mas institucional) desta no processo de aprendizagem, ou a emergência de alunos que “existem”, mesmo sem a

últimos, na história recente. Em seguida, o autor parece não se conter no tom elogioso as Ongs e sua relação simbiótica com a democracia.

presença da escola, daria ao direito constitucional à educação uma dimensão por demais assistencialista, a partir da perspectiva de proteção? Ou, sob esse ponto de vista, poderia a educação ter papel ativo na reconstrução da experiência social, adicionando-lhe valor?

Uma política de ampliação de atividades direcionadas aos jovens em idade escolar justifica uma reflexão sobre a complexidade “territorializada” das escolas e dos sistemas educacionais (CANÁRIO, 1996). Vários estudos vêm alertando para o fato de que questões de desigualdade e equidade escolares relacionam-se com variáveis socioculturais - “extraescolares” -, e também com elementos organizacionais internos à escola. Poderão esses problemas ser equacionados a partir de ações externas à escola, que aumentam o tempo de *ocupação/proteção* do aluno, mas não necessariamente o seu *tempo escolar*? Ademais, como as relações sociais – familiares, territoriais, escolares, – interferem em uma política de educação integral em tempo integral que seja baseada nas premissas incorporadas pelo PME?

CAPÍTULO III

AS DUAS ESCOLAS: OBSERVAÇÕES DO COTIDIANO

3.1 Teoria e Metodologia

No terceiro capítulo iniciaremos a análise dos objetos de estudo: as duas escolas de séries finais do EF localizadas na região sul da área urbana de Teresópolis. Aqui o trabalho se concentrará na descrição dos respectivos espaços escolares, a partir das visitas de observação, entrevistas formais e diálogos informais com professores, demais funcionários das escolas e alunos. Nesse sentido, o capítulo tratará dos dados *qualitativos* da pesquisa de campo.

Antes, faz-se necessária uma breve explanação de alguns pressupostos teóricos e metodológicos que aqui balizaram a apreensão da escola como objeto de estudo. Já vimos, nos capítulos anteriores, a importância que o espaço escolar toma no debate sobre a qualidade da escola pública e a ampliação da jornada. Mais ainda, vimos alguns resultados de pesquisas indicarem que, de fato, a escola faz diferença: ela pode ter alto impacto na aprendizagem do conjunto de alunos que a frequentam, suavizando as diferenças de nível socioeconômico (NSE); por outro lado, existem escolas que favorecem àqueles de maior capital econômico e/ou cultural, e são extremamente “severas” com aqueles que são desprovidos desse(s) capital(ais); há, ainda, aquelas instituições em que os alunos pouco aprendem, ou seja, têm efeito, até mesmo, negativo na aprendizagem dos alunos.

Todas estas considerações sobre o “efeito” que a escola causa na aprendizagem dos alunos partem da consideração de que a mesma pode ser apreendida enquanto objeto de análise e, por conseguinte, de intervenção (WILLMS, 2008). Esta consideração ainda é, ao que parece, uma das principais justificativas para o estudo da escola: a sua possibilidade de servir como orientação e fomento às políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação.

Várias questões podem se apresentar a partir daí. A primeira delas é a de como se “capta” esse efeito-escola. Quais são seus determinantes? Qual seria a melhor forma de abordá-los? Há toda uma linha de pesquisa quantitativa em educação que procura desvelar os efeitos da escola por meio de variáveis, expressas numericamente. Essa linha se utiliza de sofisticados *softwares* estatísticos, capazes de trabalhar com uma grande complexidade de dados e metodologias de análise de *surveys*. Nesse aspecto, destacam-se

as técnicas de Modelagem Linear Hierárquica (MLH), consideradas por Lee (2008) como as mais apropriadas para o estudo do contexto escolar.⁴²

A contribuição desse tipo de abordagem para a pesquisa do efeito-escola está justamente na possibilidade de isolar a contribuição da escola (“isolar as variáveis”) no processo de ensino-aprendizagem, face aos diversos *backgrounds* dos alunos, ou face às intervenções no sistema como um todo. Assim, diversas características ao nível da escola como, por exemplo, a presença ou não de “cantinho de leitura” nas salas de aula; aulas de reforço em matemática durante um ano letivo; composição racial das turmas; e área construída da escola, poderiam, isoladamente ou em conjunto, contribuir para o sucesso dos alunos como um todo. O método de pesquisa deve partir do princípio básico que semelhantes sejam comparados a semelhantes, para que se possa responder à questão sobre diferenças de desempenho entre dois alunos de *backgrounds* idênticos, que frequentaram escolas diferentes (GRAY, 2008).

Os estudos realizados nas escolas brasileiras mostram que o efeito destas é mais significativo, quando comparado àquele encontrado nos países industrializados, o que Alves e Franco (2008), creditam à maior segmentação do nosso sistema educacional. Na região Sudeste, por exemplo, foi observado que o efeito da escola tem maior influência nos resultados escolares de seus alunos, considerando tanto o efeito bruto (sem o controle do NSE) quanto o controlado. Mais ainda: no Brasil, os equipamentos e o prédio escolar importam na eficácia escolar, o que é comprovado por vários estudos (ver SOARES, 2004; ALVES e FRANCO, 2008).

A abordagem qualitativa também é bastante utilizada no estudo da escola, principalmente naqueles que se voltam para a questão da *identidade escolar*. A escolha pela pesquisa qualitativa em educação se constrói a partir da crítica ao método da grande pesquisa, e suas promessas de captar práticas virtuosas passíveis de generalização a todo um sistema escolar, à medida que se percebe que

“Os efeitos de uma inovação aparecem consideravelmente instáveis de um estabelecimento para outro. Não só uma inovação que obtém sucesso em um estabelecimento pode fracassar em outro, mas pode também mudar de sentido, ter outros efeitos, implicar modificações diferentes no comportamento dos

⁴² No mesmo artigo Lee afirma que “a investigação de efeitos contextuais (...) é por natureza uma pergunta multinível”, isto é, por conta de ação de múltiplos fatores de contexto, em distintos níveis – família, localização, comunidade, professores – a investigação do efeito escola será mais precisa à medida que leve em conta, de acordo com o peso específico, cada um desses fatores.

indivíduos e no funcionamento do estabelecimento. Encontra-se aí o sinal de que o estabelecimento dispõe de uma identidade que se apropria dos elementos que lhe são injetados do exterior, volta a trabalhá-los, reformula-os por uma espécie de metabolismo que ainda fica por definir.” (DEROUET, 1995, p. 229).

A tentativa de apreensão de tal “metabolismo” parece ser o grande desafio das pesquisas qualitativas em educação. Boa parte da metodologia aplicada nessas pesquisas é herdeira da tradição da Antropologia e Etnologia anglo-saxã e seus métodos etnográficos, sobretudo aqueles desenvolvidos pela Escola de Chicago (DEROUET, op.cit.). Sobre esse aspecto, é importante ressaltar que a maioria dos estudos desta escola eram sobre grupos sem cultura escrita, ou grupos marginalizados da sociedade, como delinquentes, prostitutas e ladrões. O que se buscava com essas pesquisas era compreender a lógica do código discursivo dos grupos, através da observação e da descrição densa (VAN ZANTEN, 2004).⁴³ A observação do dia-a-dia, dentro e fora de sala de aula, além de entrevistas abertas, fechadas e informais com a comunidade escolar dará, portanto, o tom da pesquisa voltada para a escola.

Conforme lembra Canário (1996), a pluralidade de teorias e *epistemes* no estudo da escola vem contribuir para a riqueza metodológica do campo, e deve ser vista como uma riqueza. Para além de debates vazios sobre a suposta dicotomia entre as diferentes metodologias de pesquisa, o autor considera que a pluralidade é parte constituinte da construção do objeto de estudo. Talvez essa característica seja o reflexo do próprio papel que a escola assume nas sociedades contemporâneas, cuja especificidade é construída por mediações fundamentais com o mundo do trabalho, de pais e funcionários da escola (que também são pais com filhos matriculados em escolas), por exemplo, ou com as contradições políticas e sociais do território.

A questão da validade dos dados nos estudos da escola, sejam quantitativos ou qualitativos, se põe na medida em que se possa extrapolá-los do contexto imediato de seu recorte objetal, o que leva a pensar de que maneira o microssociológico pode relacionar-se como o macrossociológico, para que não se caia na armadilha de mero

⁴³ Aproximando-se aí de uma definição oferecida por Geertz (1978): “A etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta, de fato (...) é uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares ou inexplícitas e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar.” (p. 20). Mais adiante, o mesmo autor delinea as características da descrição etnográfica: “ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis. (...) Há ainda, em adiantamento, uma quarta característica de tal descrição, pelo menos como eu a pratico: ela é microscópica” (p. 31).

descripcionismo das várias situações que ocorrem em espaços escolares diversos. Van Zanten (op.cit.) afirma que não se devem opor os dois níveis de pesquisa: mais importante é o *status* e a maneira como se trabalha com os dados em escala micro, explorando suas conexões com fenômenos estruturais. Já Elias e Scotson (2000), em um estudo de uma pequena comunidade industrial da Inglaterra, defende que o micro possa ser usado para esclarecer o macro, e vice-versa, a partir da crença que “o uso de uma pequena unidade social como foco da investigação de problemas igualmente encontráveis numa grande variedade de unidades sociais, maiores e mais diferenciadas, possibilita a exploração desses problemas com uma minúcia considerável” (p. 20).

Outro trabalho de Canário (2004) oferece um esquema para o estudo da escola, em sua relação com fenômenos sociais, no qual procura estabelecer *três níveis de análise*. O nível macro, que é aquele de definição e construção das políticas educativas; o nível meso, que se refere ao estabelecimento escolar, no sentido de espaço de regulação local (“territorialização”) daquelas políticas; e, por último, o nível micro, que diz respeito às ações pedagógicas em direção aos alunos, sendo o espaço da sala de aula o *locus* privilegiado de investigação. Esses três níveis estão, necessariamente, articulados e em interação. Sobre o nível *meso*, que possui especial importância neste trabalho, o autor chama atenção para a necessidade de se “ultrapassar uma visão redutora de *territórios* circunscritos às suas dimensões escolares, procedendo-se à construção de *territórios educativos* onde se construam modalidades de interação entre o escolar e o não escolar” (p. 50). Esta sentença está de acordo com correntes de pensamento que questionam a exclusividade da escola no processo de ensino-aprendizagem, que vimos ter demasiado peso nas concepções de EI do Mais Educação, colocando o problema da relação entre *o que é e o que não é* escola. Haverá alguma possibilidade de repensar essa relação, considerando simultaneamente a especificidade de cada espaço, e suas mediações necessárias que se materializam dentro e fora da instituição? Em que medida poderá a escola sair de seus muros, em direção à comunidade (e vice versa), sem perder sua condição de espaço privilegiado de transmissão da cultura escrita transformada em conhecimento escolar? As hierarquias institucionais, historicamente desenvolvidas através do percurso da escola nas sociedades modernas, poderão constituir um poderoso bloqueio a troca da escola com o tecido social do bairro, levando o estabelecimento a entrincheirar-se nos seus muros?

Essas considerações permitem que se pergunte se localização espacial do estabelecimento e composição social da comunidade escolar têm alguma influência no *ethos* da escola, e vice-versa. Para além das polémicas quantitativo/qualitativo e das abordagens macro/meso/micro, deve-se ter em mente que

“As escolas constituem uma *territorialidade* espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a ação educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou eficácia *stricto sensu*.” (Nóvoa, 1995, p. 16).

Desta feita, tudo indica que uma apreensão da escola em seu nível meso, cuja análise considere as interações entre espaço social e escolar, deva considerar o estabelecimento de ensino como uma totalidade, a partir de uma perspectiva de abordagem sistêmica. O estabelecimento escolar é parte de uma rede de relações que conjugam intenções do sistema (i.e., as políticas de ampliação de jornada escolar visando a melhoria da qualidade, sendo esta medida através de testes padronizados; a escolha política da direção das escolas, com objetivo de manter um controle burocrático mais rígido) e do ator (as “resistências” dos professores, a relação do alunado com a disciplina escolar), categorias “co-constitutivas”, que “estruturam-se e reestruturam-se mutuamente” (CANÁRIO, 1996, p. 131).

O que parece ser uma boa pista teórica para que se entenda a especificidade das relações escolares, em nível meso, é oferecida por Elias (op. cit.) que defende que identidade de pertencimento a um grupo está muito ligada à opinião interna que esse grupo faz de si. Essa opinião interna configura o sentimento de pertencimento a um determinado “nós”, cujo “eu” do indivíduo é parte constitutiva, ao fortalecer e reproduzir as “fantasias grupais”. Estas geralmente escapam à pesquisa quantitativa, a despeito de ser um dos mais importantes condicionantes das atitudes sociais dos agentes, em um grupo qualquer.

No caso da escola, o grau de coesão grupal pode ser compreendido a partir da opinião interna que ela faz de si, em função dos múltiplos objetivos da socialização escolar: é esse o aspecto que a diferencia em relação às demais – o que se pode denominar “clima escolar”. Os professores são um bom exemplo: usam pequenas

descrições (“turma difícil”, “escola agitada”, “escola boa de trabalhar”, “comunidade difícil”, “diretora boa de papo”) que contam sobre os processos de socialização típicos da instituição, mormente questões de poder institucional/resistência docente. A comunidade de pais e alunos, da mesma maneira, categoriza a escola do bairro (“boa”, “ruim”, “bagunçada”, etc.) o que é, certamente, parte constituinte daqueles processos. E, é claro, as instancias governamentais – em especial as municipais – fazem uso de elementos de categorização simbólicos sobre cada escola do sistema, o que pode ajudar a esclarecer certas experiências de metabolização das políticas públicas nas mais diversas unidades.

Uma maior compreensão desses processos pode contribuir na construção do que Van Zanten (2004) chama de uma “teoria de médio alcance” das escolas e sistemas escolares. Segundo a autora, o objetivo dessa teoria é modesto: deve permitir que seus achados se apliquem fora do âmbito estudado, dentro de uma escala de proximidade. A tentação de se ampliar por demais os resultados de pesquisas sobre escola extrapola por demais o arbitrário que é o recorte do objeto. Apesar da metodologia, essa última característica reduz o alcance das hipóteses no estudo da escola.

Uma última observação sobre questões epistemológicas deve ser inserido aqui. A característica contextual dos estudos sobre escola favorece o método comparativo, que pode ser utilizado na própria pesquisa ou em relação a outros estudos. De acordo com Van Zanten (id.), múltiplas são as opções oferecidas pela comparação, cada qual permitindo diferentes rumos de análise:

“Para generalizar, devemos efetuar comparações entre duas escolas diferentes. Faz-se um trabalho mais detalhado comparando duas escolas. Teremos um trabalho muito mais detalhado comparando duas classes da mesma escola. Utilizando o método comparativo, pode-se generalizar e mostrar os limites da generalização. Ou seja, comparando duas classes pode-se dizer que há fenômenos típicos das classes da periferia. Mas, comparando-se duas classes diferentes pode-se dizer que, segundo a composição das classes, apresentam-se certas variações que podem ser significativas segundo a composição acadêmica, social, ética, de sexo, de classes. Da mesma maneira, comparando duas escolas, posso dizer que há certos processos gerais da escola de periferia, mas, em razão do fato de os professores serem estáveis ou de haver muita mobilidade do quadro docente – fato que ocorre muito –, há diferenças no funcionamento da escola.” (2004, pp. 39-40)

Em suma, ao estudar a escola o pesquisador deve dispor de ampla gama de ferramentas de análise e síntese, capazes de, ao fim e ao cabo, estabelecer diálogo com outros trabalhos, a fim de se distanciar de um problema típico da sociologia das

organizações, marcada por “uma competição surda entre perspectivas de investigação que se comunicam mal” (Friedberg, *apud* Canário, 1996).

Foi na busca de se aproximar dessas perspectivas que este trabalho de investigação fez uso de técnicas diversas – quantitativas e qualitativas. No que diz respeito à primeira, foram utilizados questionários – denominados aqui “questionário do aluno” –, respondidos por 92 estudantes de cada escola.⁴⁴ Esse instrumento de pesquisa foi elaborado com vista a estimar escores do nível sócio-econômico (NSE); do uso do tempo fora da escola; da importância e qualidade da escola. Foram, ao todo, 27 questões divididas em vários subitens, que produziram um conjunto de variáveis numéricas e descritivas, armazenadas em banco de dados. Ressalte-se que o “questionário do aluno” também contou com perguntas abertas, incorporadas justamente para fins de análise da relação simbólica aluno-instituição.

O “questionário do aluno” baseou-se em outros questionários já utilizados em pesquisas anteriores.⁴⁵ Por uma óbvia questão de relevância para este trabalho, cabe esclarecer que o índice para o uso do tempo fora da escola foi estimado através da análise de itens de escolha ordinal para frequência de práticas como: trabalho remunerado, doméstico e escolar; ler jornais e revistas, jogar videogame, reunir com os amigos em casa ou fora de casa, ir à lan house, à Igreja ou Templo, praticar esportes em clubes ou em locais públicos, etc.

Na realidade, o “questionário do aluno” passou por três pré-testes em duas escolas de Teresópolis: uma na área urbana (a própria Escola 2) e outra na área rural. Essa etapa foi fundamental para a elaboração definitiva do instrumento: após cada momento de aplicação, perguntou-se aos alunos sobre dúvidas e dificuldades suscitadas no momento da resposta no papel. Além disso, procurou-se estimar o tempo médio de resposta, e observar os comentários feitos por alunos enquanto respondiam às questões. Na primeira versão foram incluídas 42 questões, sendo verificado certo cansaço dos respondentes, o que levou a situações de “má vontade” em algumas respostas, e até mesmo a deixarem as últimas em branco. Por meio de cortes sucessivos chegou-se às 29 questões.⁴⁶

⁴⁴ Chegou-se a esse número pela disponibilidade de alunos das séries finais do EF (8º e 9º anos) da Escola 1. Essa escola possuiu apenas quatro turmas destas séries. A escolha por alunos dessas séries esteve ligada à faixa etária e a posição desses alunos no sistemas de ensino, conforme já debatido na Introdução.

⁴⁵ Dois deles foram cedidos pelo professor Marcio da Costa, do PPGE/UFRJ tem longa experiência de trabalho com “surveys” e integra o “Grupo de pesquisa dos Sistemas Educacionais”, do qual também participa a orientadora desta dissertação. O outro questionário que serviu de base foi o utilizado no *Programme for International Student Assessment (PISA)* aplicado em 2006.

⁴⁶ Diminuir o questionário do aluno também teve a sua razão econômica. Afinal, este material seria

Foi interessante observar, já durante o pré-teste, que duas questões em especial foram comentadas pelos alunos das duas escolas. A de número 10, que pedia a eles para marcarem sua cor de pele; e a de número 12, que perguntava “quantos dos objetos seguintes há na sua casa?”. Em mais de uma das turmas, alguns alunos pediram ajuda a um colega para marcar qual era a sua cor de pele; em testes posteriores, alguns chegaram a pedir minha ajuda para marcar “a cor certa”. Já quanto aos bens materiais (questão 12) boa parte alunos gostava de declamar em voz alta quantos tinha, ou então perguntar, também em voz alta, “onde marcar pra quem tem mais de dois?”. Outra prática corriqueira era debater com colegas alguma mudança em relação à posse dos bens arrolados na questão, por exemplo, “agora meu quarto tem uma televisão” ou “meu pai tinha dois carros, mas vendeu um”. Tal fato foi observado em praticamente todas as turmas que participaram deste estudo, o que pode relacionar-se com a *percepção de classe* já existente no julgamento social de crianças e jovens (BOURDIEU, 2008). Essa é tão ou mais desenvolvida do que nos adultos, no sentido de observar o que faz diferença dentro de uma perspectiva hierárquica dos indivíduos. Falta descobrir qual a medida da participação da escola nessa capacidade de delinear as relações de consumo e classe social, apresentadas pelos alunos.

Além do “questionário do aluno”, um outro foi utilizado direcionado aos profissionais (professores, pessoal de secretaria e de apoio) que trabalhavam nas escolas. Esse instrumento procurou compreender a relação daqueles com a instituição, suas perspectivas em relação aos alunos e como viam a questão do aumento da jornada escolar. Contou com sete perguntas abertas e foi respondido por seis profissionais de cada escola: da equipe de direção, professores e funcionários de apoio. Os dois questionários encontram-se na seção de anexos, ao final deste trabalho.

A aplicação do “questionário do aluno” observou a mesma estratégia nas duas escolas. Em primeiro lugar, entrou-se em contato com a equipe de direção, para os devidos esclarecimentos sobre a natureza do trabalho. No primeiro dia de visita às escolas foi entregue material de pesquisa, composto de um texto de apresentação e objetivos do trabalho de campo, uma cópia do “questionário do aluno” e do outro instrumento, dirigido aos profissionais da escola. Nessa visita já se acertava uma data para a aplicação do primeiro, enquanto o segundo foi sendo entregue aos poucos aos profissionais, ao longo das visitas, com orientação de alguém da equipe de direção. Avisado o professor, no dia

respondido por um gama considerável de alunos, o que tornava os custos de cópia excessivos.

marcado entrava-se nas turmas, explicavam-se os objetivos aos alunos e o questionário era entregue. Nenhuma das aplicações (em oito diferentes turmas) levou mais do que o tempo de uma aula de 50 minutos, e todo o trabalho de aplicação do questionário foi contemplado em duas visitas a cada uma das escolas pesquisadas.

Aqui é importante destacar que a presença do pesquisador em uma escola comumente apresenta-se como um fator de interferência considerável, sendo que a manutenção de uma relação de investigação não é uma experiência das mais fáceis. Nesse aspecto, a Escola 1 destacou-se: durante a primeira visita, o diretor não convidou-me a entrar em sua sala, atendendo-me no *hall* de entrada da escola. Quando soube que gostaria de entrar em turmas para aplicar um questionário, solicitou uma autorização por escrito da SMET, que justificou como sendo uma garantia para “evitar problemas” com pesquisas, fato que já havia testemunhado, naquela mesma escola. Da mesma forma, foram encontrados problemas com aqueles que se comprometeram a responder o questionário dos profissionais de educação. Os da Escola 2 postergaram a entrega por cerca de 4 meses, sendo que um profissional chegou a comunicar a perda do material por duas vezes.

Outro aspecto fundamental foram as visitas com o objetivo de observação do espaço e do cotidiano escolar. Algumas foram agendadas previamente, enquanto outras se deram em uma “visita surpresa” à escola. Nesses momentos foram cumpridas diversas tarefas:

- Registro fotográfico do espaço e entorno escolar;
- Observação de sala de aula, e do recreio dos alunos e professores;
- Entrevistas informais com a comunidade escolar: pais, alunos, equipe diretora, professores e funcionários.

Acrescentam-se as essas visitas outra relevante situação de pesquisa: a observação da entrada e saída na escola, nos dois turnos.

Além de todo esse material empírico, via questionários e trabalho de campo nas escolas, que foi levado a cabo em 12 visitas à cada escola, o pesquisador participou, na condição de professor da rede, de vários encontros que a SMET promoveu nos últimos 3 anos. Registre-se também a participação como delegado na I Conferência Municipal de Educação de Teresópolis (I COMET), cujos trabalhos iniciaram-se em Março de 2009, sendo que até o fim do ano letivo de 2010 não haviam sido concluídos.⁴⁷

⁴⁷ Um dos objetivos mais fundamentais da I COMET, que era o de se aprovar um “Documento Teresópolis” com metas e medidas direcionadas à educação pública, continua em suspenso. Em fins de 2010, a secretária

O fato de ser professor da rede facilitou o acesso a alguns documentos oficiais da SMET, como o Regimento Municipal de Educação e o último Plano Municipal de Educação. Outras fontes bastante úteis ao trabalho foram os dois projetos político-pedagógicos das duas escolas, cedidos pelas direções.

3.2 Características sócio-econômicas de Teresópolis e seus reflexos nas composições das escolas

O município de Teresópolis, localizado a 80 km da capital do Estado do Rio de Janeiro, tem população de 150.268 mil habitantes, dos quais 23.000 na faixa etária entre 6 a 14 anos (IBGE, 2007). A rede municipal pública de ensino conta com 2.143 matrículas na pré-escola, e 20.624 no EF (BRASIL, 2008). A taxa de escolarização líquida é de 91,3%. São, ao todo, 72 escolas públicas municipais, sendo que 12 oferecem matrícula nas séries finais do ensino fundamental.⁴⁸ Nos últimos 15 anos, o processo de municipalização desse nível de ensino foi bastante significativo na cidade, seguindo uma tendência nacional.

As principais fontes de renda do município são advindas do turismo de veraneio e de escalada (Teresópolis é laureada com o título de “Capital Nacional do Montanhismo”) e da produção de hortaliças, responsável pela articulação de Teresópolis ao circuito de acumulação urbano-industrial regional, que prioriza o estabelecimento de espaços agrários setoriais para suprirem o abastecimento de alimentos de grandes centros (no caso, a região metropolitana do Rio de Janeiro). Mais ainda, a agricultura confere ao município e ao Estado do Rio de Janeiro a posição de produtor nacional de vários legumes e hortaliças. (RODRIGUES, 1999). Recentemente, por conta das fortes chuvas de janeiro de 2011, que devastaram boa parte da zona rural da cidade, os moradores do Rio e Grande Rio experimentaram um aumento nos preços das hortaliças, que pode ser considerado um efeito colateral dessa concentração inter-regional da produção agrícola.

de educação afirmou que a questão da conferência era subordinada às deliberações de instâncias superiores, fugindo a responsabilidade do município no prosseguimento do processo em nível municipal. Ao que tudo indica as discussões não serão retomadas, até por conta do esvaziamento da conferência – muitas vezes por responsabilidade da própria comissão organizadora, que era, de fato, dirigida pela SMET.

⁴⁸ As chuvas de Janeiro de 2011 comprometeram seriamente a Escola Municipal Nadir Veiga, que também trabalhava com o 2º segmento do EF, localizada em Três Córregos, zona rural da cidade. A unidade permanece fechada, e seus alunos e professores foram transferidos para outras escolas. Existe outra escola de 2º segmento na localidade de Providência (Escola Municipal Aluizio de Souza Silva) que aguarda há mais de dois anos a construção de um acesso para que possa abrir as portas (a escola foi “inaugurada” em 2008, no apagar das luzes do governo Roberto Petto (PDT), mas nunca funcionou).

Nos anos recentes, Teresópolis vem sendo palco de dois fenômenos: o primeiro é o da favelização, que aumentou consideravelmente a partir do início dos anos 90, sendo a segunda maior do Estado do Rio de Janeiro, de acordo com os dados do Censo de 2000. O Plano Diretor de Saneamento da cidade, de dezembro de 2008, indica que a área urbana já se encontra saturada: os vales estão ocupados e as encostas apresentam um alto grau de antropização. Apesar das condições de relevo acidentado, não se encontram vazios urbanos e a média da ocupação dos terrenos por edificações não é muito baixa. O crescimento do PIB municipal é, da mesma forma, preocupante: o município teve o menor desempenho do PIB per capita dentre 22 municípios do estado, escolhidos para o comparativo. O crescimento médio do PIB de Cabo Frio, por exemplo, foi de 32% entre 2002 e 2005, enquanto Teresópolis teve apenas 11% de evolução neste mesmo período. Uma das consequências desse problema pode ser observada no fato que 37% dos domicílios da cidade ou não têm luz elétrica, ou água encanada; ou ainda instalações sanitárias adequadas (TERESÓPOLIS, 2008).

O relevo acidentado da cidade, associado às ocupações irregulares, facilita uma configuração urbana que conjuga proximidade entre bairros de classe média (nos vales) e favelas (nas encostas). Esse tipo de configuração, de certa forma, aproxima Teresópolis ao *modelo carioca de segregação espacial*, marcado pela *proximidade física* e a *distância social*, cuja dinâmica pode contribuir para o aumento das desigualdades escolares, o que aumenta a importância do efeito-escola em nosso quadro de análise. Em pesquisa recente, Alves et al (2008) concluiu que morar em favela pode prejudicar o percurso escolar dos alunos, sendo que esse efeito acentua-se quando a favela é próxima a bairros de classe média.⁴⁹

As nove escolas das séries finais do EF da área urbana (ver figura 1) funcionam em três turnos: nos dois primeiros, funciona o ensino regular (6º a 9º ano, com algumas oferecendo também as séries finais do 1º segmento) ficando o terceiro turno reservado para a Educação de Jovens e Adultos;⁵⁰ todas, mais duas da área rural, foram

⁴⁹ Esse modelo carioca de segregação espacial possui uma especificidade que o distancia do modelo clássico de segregação, que comumente opera em grandes centros urbanos. Este modelo tipifica regiões que concentram e isolam populações pobres do contato com camadas de maior poder aquisitivo da cidade, o que limita as possibilidades sócio-ocupacionais dos moradores desses bairros, além de interferirem negativamente nos serviços públicos oferecidos a essas populações. No caso de uma favela próxima a um bairro de classe média, seria de se esperar que os efeitos segregacionais fossem atenuados. Todavia, o estudo de Alves (cf. supra) encontra desvantagens escolares significativas para moradores de favelas do Rio de Janeiro que possuem esse perfil territorial.

⁵⁰ Nesse turno em especial não há professores regentes, apenas profissionais em regime de hora-extra ou

visitadas durante o ano de 2010. Os equipamentos da área urbana direcionados as séries finais do EF estão, em geral, em boas condições estruturais, e pode-se afirmar que alguns destes dispõem de espaços escolares bastante satisfatórios. Entretanto, algumas escolas sofrem visivelmente de problemas de espaço, principalmente no que diz respeito às áreas comuns de atividades (quadra, demais áreas de lazer, biblioteca, refeitório). Esse problema foi relatado por professores e diretores da Escola 1 e Escola 2, por conta da relação aluno x espaço construído.⁵¹

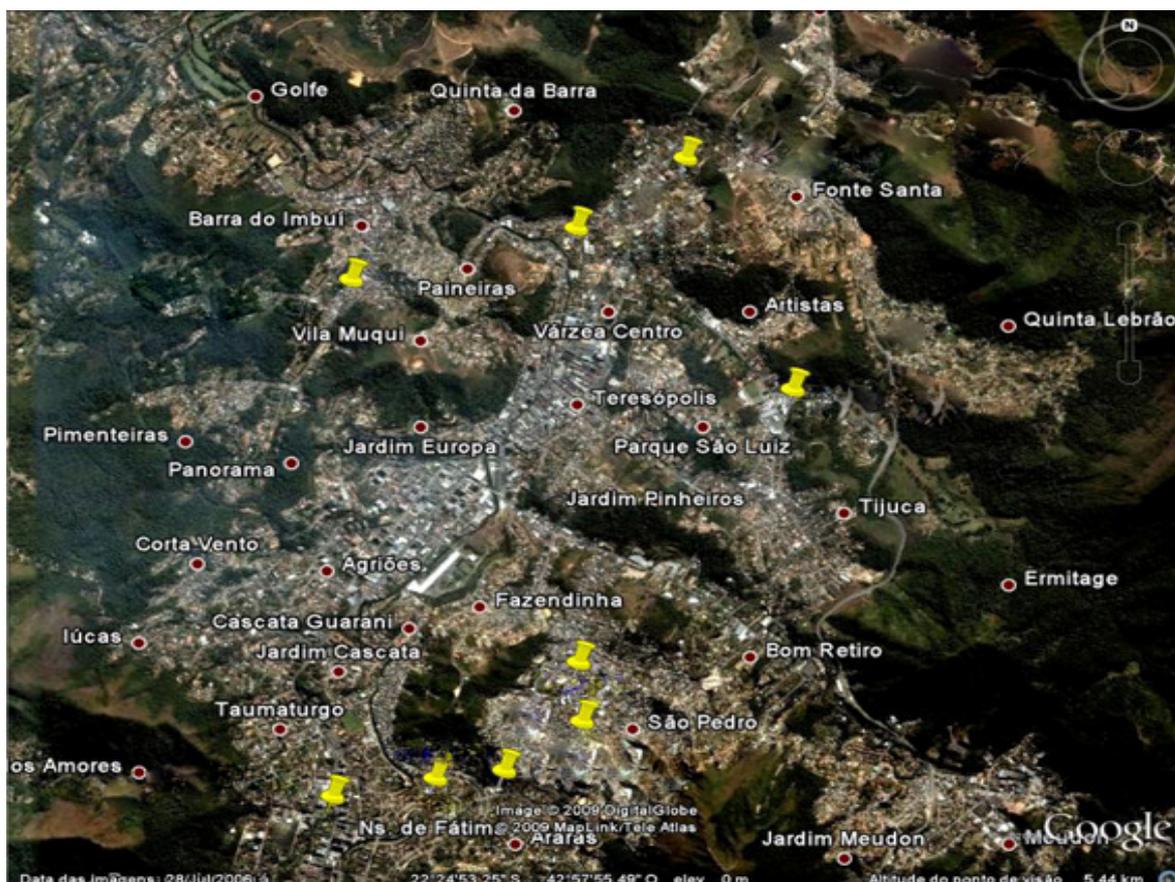


Figura 1 – A rede municipal de escolas de Teresópolis para o as séries finais do EF (área urbana)

O corpo docente da cidade para as séries finais do EF é bastante heterogêneo. Alguns grupos principais podem ser tipificados: há aqueles professores de 15, ou mais, anos de carreira, que são moradores da cidade; destes, boa parte tem formação inicial em pedagogia, tendo posteriormente se formado em licenciatura de alguma

contrato, modificação implementada na gestão do governo Jorge Mário (PT), que assumiu em 2009.

⁵¹ Em fins de Março de 2010, foi inaugurado um “anexo” da Escola 1, funcionando no centro da cidade, em um prédio alugado pela prefeitura. Segundo o diretor da unidade, foi a solução encontrada para dar conta da alta demanda por matrículas.

disciplina obrigatória da grade curricular. Nesse caso específico concentram-se aqueles que não prestaram concurso público para exercer cargo docente. Em menor número, podem-se citar os professores que moram no Grande Rio – aprovados em concursos públicos de seleção de profissionais da educação para a rede municipal. Há uma rotatividade grande desse tipo de profissional: apesar do salário compatível com o mercado, a distância da região metropolitana, e obrigatoriedade da carga de 16 horas ser cumprida em três dias (alguns professores tinham que viajar à cidade ministrar dois – ou até mesmo um – tempos de aula) pode ser considerada empecilhos à sobrevivência desse profissional na rede. Ademais, a relação entre o professor teresopolitano (em cargo de gestão ou não) e aquele que vem de outra cidade parece ser marcada por tensões, o que foi observado em plenárias da I COMET.⁵²

Na região sul da cidade encontra-se um conjunto de cinco escolas que respondem por mais da metade das matrículas das séries finais do EF do ensino fundamental. A Escola 1 e a Escola 3 são exemplos de unidades que estão em bairros de classe média/classe média alta, e possuem o melhor desempenho da rede na Prova Brasil de 2007; o Centro 1 e a Escola 2 por sua vez, ficam no bairro de São Pedro, constituído de inúmeras favelas e carente de equipamentos urbanos. Em um território de *transição* entre um bairro de classe média (Fátima) e o bairro de São Pedro está o Centro 2 que recebe alunos de uma favela próxima, a Beira-Linha. Vejamos as cinco escolas na figura 2:

⁵² Professores que trabalham em outras prefeituras também costumam relatar experiências desse tipo. Apesar de não ser o foco desta pesquisa, a questão do regime de trabalho docente, dentro da dinâmica de um mercado estadual alimentado por concursos públicos quase anuais pode ser um interessante tema de investigação para pesquisas futuras. A prefeitura de Teresópolis está, neste momento, promovendo concurso para o quadro docente. No caso das séries finais do EF, há uma carência pronunciada de professores: mesmo com as horas-extras e contratos temporários, algumas turmas da Escola 2 ficaram sem professores de História até o meio do ano de 2010. Na Escola 1, o ano também começou com carência de professor de História, que foi sanada em março.

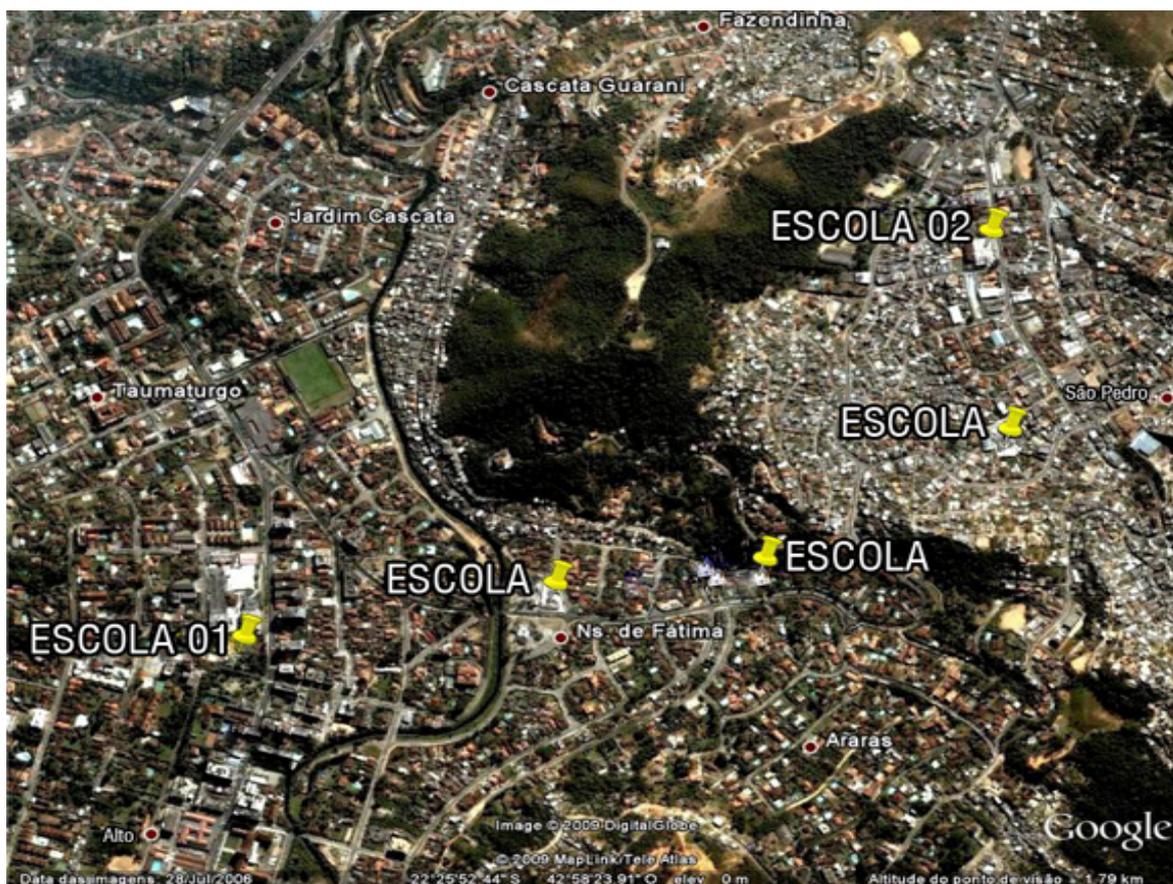


Figura 2 – Vista aérea das cinco escolas de séries finais do EF, ao sul da área urbana de Teresópolis

Assim, procurou-se escolher duas escolas da rede – a Escola 1 e a Escola 2 – que estão em território marcado por uma configuração específica de segregação territorial, conforme exposta acima; e que apresentaram diferenças de desempenho na Prova Brasil. Tudo indica, confirmando Alves et al (op.cit.), que esse tipo de configuração espacial – proximidade entre ricos e pobres – reforça o fosso que os separa na escola, o que transforma as diferenças entre escolas de um mesmo sistema em fenômeno importante. Essa heterogeneidade pode ser em parte explicitada através da comparação do tempo social fora da escola dos alunos das três unidades; no possível efeito dos pares de cada estabelecimento na estruturação desse tempo; e na relação do tempo fora da escola com a trajetória, os resultados e o “clima” das escolas. O “mergulho” nesses estabelecimentos, a seguir, permitirá a problematização dessas hipóteses.

3.3 A Escola 2

A Escola 2, fundada em 1975, está localizada no bairro de São Pedro, o mais populoso da cidade. Trata-se de região de composição heterogênea, com algumas casas de

médio porte no vale, e favelas nos morros. São, ao todo, cinco favelas: Rosário, Pimentel, Funcionários, Morro do Tiro e Perpétuo. Em algumas destas, já existe a ação do crime organizado, principalmente o ligado ao tráfico de drogas. Segundo alguns professores mais antigos da unidade, o processo de favelização se acelerou a partir da década de 90, o que “mudou um pouco a cara da escola” (Professora 1, Escola 2).

Em verdade, São Pedro – que já atendeu pelo nome de Vidigueiras – foi, nas décadas de 60 e 70, um bairro operário. Em meados dos anos 60, a região já era o maior colégio eleitoral da cidade. Com a fuga das fábricas, processo que ganha corpo no início na década de 80, o bairro distancia-se de sua vocação inicial. Todavia, a população do bairro continua a crescer e, em fins dos 80, um movimento de ocupação das encostas dos morros intensifica-se. Do interior da Escola 2 tem-se uma visão panorâmica das comunidades do Rosário, Perpétuo e Funcionários. De acordo com uma das professoras mais antigas da escola, “dava pra contar no dedo as casas do morro dos Funcionários”, até o início dos anos 90; a diretora da escola ratificou a informação.

Quando perguntados sobre o porquê de tal fenômeno, os profissionais da escola costumam repetir uma história que remete ao governo de uma controversa figura política da cidade, o ex-prefeito Mário Tricano (PMN). Originário da Baixada Fluminense (São João de Meriti), o político, ao vir morar em Teresópolis, trouxe consigo várias famílias daquela região que, por sua vez, assentaram-se em São Pedro e outros bairros. Pode-se observar uma professora que, ao reclamar dos alunos, afirmou que estes eram todos “filhos do Tricano, o responsável pelas histórias de tragédia desse bairro”.⁵³ Ressalte-se que o referido personagem está inelegível, até 2011, por uso indevido de meios de comunicação e abuso de poder econômico, de acordo com decisão judicial

Esse é um exemplo claro de como o espaço de entorno relaciona-se com elementos fulcrais do funcionamento da escola, tal como a representação que tem os professores de seus alunos. Pareceu por demais óbvio que a presença de uma comunidade carente, no entorno da escola, era um dos componentes mais importantes para a caracterização – quase sempre negativa – da mesma, em diversos níveis. De acordo com um dos professores, morador do Rio de Janeiro,

⁵³ É possível, entretanto, propor outros fatores explicativos, como a reorganização setorial do espaço de produção agropecuária que, de acordo com Rodrigues (1999), intensificou movimentos de migração interna. Alguns alunos que moram em São Pedro, como em bairros pobres como a Granja Guarani confirmaram sua origem de cidades do Sul de Minas, como Além Paraíba e Muriaé. A possibilidade de trabalho em casas de veraneio também não deve ser negligenciada na explicação do fenômeno de concentração territorial da pobreza em Teresópolis.

“Quando eu cheguei para escolher escola, não sabia nada, não conhecia nada da cidade. Meu único critério era ser no Centro, algo perto da Rodoviária, porque para quem vem do Rio o terror é a zona rural, longe, frio, de manhã. Daí me sobrou a Escola 2 – escolhi essa pela proximidade mesmo. Pois foi uma professora da cidade, ao saber da minha escolha, que disse-me: ‘Ah, você vem do Rio, deve estar acostumado a dar aula para esse tipo de aluno, de bairro pobre’. Daí fiquei um pouco assustado, mas depois vi que não era bem assim.” (professor 3, Escola 2).

A origem social pobre é motivo para diversas ações sócio-pedagógicas da escola conforme informou a Orientadora Pedagógica. Segundo essa profissional, a equipe responsável busca atender as *carências* da comunidade do entorno: “há falta de apoio da família, em tudo – educação, higiene, modos, valores – tudo o que você possa imaginar. Temos casos muito difíceis aqui”. Outros profissionais corroboraram essa visão negativa em relação à comunidade, inclusive comparando a qualidade que a escola possuía em tempos passados:

“Essa escola era boa, muito boa, não era? [dirige-se a uma colega que está próxima, ouvindo a conversa] Nossa, tínhamos ótimos alunos [cita alguns exemplos de alunos que foram ‘fazer faculdade’]. Mas depois o bairro mudou muito. (...) Essa escola ficou meio esquecida, chegaram mais e mais famílias, cresceram os morros, e a escola acaba sendo reflexo disso. Você precisa ver alguns alunos do noturno dessa escola, chega a amedrontar a gente.” (professora 4, Escola 2)

O entorno da escola 2 é típico da região do vale do bairro: pequeno comércio (papeleria, lancherias, videolocadoras e lanhouses), 3 supermercados, um quartel do exército, 1 creche, 1 posto de saúde, 2 escolas de 1º segmento (uma delas fica junto a escola 2, quase como um anexo; a outra funciona em regime de tempo integral)⁵⁴ e algumas casas de médio porte. Complementam a paisagem um sem-número de templos evangélicos (ver figuras 3 e 4).

⁵⁴ Essa última escola foi inaugurada em uma grande área cedida pelo Exército Brasileiro, dentro do Quartel do Morro do Tiro. Ao que tudo indica trata-se de projeto de caráter bastante experimental, até porque a SMET não chegou a divulgá-lo enfaticamente junto à imprensa local e comunidade escolar. O que se sabe é que, no primeiro ano de funcionamento da escola (2009), apenas duas turmas foram admitidas, sendo a progressão escolar organizada em ciclos. No ano passado, mais duas turmas foram admitidas.



Figura 3 – O entorno da Escola 2 (Praça São Pedro)



Figura 4 – O entorno da Escola 2: Rua São Pedro, a altura do portão de saída. À esquerda, pode-se ver parte do prédio de uma Creche Municipal. Ao fundo, vêem-se as casas da comunidade do Morro do Rosário.

O prédio da escola chama a atenção devido ao tamanho modesto de outras construções ao redor. A unidade passou por uma grande reforma no ano de 2006, o que foi considerado como bastante positivo pelos professores. Seus muros são pintados de branco, sem pichações. A escola passou a contar com laboratório de informática com 17 máquinas conectadas a internet, biblioteca, quadra coberta, vestiários e auditório reformados. Alguns docentes informaram que o estado da escola antes da reforma era “péssimo”, com janelas e portas quebradas, a escola toda pichada, etc.

Ao todo, o prédio principal tem 17 salas de aula, distribuídas em 3 andares, interligados por uma escada central; cada sala possui quadro branco, mural, janelas de vidro e ventilador. As salas são praticamente do mesmo tamanho, excetuando-se as duas

que ficam no andar térreo, que são menores. Pudemos observar que algumas salas enfrentam problemas acústicos devidos à proximidade da escola de primeiro segmento, por conta dos recreios e das atividades extraclasse desta. A iluminação das salas não aproveita todo o potencial da luz natural, devido à disposição das janelas. Todas têm uma boa aparência, com cadeiras e mesas novas. Todavia, em uma das últimas visitas, foi observado que muitas janelas estavam quebradas, bem como alguns ventiladores. Não existe, na Escola 2, acesso para pessoas com deficiência no prédio principal, mas o andar térreo tem um banheiro para deficientes. O refeitório é pequeno para a quantidade de alunos e, no ano de 2010, a escola experimentou servir merenda no horário de troca de turnos, a fim de evitar tumultos na fila. A cozinha e almoxarifado pareceram adequados; ao lado destes, há uma pequena cantina e uma sala de fotocópias. Ainda no térreo, estão a secretaria da escola, sala de orientação pedagógica, sala da auxiliar de direção e da direção.

Na área externa destacam-se a quadra poli-esportiva (recém-coberta) e a biblioteca. Na quadra, além das aulas de educação física e da “pelada” do recreio, são realizados os ensaios da banda fanfarra da escola, uma atividade extracurricular. Há uma pequena arquibancada de cimento em frente à quadra. A biblioteca possui uma boa quantidade de volumes e mapas, e também é usada como auditório para filmes. O auditório “oficial” da escola é bastante espaçoso e é provido de aparelhos de TV e DVD, além de persianas na janela; mas possui o inconveniente de ser próximo da quadra, o que, conforme alguns professores, inviabiliza aulas com projeção de filmes.

Complementa a área externa da escola o espaço que fica atrás da biblioteca, onde se encontra uma frondosa árvore (a única da escola); essa área é bastante usada para brincadeiras durante o recreio. Seguindo adiante, encontram-se duas mesas de pingue-pongue, de cimento, também muito disputadas pelos alunos. Como não há rede, os alunos usam chinelos como divisor de mesa (ver figuras 5, 6, 7 e 8).



Figura 5 – Escola 2, prédio principal visto de frente



Figura 6 – Vista da quadra poliesportiva e do estacionamento da Escola 2. Ao fundo, vê-se a fachada da escola de primeiro segmento que é vizinha.



Figura 7 – Vista do refeitório e da cozinha da Escola 2

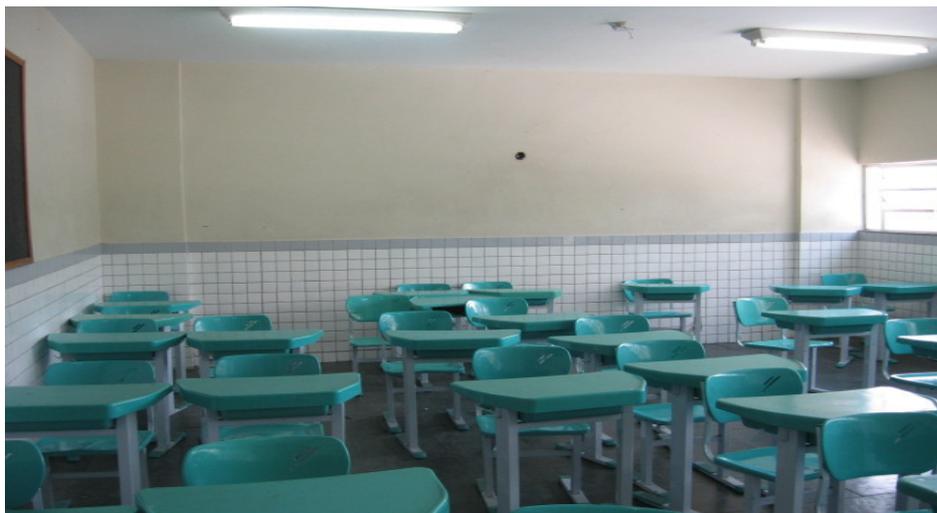


Figura 8 – Sala de aula da Escola 2

As turmas contam com 30 alunos em média, com ligeiro aumento desta quantidade quando se olha exclusivamente para as duas séries finais do EF. Segundo a Orientadora Pedagógica, as turmas são formadas de acordo com “o que os professores pedem”. Estes, por sua vez, afirmam que a tarefa cabe a equipe de direção e que, normalmente, “separam-se os grupinhos complicados”. A única ressalva a essas práticas de formação de turma se dá quando a escola lida com um grupo considerável de alunos que possuam alta defasagem idade-série e/ou sejam portadores de alguma “necessidade especial”: nesse caso, são formadas as “turmas especiais”.⁵⁵ Ao longo de um ano letivo, a escola mantém matriculados um conjunto de aproximadamente 1.100 alunos.

A escola funciona em três turnos: o primeiro, das 7h à 12:30h; o segundo vai das 13h às 17:50h; o horário noturno, por sua vez, se estende das 18:30h às 21:50h. No turno da manhã se concentram “os maiores”, ou seja, os alunos de 9º e 8º anos. À tarde a faixa etária cai, com muitas turmas de 6º e 7º anos. À noite, a escola trabalha em regime de EJA, com turmas do 6º ao 9º ano de escolaridade. Conforme o estudo de Silva (2005), esse turno apresenta altos índices de evasão, o que apresenta-se como tendência nacional. A composição dos turnos diurnos não pareceu apresentar diferenças significativas, para além da questão da faixa etária.

Durante a observação do cotidiano escolar, algumas ocorrências chamaram a atenção. Na Escola 2 foi percebida uma movimentação constante de pais de alunos,

⁵⁵ Esse é um tema que parece ser levado em consideração pela escola, a despeito do termo “necessidades especiais” abrigar um número difuso de casos, que vão desde distúrbios cognitivos graves a “alunos violentos” e “repetentes crônicos”.

durante as aulas. Importa destacar aqueles que vão à unidade por problemas disciplinares ou de ordem pedagógica de seus filhos: foi possível notar uma fila de até três responsáveis, aguardando sua vez para “falar com a direção”. Por conta do intenso trabalho, auxiliar de direção e orientação pedagógica – e, por vezes, até a diretora – se revezavam neste trabalho de atendimento. Nesses momentos ficou visível certa tensão no ambiente: pais, mães e avós mantinham o semblante grave, e pouco conversavam entre si. A aparência era de pessoas humildes. Saíam da sala, em geral, com algum bilhete, supostamente com alguma recomendação ou registro da visita à escola.

A entrevista com a Orientadora Pedagógica forneceu rico material para refinar a relação entre famílias e escola. Segundo a professora, “o público da escola tem dificuldades, exige muito tempo de atendimento familiar”, cujo caráter pode assumir funções diversas, de acordo com a questão em pauta: “aluno que não quer estudar, que não copia o dever”; “problemas de disciplina entre alunos, ou entre aluno/professor”; “reincidência de ocorrência pedagógica ou disciplinar”; “problemas de saúde dos alunos”, que gera, muitas vezes, encaminhamento a um médico especialista; “abandono ou violência familiar”. Em geral, esta professora deixou transparecer uma visão que culpabiliza as famílias frente aos problemas, tanto no aspecto escolar quanto no que diz respeito a valores éticos e morais:

“Têm pais que parecem que querem largar o filho no mundo, sendo que são crianças ainda. Não ligam pra nada da escola, alguns nem sabem que turma, que série o filho está. Como uma criança desta vai aprender? A escola acaba pagando, a equipe fica sobrecarregada com tantos atendimentos, o trabalho não anda. E sabe há quanto tempo eu não reúno os professores? A gente acaba sendo consumida por esse trabalho: é apagar incêndio aqui e ali, toda hora, todo dia. Agora, fazemos o trabalho da família, né? *Porque eles fazem os filhos, mas não criam.*” (OP da Escola 2)

Alguns professores e funcionários pareceram concordar com essa visão do “abandono familiar” como um grave empecilho ao processo de ensino-aprendizagem. Um deles ilustrou bem a situação, ao convidar-nos para uma reunião de responsáveis, convocada bimestralmente para a entrega de resultados:

“É só olhar as mães, as avós (...), muitas não sabem nem escrever, não estão nem aí. Eu falo: ‘vamos olhar o caderno, o dever de casa’, e tem mãe que está olhando pro lado, conversando com a amiga. São poucas que nos procuram para saber a situação do filho (...). Uma vez teve uma mãe, jovem ainda, que gritou: ‘vamos com isso que tenho roupa pra lavar’. E deu uma sonora risada.” (professor 2, Escola 2).

Tal situação deixa transparecer uma suposta distorção entre objetivos escolares e familiares, o que foi percebido pela escola de forma grave, muitas vezes levando à uma concepção negativa da comunidade do entorno. Tudo indica que a imagem de “escola complicada” está fortemente enraizada por aqueles que frequentam a instituição, nos mais diversos níveis. Este fenômeno parece ter um efeito negativo no cotidiano na escola, com rebatimentos nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos pela mesma. Um exemplo desse rebatimento é que, durante uma visita de observação, a diretora informou que havia recomendado “uma oração a ser feita em cada sala de aula, com o professor”, com o objetivo de “acalmar os alunos, que andam impossíveis”.

Os professores da escola costumam fazer repetidas referências a outro aspecto da comunidade: a pobreza, que é muitas vezes classificada como “humildade” e até “ignorância”. Esse argumento é geralmente utilizado para explicar o baixo rendimento de alguns alunos. A diretora contou que sempre procura doar roupas e agasalhos para determinadas famílias marcadas pela pobreza; segundo ela, algumas famílias da comunidade não têm nem luz elétrica em suas casas e muitos alunos vão à unidade “sujos, largados, tadinhos”. Assim,

“Estudar acaba sendo a última coisa. E têm casos, sabe (...), são mais de 20 anos convivendo aqui, na escola, com a comunidade, e falta tudo. Às vezes você precisa de um olhar todo especial para trabalhar aqui, para conseguir tirar daquele aluno alguma coisa, nem que seja o mínimo, passar algo. O que não pode é vir aqui só pra comer, e depois ir embora (...).”

A observação do recreio permitiu inferir que, apesar da pobreza ser uma realidade entre os alunos da escola, ela não é a única condição social presente nesse espaço. Alunos de tênis e bermudas de marca, celulares e outros aparelhos eletrônicos circulam normalmente pelo pátio. Durante os vinte minutos do recreio, foram observados os seguintes comportamentos: alguns jogam bola na quadra, ou improvisam outros espaços; o corre-corre é constante; as mesas de pingue-pongue, conforme já dito, estão sempre cheias; casais de jovens namorados passeiam de mãos dadas. A movimentação na cantina em busca de um lanche chama a atenção – uma funcionária da escola cuida desse serviço; outras três acompanham o recreio – vez por outra, circulam e chamam a atenção de algum aluno.

A falta de espaço suficiente para a recreação, durante o recreio, foi bastante visível na Escola 2. A área reservada aos alunos estava no limite de ocupação, o que se

agravou-se bastante em dias de chuva. Durante os “20 minutos de liberdade” (conforme afirmou um aluno da Escola 2), os alunos costumam amontoar-se no muro que dá para a rua; nas arquibancadas e na área das mesas de pingue-pongue. Todos os dias observados, no momento em que o sinal do recreio tocou houve certo tumulto na volta às salas, o que confirmou-se em um relato de funcionária que ficava no pátio. Segundo ela, antes era permitido que os alunos circulassem pelo salão interno do prédio e até nas salas, mas alguns casos de furto levaram a direção a restringir a área de circulação dos alunos durante os períodos de atividades extraclasse. Uma configuração desse tipo indica que o momento do lazer das crianças, nessa escola, se dá em um espaço densamente ocupado, bem como limitado e vigiado.

No que toca à questão da qualidade de ensino ministrado pela escola, opiniões divergentes foram identificadas. Para a OP, a Escola 2 oferece boas condições, mas “o aluno está muito desligado da escola”. Ainda assim, faz questão de mencionar casos de “bons alunos” da escola, citando um que ficou, em 2009, em 3º lugar na Olimpíada de Matemática de Teresópolis, e outro “que foi pro Rio fazer faculdade”. Outros professores repetiram o discurso que combina “falta de interesse” e de participação familiar para explicar casos de “alunos no 6º ano que não sabem escrever”, ou “vários do 9º ano que não interpretam um gráfico simples”; todavia, é de se destacar a menção feita a várias práticas que são bem recebidas pelas turmas, originando bons projetos que, conforme comentou uma professora “têm a cara dessa escola”.

Um destaque se faz necessário aqui sobre a questão da “cara” da escola, assunto levantado informalmente por alguns professores. A Escola 2, segundo eles, demanda um tipo de profissional específico: “não é qualquer um que trabalha aqui, tem que ter um perfil”, frisou uma professora de mais de 15 anos de casa. Para ela, o docente da Escola 2 deve ter “sensibilidade”, “vontade de trabalhar” e “direção de turma”. A direção que assumiu em 2011 reforçou esse discurso, em especial a questão da “sensibilidade”. Nas palavras da recém-empossada diretora:

“São mais de vinte anos aqui (...). Eu quero trazer, na minha gestão, a questão do olhar. Sem esse olhar para o aluno daqui, o trabalho não rende. Tem que acolher, ouvir o aluno, olhar no olho do menino, e da menina; tem que cativar (...). Com isso, eu tenho certeza, vamos colocar essa escola nos trilhos.”

No questionário direcionado aos profissionais da escola, alguns padrões identificados acima foram mencionados. Quando perguntado “Qual o diferencial desta

escola em relação a outras unidades do mesmo tipo?”, um funcionário deu a seguinte resposta:

“É uma escola grande, muitos alunos de área carente, que são esses morros. Eles vêm pra cá ou pro Centro 2, alguns são muito *atentados*, não respeitam professor, às vezes nem direção. Uma grande dificuldade, com certeza. Mas tem também aluno bom aqui; os professores são bons, *abraçam essa escola*, querem ensinar. E mais, eles pintam e bordam na escola, depois quando saem daqui falam: ‘Tia, saudade da escola.’” (Funcionário de Biblioteca, Escola 2)

A escola foi apresentada por uma professora como “sobrecarregada, em todos os aspectos”. Para este docente, o aumento do tempo da escola seria “interessante, pois tiraria os alunos da rua e os direcionaria para o estudo”, mas com uma ressalva: “só se derrubassem essa e construísse outra”. Nesse sentido, a Escola 2 pareceu em constante tensão com sua *nêmesis*, “a rua, que é onde eles aprendem tudo o que atrasa a vida”. Outra professora afirmou que o tempo integral é um “sonho distante, que acredito ser capaz de melhorar a educação”. Essa melhora seria em função de um “aumento da importância da escola na vida do aluno que, hoje, desde cedo, quer tudo menos estudar. Eu falo pra eles que sem estudo o futuro é sombrio”.

A questão da nota do Ideb não pareceu comover os profissionais e alunos da Escola 2. Quando questionados sobre o assunto, estes demonstraram desconhecimento da nota do ano de 2009 (4,3), a terceira mais alta das escolas municipais de séries finais do EF. O fato de este resultado ter antecipado a meta de 2013 (o que configura, para todos os efeitos, um bom resultado), e da escola ter subido mais de 1 ponto na escala, desde 2005 (cujo índice encontrado foi de 3,5), não pareceu motivar nenhum debate ou comemoração. Ademais, não foi identificada nenhuma ação direcionada para a melhoria dos resultados de avaliação da escola.

Enfim, podem-se destacar dois aspectos. A Escola 2 não pareceu ter o hábito de levar seus alunos à atividades extramuros. De acordo com a equipe diretiva, a rede municipal vem sofrendo com um problema crônico de transporte escolar para esse tipo de atividade. No início de 2010, a escola foi informada pela SMET que um dos dois ônibus que fazem esse serviço estava com defeito, e que demoraria alguns meses para atender aos pedidos das escolas. Também não conseguimos observar momentos de trabalho conjunto da equipe, seja na elaboração de projetos pedagógicos, ou na discussão de problemas do ano letivo. Exceção foi o projeto “O Mundo na/da África”, desenvolvido pela equipe do turno da tarde para turmas de 7º ano, a partir da proposta de uma professora

de História. Segundo essa docente, o objetivo foi apresentar aos alunos elementos da cultura africana, no ano em que a Copa do Mundo FIFA foi disputada na África do Sul, já que “muitos deles nem sabem o que é a África”. Usando o tema “Sem sair do Brasil, venha curtir a África”, o projeto teve o dia de culminância, no qual foram apresentados os trabalhos coordenados pela equipe, tais como “Jogos matemáticos africanos”, “A contribuição dos escravos para a cultura corporal brasileira”, além da exibição do filme “A África em projeção”, e da exposição das bandeiras dos países que foram a Copa.

3.4 A Escola 1

A Escola 1 foi fundada em maio de 1970, no bairro do Alto, um dos mais tradicionais de Teresópolis. A composição da vizinhança da escola é típica de um bairro de classe média: condomínios, casas de luxo, supermercados, padarias, restaurantes, lojas de móveis sofisticados e um pequeno shopping. Complementam essa paisagem a Igreja de Santo Antônio – das mais antigas da cidade –, uma sinagoga, templos evangélicos, colégios particulares e um campus universitário. O bairro também é tradicional pela feirinha de roupas, que atrai muitos turistas da capital e municípios vizinhos nos fins-de-semana.

Uma das mais importantes avenidas e vias de acesso à cidade, especialmente para a BR-116 (Rio-Teresópolis), passa defronte a unidade. Acredita-se que o jardim que compõe a Praça Nilo Peçanha, área verde que corresponde à maior parte do entorno, foi projeto de Burle Marx. Alguns alunos costumam ficar na praça após a saída, brincando ou simplesmente conversando. A escola é também fronteira ao *campus* sede da Universidade da Serra dos Órgãos (UNIFESO), a maior da cidade. Muitos estudantes universitários, teresopolitanos e vindos de outras cidades (principalmente do interior de Minas Gerais), circulam pela área, tendo que obrigatoriamente passar pela Escola 1 para entrar no campus.

Estar vizinha a UNIFESO é, de certa forma, um dos principais diferenciais da Escola 1. A professora 1 contou que alguns alunos de medicina e odontologia, às vezes, fazem visitas para alguma palestra sobre saúde, e até mesmo para realizar alguns exames simples nos jovens, a fim de cumprirem alguma tarefa acadêmica. Além disso, estudantes de cursos de licenciatura procuram a escola para realizar estágio supervisionado, que consiste em, na maioria dos casos, assistir a algumas aulas e/ou colaborar com a professora regente em alguma atividade.

A Escola 1 não foi construída pelo poder público, e sim doada à cidade pelo já extinto Grupo Manchete, que era propriedade do jornalista Adolpho Bloch. No pequeno portão de entrada há uma placa de bronze que faz menção à doação. No início de suas atividades, a escola atendia apenas as turmas de 5ª série, no turno da tarde, contando com apenas 120 alunos. Já em 1975, passou a admitir alunos até a 8ª série, funcionando em dois turnos.⁵⁶

O projeto do complexo escolar representa elementos clássicos de uma escola: o prédio principal emula o quadro-negro; o auditório/biblioteca tem o formato de um apontador; o anexo ao prédio principal, transformado em sala de aula, é o apagador; e a caixa d'água da escola, apoiada em uma estrutura cilíndrica, representa um giz. Existe certa polêmica em torno deste projeto, por conta do mesmo ser atribuído ao arquiteto Oscar Niemeyer. Conforme a Auxiliar de Direção, “essa coisa de Niemeyer tem sido um pedra no sapato desta escola”. A “assinatura” impede que se façam mudanças no espaço escolar, apesar do escritório do arquiteto não reconhecer a autoria. Prossegue a Auxiliar de Direção:

“Nós fomos lá ao Rio, há alguns anos, ver se tinha algo. Não acharam e fica esse impasse, e por quê? Se mexer deixa de ser Niemeyer. Mais o escritório dele não reconhece! Sabe o que eu acho que foi? Ele veio aqui, com o Dr. Bloch, fez um desenho qualquer no papel, um esboço (...) daí alguém pegou e fez o definitivo. Ou seja, é um Niemeyer ‘mais ou menos’.” (Auxiliar de Direção 1, Escola 1)

Quando perguntada sobre essa questão, uma professora afirmou que “essa história de Niemeyer é uma droga, pois “a escola precisa fazer certas obras”. Um funcionário da secretaria reclamou que em sua sala de trabalho não havia nenhuma janela, o que tornava o ambiente desagradável, “ainda mais com um jardim bonito aí fora, a gente não vê nada dele”. Não ficou claro de quem é a responsabilidade pelo impedimento de obras, já que o projeto não foi reconhecido por Niemeyer. Ao que tudo indica, alguns professores mais antigos da escola resistem às propostas de modificação, devido à suposta originalidade da construção.

⁵⁶ Segundo uma das funcionárias mais antigas, o “Dr. Bloch” costumava fazer visitas a escola, bem como colaborações financeiras.



Figura 9 – Entorno da Escola 1, com vista parcial da Praça Nilo Peçanha

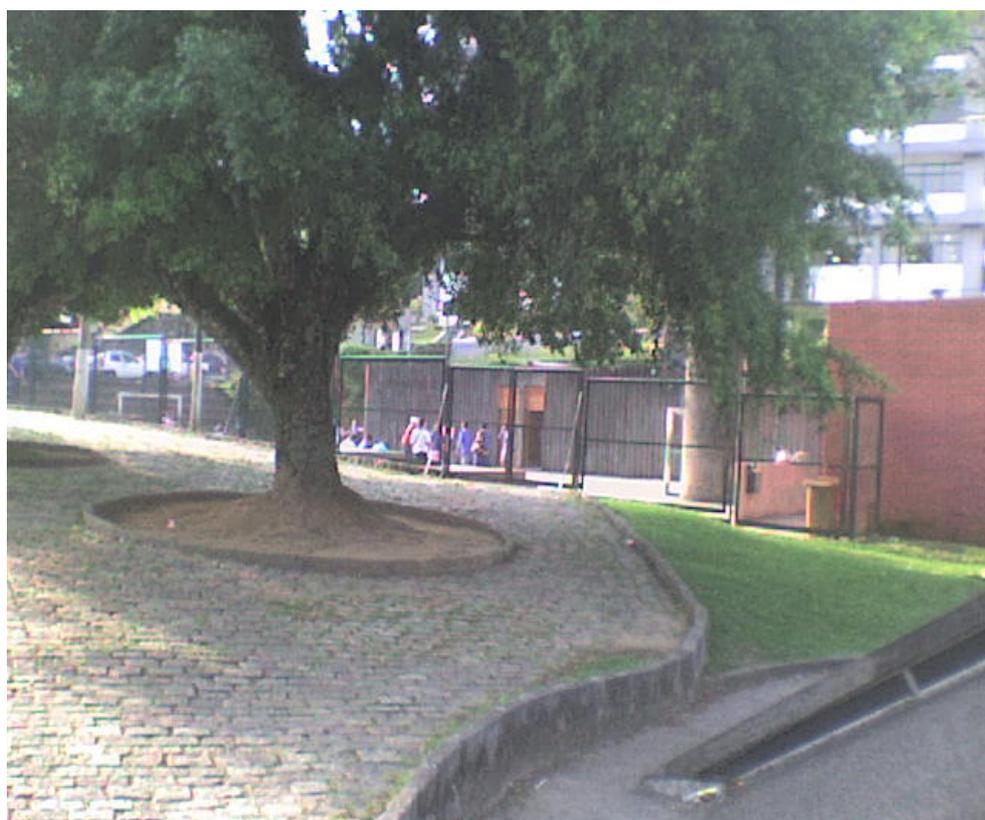


Figura 10 – Entorno da Escola 1. Pode-se observar a quadra poliesportiva, com os alunos tendo aula de Educação Física

Em comparação com outras unidades da rede que atendem as séries finais do EF, a Escola 1 é a menor de todas. Sua área coberta conta com 850 m², onde estão dispostas seis salas de aula, que atendem 12 turmas nos dois turnos.⁵⁷ Dessas seis, cinco fazem parte do projeto original; a outra era espaço originalmente destinado ao refeitório da escola. A área coberta também abriga um pequeno refeitório, cozinha, sala de direção, banheiros, sala de professores, secretaria e depósito; além de um auditório de curioso formato (é o “apontador” do projeto) que, sozinho, ocupa 260 m² (PPP, 2008).



Figura 11 – Área externa e duas salas de aula, vistas do campus da UNIFESO. Ao fundo, o Dedo de Deus, cartão postal de Teresópolis.

A quadra poliesportiva, onde são realizadas as aulas de Educação Física, fica em terreno rebaixado e é apenas gradeada, permitindo ampla visão externa.⁵⁸ Há também um área externa contígua às salas de aula, com dois pequenos bancos de pedra. Todas as cinco salas do projeto original estão voltadas para esta área, que também permite

⁵⁷ São duas turmas de cada série do EF. As séries finais funcionam no turno da manhã e as iniciais no turno da tarde. A noite, a Escola 1 oferece EJA para as séries finais do EF.

⁵⁸ Essa é outra característica que diferencia a Escola 1 de outras unidades de séries finais do EF localizadas na área urbana, que são todas muradas. A única percepção de atividade escolar nessas últimas, pelo observador externo é proveniente do barulho típico de uma escola.

que se veja a UNIFESO; as janelas do chão ao teto possibilitam a entrada de muita luz natural. A sala improvisada, por sua vez, possui pequenas janelas, na parte superior da parede e as aulas são sempre com a porta aberta, único contato com a parte externa [ver figuras 7, 8 e 9].⁵⁹

O espaço escolar interno chamou a atenção já no pequeno *hall* de entrada, por conta de uma autêntica *memorabilia*: busto de bronze, em homenagem ao doador; um vistoso quadro retratando a pessoa laureada com o nome da unidade; outro quadro, com várias fotos de ex-alunos e professores, e o brasão da escola disposto ao centro; galeria de fotos de ex-diretores; algumas placas de homenagens à escola e lembranças de reformas realizadas em gestões passadas, além da bandeira de Teresópolis (ver figuras 12 e 13).



Figura 12 – *Hall* de entrada da Escola 1

⁵⁹ Alguns alunos se referiram a essa sala como “sala do castigo”.



Figura13 – Hall de entrada Escola 1.

Outro elemento interessante dessa escola, no que diz respeito ao espaço construído, é o cuidado estético imprimido às instalações. O piso da área de circulação comum é todo em mármore, bem como os banheiros; o corredor possui charmosos bancos de madeira; na parte da frente da escola há o letreiro metálico com o nome da mesma – é a única escola que não fez uso dos *banners* com o nome e logo da SMET, entregues no começo de 2010 – e é toda em pequenos tijolos vermelhos. As salas contam com piso em madeira, bancada do professor, e janelas do chão ao teto, já mencionadas acima. Esse estilo foge, em boa medida, ao daquele “caixote de concreto” que corresponde a Escola 2, que é bastante usual em grandes unidades escolares construídas no final dos anos 60 e anos 70.

A questão das pequenas dimensões da Escola 1 merece algumas breves considerações devido à literatura que procura relacionar o tamanho da escola com o sucesso dos alunos. De origem estadunidense, essa linha de pesquisa tomou corpo nos anos 60, quando a política governamental apontava para o fechamento de pequenas escolas, por questões de economia de recursos.⁶⁰ As pesquisas buscaram demonstrar o condicionamento dos resultados escolares à proximidade das relações sociais, típica de

⁶⁰ A literatura não é consensual sobre quais são os critérios que podem definir uma “escola de pequeno porte”. De acordo com Howley (1994) escolas de até cinco salas de aula e até 400 alunos podem ser enquadradas nessa categoria; todavia, deve-se considerar a área de entorno e a rede de escolas para um quadro mais preciso.

pequenos estabelecimentos (DEROUET, 1995). Um estudo levado a cabo por Baker e Gump (*apud* HOWLEY, 1994) concluiu que escolas secundárias menores ofereciam melhores oportunidades aos estudantes em participar de atividades extracurriculares e no exercício de papéis de liderança.

A busca pelos benefícios acadêmicos de uma escola pequena levantou uma série de questões: como esses efeitos podem ser observados? Qual é a participação desses no sucesso escolar? Quais são suas causas? Que tipo de estudantes se beneficiaria de um estabelecimento pequeno? Pesquisas recentes têm questionado se fatores como bom clima escolar e liderança institucional são mais fáceis de serem atingidos em escolas menores, além de buscarem relações de causalidade entre o NSE dos alunos, o tamanho das escolas e o desempenho escolar (FRIEDKIN e NECOCHEA, 1988). Os resultados indicam que, em regiões de baixo NSE, grandes escolas têm efeito negativo na aprendizagem dos alunos, em comparação com escolas menores, o que aponta que esse tipo de unidade pode ser uma importante estratégia para o sucesso escolar de estudantes em desvantagem socioeconômica. No Brasil, o estudo de Waiselfisz (2000)⁶¹ procurou debruçar-se sobre o tema, considerando a realidade dos ambientes escolares nacionais a partir dos dados do Saeb/97. Seu trabalho encontrou uma significativa associação entre o tamanho da escola e os resultados dos alunos nos testes de proficiência do Saeb, mesmo quando controlada pelo nível de escolaridade das famílias dos alunos.

Não foi possível perceber sinais de superlotação na Escola 1. As pequenas dimensões do espaço, aliadas à disposição peculiar da área construída, fizeram com que a escola adotasse uma solução interessante na hora do recreio: as salas de aula ficam abertas e livres para circulação, possibilitando movimentação entre o vão central e área externa que fica defronte às salas. Os alunos aproveitavam essa possibilidade brincando de “pique” por entre as salas ou de “esconde-esconde”, aproveitando as possibilidades de esconderijos em diferentes espaços. Uma professora associou a boa imagem da escola ao fato de “aqui nós os conhecemos [os alunos] pelo nome, e nas outras escolas maiores eles às vezes são só mais um número na chamada”. Todavia, professores e equipe gestora comentaram que a escola estava com turmas lotadas, no limite de 40 alunos – que é o máximo permitido para as séries finais do EF, de acordo com o Regimento Escolar em vigor. Justificavam a superlotação por conta da intensa procura por matrículas naquele estabelecimento.

⁶¹ “Tamanho da Escola, Ambientes Escolares e Qualidade do Ensino”, encomendado pelo MEC/Projeto Nordeste/FUNDESCOLA, que contou com recursos do Banco Mundial (Empréstimos Números 3604 BR e 3663 BR).

Segundo a Auxiliar de Direção, “as famílias sabem do trabalho que é feito aqui, e querem matricular seus filhos. Mas você já viu o tamanho dessa escola? Não dá para todo mundo que quer estudar aqui”.

Ainda sobre esse aspecto, cabe aqui destacar que o Auditório, em especial, reflete a tão propagada falta de espaço da Escola 1: além de funcionar como biblioteca e espaço de projeção de filmes em DVD, pareceu também ser utilizado como depósito de computadores velhos, cadeiras quebradas, bancos e outros objetos. É possível afirmar que esse espaço destoou de certa aparência “ordeira” da escola, o que talvez explique a fala de um funcionário ao ver-me fotografando o local: “logo dessa área feia você vem tirar foto?” (ver figuras 14 e 15).



Figura 14 – Auditório/Biblioteca da Escola 1



Figura 15 – Vista da entrada do Auditório/Biblioteca da Escola 1

A solução encontrada, em vista desse problema, foi a inauguração, em 2010, de um “anexo” da escola, em prédio alugado pela prefeitura, no bairro da Várzea. Pôde-se constatar que a inauguração deste anexo causou intensa movimentação na unidade escolar. Uma preocupação explicitada pela equipe diretora foi a de que o anexo mantivesse o padrão da qualidade característico da Escola 2, até porque, conforme a Orientadora Pedagógica, “algumas turmas [que foram para o anexo] vêm de famílias bem pobres”. Daí deriva-se a preferência da direção em, de início, escolher professores regentes para as turmas locadas no anexo dentre aqueles com mais tempo de casa, “para levar a nossa filosofia de ensino para lá também”.

A questão da qualidade do ensino ministrado pela Escola 1 é, sem dúvida, um dos componentes mais importantes da “imagem” do estabelecimento reproduzida por alunos, suas famílias, e os profissionais que lá trabalham. Durante as entrevistas, estes profissionais demonstraram orgulho face ao Ideb da escola de 2009 (5,4 pontos, o melhor de Teresópolis, e o 18º em todo o Estado do Rio), que comprovam “o trabalho de qualidade que é feito por essa equipe” (Professora 2, Escola 1). Esse resultado foi, de acordo com a Orientadora Pedagógica, “comemorado discretamente, sem cartazes na

entrada na escola, só uma pequena nota de parabéns fixada nas salas”.⁶² O motivo de toda essa discricção foi, segundo uma professora, “a inveja e perseguição que isso pode trazer para a escola”. Ela prosseguiu afirmando que “ser primeiro lugar não é fácil (...) nós o somos por muito tempo. E vêm as insinuações de que nós somos beneficiados pela SMET, tratamento diferenciado (...)”.

Os profissionais entrevistados afirmaram, ao caracterizar a escola, que trata-se de uma instituição “que busca constantemente a qualidade de ensino”; que “é uma escola de ponta no município”, “uma escola boa, de qualidade”. Tal condição foi justificada por conta da qualidade, união e trabalho da equipe de profissionais:

“Acho que é a forma de trabalho da equipe, pois estamos sempre ligados e participando de tudo a nossa volta. Existe uma grande sintonia entre a direção, equipe pedagógica e professores fazendo com que tudo funcione. É muito bom!”
(Professora 2, Escola 1).

Outra professora fez questão de frisar, no que diz respeito a qualidade de ensino, que “a Escola 1 não só passa conhecimento, como também cidadania”. O diretor, por sua vez, afirmou que o aluno fica em média quatro anos na escola, já que os índices de reprovação são baixos, além de que vários ex-alunos vão estudar em escolas particulares no Ensino Médio e em “diversas faculdades”. A taxa de aprovação medida pelo Ideb 2009 foi de 85,7%, o que a qualifica como uma das escolas públicas de Teresópolis que menos reprovam.⁶³

A Escola 1 parece, realmente, ser vista pelos profissionais da rede como uma unidade diferenciada. Em visitas a outras escolas – quando ainda se estava na fase de escolha dos estabelecimentos de ensino – frases como “Ah, pesquisar lá deve ser bom, escola com boa clientela”, ou “A Escola 1 é *luxo*: bairro e alunos, tudo de bom” chamaram atenção. Outra professora de escola cercada de favelas, ao saber que o trabalho iria discutir a qualidade da escola pública, usando a Escola 1 como exemplo, disse:

“Eu tenho certeza que o trabalho lá é bom, mas será que está tão distante do que é feito na minha escola? O que eu quero dizer é: trabalhar com aquela clientela, *filhos de papai*, que tem família e tudo o mais em casa, é mais fácil. *Quero ver colocar meus alunos lá na Escola 1 e eles obterem os mesmos resultados!*”

A preocupação com a *manutenção da qualidade* foi frequentemente explicitada pelos profissionais da Escola 1. Alguns se mostraram pessimistas, ao contarem

⁶² “ESCOLA 2, ORGULHO DA EDUCAÇÃO, 18º LUGAR EM TODO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, classificação no Ideb”, eram os dizeres do pequeno lembrete, impresso em uma folha A4.

⁶³ A título de comparação, o índice da Escola 2 foi de 81,1%.

que “a escola vem perdendo espaço para outras coisas que eles têm lá fora, como o computador e os *shoppings centers*” (Professor 2, Escola 1); e que “hoje a escola pública não é mais como antigamente, quando quem estava ali queria estudar. Hoje, a gente precisa implorar para o aluno fazer uma atividade”. A Orientadora Pedagógica caracteriza – dentro de uma perspectiva pragmática – que o desafio vivido pela escola a fim de que seja mantido o padrão de qualidade vem em duas frentes: primeiro, um grupo de alunos que não compreendem mais o valor da escola, pois já tem acesso a uma grande quantidade de informações em casa o que os levam a achar que prescindem da orientação docente. O segundo fator destacado foi aquele que se refere a alunos de famílias carentes, de pouca escolaridade, que apresentam dificuldades em acompanhar os níveis exigidos a cada ano do EF.

A presença deste último grupo é vista não só como desafio na manutenção de um padrão de excelência no processo de ensino-aprendizagem, mas também enquanto um sinal de que a unidade não realiza processo seletivo na composição do alunado. Todavia, tal prática foi mencionada por alguns professores, quando se referiam a um passado mais remoto. Chegou-se inclusive a mencionar que, “antigamente, vinha pedido de vereador, para matricular aqui. Agora acabou, temos alunos de bairros pobres” (Auxiliar de Direção, Escola 1). Aliás, a comparação com certo “passado” de glórias da escola pública foi citado por alguns profissionais da escola, em especial para caracterizar situações que impactam no trabalho de ensino como, por exemplo, alunos que chegam as séries finais do EF sem o domínio da leitura e escrita (lembrado por mais de um professor da Escola 1).

A observação das turmas e do recreio permitiu inferir que a composição do alunado é bem marcada pela presença de extratos médios da cidade. Não só trata-se de uma escola de predominância de alunos de cor branca, em especial quando a comparamos com a Escola 2: roupas e tênis de marca, cabelos bem cortados e cuidados não são, de longe, exceção na escola. Contudo, frequentam também a escola alunos de famílias pobres, distribuídos por todas as turmas da escola. O que pode ser considerado um elemento relevante, em relação aos alunos, foi a percepção de certa “curiosidade acadêmica” entre eles. Um contou, informalmente, estar fazendo cursos para melhorar o desempenho em matemática, tendo em vista querer estudar em uma escola militar. Outros simplesmente

demonstraram interesse pelo trabalho de pesquisa e pelo dia-a-dia universitário, chegando até a expor suas aspirações acadêmicas.⁶⁴

Pode-se verificar que a Escola 1 fez uso de duas estratégias pedagógicas de atividades escolares. Uma delas foi a mobilização em torno de algum tema, cujo teor foi trabalhado pelos professores em todas as turmas, tendo por fim uma culminância, em geral com participação de toda a comunidade escolar, famílias, e até políticos da cidade. Destacam-se, nesse sentido, um trabalho sobre a Copa de Mundo de 2010, na qual apresentariam peças de teatro, números de dança e música; e a Feira de Ciências da escola. Para isso, a unidade reservou algumas semanas de atividades extraclasse, quando os alunos aproveitavam para ensaiar alguma apresentação, ou realizar outro trabalho de grupo. Nesses momentos, algumas salas de aula perdiam um pouco de sua “sacralidade”, sendo ocupadas por alunos de diversas turmas, divididos em grupos de atividades, acompanhados pelos professores. Outra estratégia que pareceu bastante comum foram os passeios escolares. Um deles, para o Rio de Janeiro, ocorreu logo no começo do ano de 2010, e esteve atrelado a atividades nas diversas disciplinas curriculares. Idas ao cinema, à zona rural, e a clubes da região também fizeram parte do cardápio da escola naquele ano.

A equipe pedagógica da Escola 1 também pensou em um tema gerador interdisciplinar para o período letivo de 2010. Tratou-se de um trabalho que teve por objetivo fazer com que a unidade “abraçasse” a Praça Nilo Peçanha que, de acordo com o documento que norteava a proposta, estava bastante abandonada. A ideia foi fazer um dia de atividades escolares na praça, cuja temática envolvesse alguma ação de pesquisa ou promovesse o cuidado com aquele equipamento urbano. Segundo uma das professoras da equipe que participou da coordenação, o trabalho permitia que a escola trabalhasse educação ambiental por meio do cuidado com seu espaço vizinho, dentro de um quadro cheio de “possibilidades de conscientização” (Professora 4, Escola 1).

Por último, cabe destacar duas características do cotidiano escolar observado. A valorização da participação da família foi comentada por alguns profissionais da escola como fundamental. Para uma professora, “apesar das dificuldades temos conseguido caminhar, só precisamos mais da *participação da família no contexto escolar*” (Professora 2, Escola 1). A família é vista pela Orientadora Pedagógica como uma parceira no acompanhamento constante dos resultados dos alunos e na participação do dia-a-dia da

⁶⁴ Sobre o vestuário dos alunos, outra curiosidade: a Escola 1 é a única que possuiu um agasalho personalizado, de cor azul, com o símbolo da unidade gravado no lado direito do peito.

escola. A mesma fez questão de assinalar diversos exemplos de famílias “parceiras da Escola 1”, ajudando sempre na organização de atividades, ou mesmo passando pela escola apenas para cumprimentar os profissionais; também relatou casos de pais que se mostram muito preocupados com o desempenho dos filhos, vindo sempre à direção e à secretaria em busca de orientações e esclarecimentos.

Essa relação com a família é também utilizada para a manutenção da disciplina escolar. Parece ser praxe da Escola 1 convocar pais para tratar de assuntos que, em geral, versavam sobre o não cumprimento de tarefas escolares e casos de indisciplina. Contou a Auxiliar de Direção que, quando o responsável não responde à convocação da escola, ela “manda alguém na casa do aluno”. As turmas pareceram, em geral, não apresentar problemas de disciplina, não sendo observado nenhum problema nesse sentido durante as visitas. Existe um “código de conduta” a ser observado por cada aluno que proíbe, entre outras coisas, o uso de boné e de aparelhos celulares. Segundo uma professora, esse código é entregue aos pais na primeira semana de aula e a escola esforça-se para cumpri-lo, tendo observado êxito na tarefa.

Em suma, foram observadas duas características relevantes da Escola 1. Em primeiro lugar, uma clara *excepcionalidade do estabelecimento*, que se refletiu na edificação; nas equipes docente, discente e comunidade escolar; e no entorno. Essa excepcionalidade marcou-se em vários discursos que versaram sobre “o prédio Niemeyer”, ou sobre “a posição de melhor escola desta rede”. Longe de significar um estado de estabilidade, essa condição excepcional pareceu estar em constante disputa, o que acaba por funcionar como um elemento motivador dentro do cotidiano escolar. Outro fator importante – e profundamente relacionado com o anterior – foi a preocupação com a atividade escolar em seu caráter mais estrito de transmissão sistemática da cultura letrada às novas gerações. Professores, equipe pedagógica e alunos procuraram demonstrar que conheciam as vantagens relativas de uma formação no EF realmente capaz de instrumentalizar o aluno para os próximos níveis do sistema de ensino, valorizando, assim, a importância do trabalho escolar no futuro pessoal e profissional. Nesse sentido, a Escola 1 pareceu retroalimentar, no cotidiano da cidade, a inscrição clássica da escola pública que oferece um ensino de qualidade aos seus cidadãos.

IV CAPÍTULO

“EU NÃO COMO A MERENDA DA ESCOLA”: RESULTADOS DO SURVEY

Este quarto capítulo está destinado à apresentação dos resultados do *survey* realizado com 184 alunos, sendo 92 de cada escola. A metodologia e a forma do questionário utilizado já foram discutidos no capítulo anterior, ficando ainda em aberto a questão das variáveis produzidas por aquele instrumento e a forma de tratamento das mesmas. Esses assuntos serão tratados adiante.

Vale frisar, antes, que essa etapa da pesquisa mostrou-se importante não apenas por conta do rico material quantificável, obtido através do questionário, mas também como mais um momento de observação da dinâmica interna das turmas, e da relação professor-turma. Além disso, alguns alunos escreveram “recados”, ou informações adicionais, no próprio questionário. Essas possibilidades de pesquisa que se abriram vão ao encontro de uma metodologia que se propõe não excludente a outras abordagens (quantitativa ou qualitativa, por exemplo), de acordo com o já explicitado no Capítulo III.

Em todas as turmas seguiu-se o mesmo procedimento. Após uma breve apresentação, seguida de explicação dos objetivos da pesquisa e do questionário, este era entregue aos alunos. Apesar de não ter sido solicitado, todos os docentes, das duas escolas, saíram da sala de aula, logo após a apresentação.⁶⁵

Os jovens foram, em geral, receptivos a situação de pesquisa, e pareceram concentrados ao responder. O tempo médio de resposta foi de 40 minutos, sendo que alguns terminavam em até 15 minutos. O índice de respostas inválidas foi pequeno, ficando em menos de 2%. As turmas da Escola 1 deram a impressão de ocuparem a sala de forma mais espontânea, com anuência dos docentes. Nelas, pequenos grupos se formam, principalmente no fundo da sala. Já na Escola 2, os alunos estavam todos organizados em filas, e em apenas uma das turmas foram observados algumas carteiras em dupla.

Pareceu haver na Escola 1 um tipo de disciplina que apóia-se no Regimento Interno da unidade, afixado no mural de todas as turmas. O uso de boné é, por exemplo, terminantemente proibido, bem como o de aparelho celular. Alguns alunos desta escola demonstraram certa “rebeldia” em relação às observações disciplinares dos professores, mas de maneira discreta. Na Escola 2, uma das professoras contou que boné e celular eram proibidos, mas os alunos não respeitavam tal proibição. Nas turmas dessa escola, a

⁶⁵ Apenas um voltou após ter saído, ainda durante a aplicação.

disciplina pareceu exercer-se através de acordo informal entre professor e alunos, e talvez por isso as turmas demorassem mais a ficar em silêncio para a realização da atividade. Alguns professores afirmaram que a Escola 2 tentou, no começo do ano de 2008, formular algumas normas internas, mas tais resoluções não reverberaram no cotidiano escolar.

Os alunos da Escola 1 foram mais comunicativos, e muitos mostraram-se interessados na pesquisa. Alguns também falaram sobre o seu futuro acadêmico: um aluno afirmou que estava em um cursinho de “funções matemáticas mais complicadas, que a escola não dava”, com o objetivo de passar para a Escola Naval, no ensino médio. Outra aluna falou sobre a possibilidade de estudar em uma das universidades públicas na cidade do Rio de Janeiro, “que são as melhores do Brasil”. Já os da Escola 2 pareceram mais tímidos, preferindo ficar conversando entre si depois de entregarem o questionário.

Os dados quantitativos produzidos pelos questionários foram agrupados em três grandes grupos de variáveis: em primeiro lugar, as que se referiam às informações pessoais e familiares como idade, local de residência, profissão dos responsáveis, escolaridade da mãe, e quantidade de alguns bens materiais em casa. Esses dados agrupados foram usados para estimar o NSE de cada aluno em um índice serial, variando de 0 a 1.

Depois, vieram as perguntas que se referiam ao uso do tempo fora da escola, que foram divididas em 3 grupos de variáveis: trabalho remunerado e doméstico, atividades de aprendizagem, lazer e atividades socioculturais. Cada um desses grupos também permitiu estimar um índice do uso de tempo, por aluno. Estes dados também puderam ser reagrupados em outras categorias, a título de comparação entre as duas escolas, como por exemplo, saber se os alunos da Escola 1 fazem mais dever de casa que os da Escola 2; ou se o grupo de alunos, por escola, gasta mais tempo em cursos fora da unidade, ou em templos religiosos. Nesse sentido, a investigação do tempo fora de escola empreendida neste trabalho não limitou seu interesse ao caráter quantitativo do tempo e, portanto, não pode responder a questões tais como “quantas horas o aluno fica vendo TV?” ou “A aluna joga mais videogame, arruma a casa ou faz os deveres, ao fim de um dia?”. O tempo é aqui entendido enquanto um conceito-síntese, nos termos de Elias (2004):

“a atividade de determinação do tempo representa uma maneira específica de ligar os acontecimentos ou de efetuar sua síntese. Hoje em dia, a síntese dos aspectos temporais dos acontecimentos costuma afigurar-se espontânea, quer a façamos derivar da experiência própria de cada um, quer a consideramos dada antes de qualquer experiência humana. Tomar consciência que ela nada tem de espontâneo, de que os homens dos estágios anteriores não sabiam e, na verdade, não tinham meios de saber como os acontecimentos se ligam ‘no tempo’, e de que um esforço de pensamento muito continuado e muito doloroso foi necessário para chegar ao estágio atual – o de uma síntese que engloba a longa série de sínteses de nossos ancestrais – leva-nos diretamente ao cerne do problema do tempo” (p. 78).

O último grupo de questões buscou investigar inferências que diziam respeito à escola, a importância do estudo, e expectativas ocupacionais no futuro imediato e mais adiante. Esta parte do questionário mesclou questões quantitativas e qualitativas; sendo que essas últimas cuidaram da investigação das expectativas ocupacionais. As possibilidades de análise oriundas desse grupo vão desde a estimação de um escore para cada escola – um trato estritamente quantitativo –, à análise das respostas discursivas, cujo tratamento pôde combinar técnicas quantitativas e qualitativas. O Quadro 1 mostra os valores assumidos pelas variáveis agregadas utilizadas na pesquisa.

Quadro 1. Variáveis incluídas no modelo de análise.

Variáveis	Descrição
NSE	Média ponderada dos itens das questões 12 e 13 do questionário do aluno, em uma escala cujos valores variam de
Índice do tempo dedicado ao trabalho	Média ponderada das respostas sim=1 referentes ao tempo de trabalho doméstico e/ou remunerado
Índice do tempo dedicado a atividades de ensino aprendizagem	Média ponderada das respostas sim=1 referentes ao tempo dedicado à atividades de ensino-aprendizagem
Índice do tempo dedicado ao lazer e atividades socioculturais	Média ponderada das respostas sim=1 referentes ao tempo dedicado ao lazer e atividades socioculturais
Clima Escolar	Média ponderada dos valores atribuídos a escola (questões 15, 16, 19, 20 e 21)

No tratamento dos dados dos 3 grupos foi utilizado o *software* SPSS 17. Essa ferramenta permitiu a análise das variáveis separadamente, por escola, ou seja, por cada um dos três grupos de variáveis explicitados acima. Concomitantemente, a investigação de relações entre cada um dos grupos, também por escola; e, por último, a comparação dos dados entre as duas escolas, com objetivo de síntese dos resultados. Na apresentação dos achados empíricos, esta ordem será observada, acompanhada de

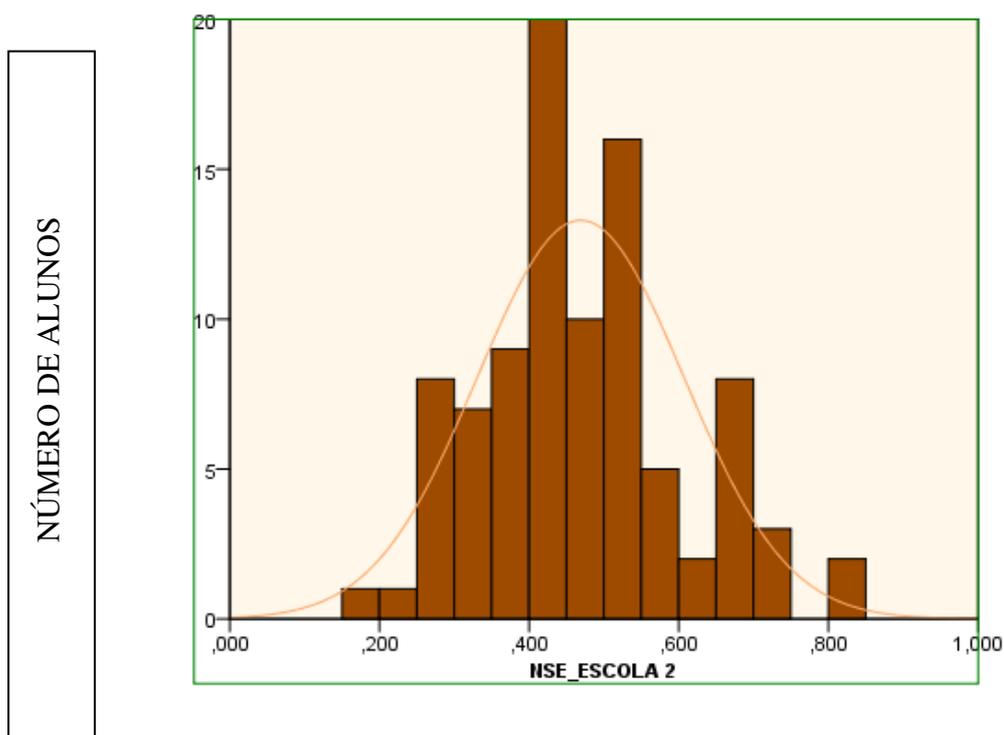
eventuais comentários, e comparações com achados de outras pesquisas. De acordo com o desenrolar de apresentação dos dados, as análises aumentarão em complexidade, dada a ampliação das possibilidades relacionais, e de comparação escola-escola. Ao final do capítulo, faremos breve reflexão sobre os achados mais significativos a respeito do tempo fora de escola dos alunos das duas escolas. A ordem de apresentação dos dados, por escola, seguirá aquela do Capítulo III: a seguir, portanto, os resultados referentes à Escola 2.

4.1 A Escola 2: NSE, local de moradia, *background* familiar e outros dados dos alunos

As suspeitas iniciais que sugeriam que a Escola 2 seria um reduto exclusivo de jovens de classes populares não se confirmaram. A configuração do bairro São Pedro, rodeado de favelas, colaborou para essa impressão. Todavia, os dados indicaram que a unidade é, efetivamente, heterogênea no que diz respeito ao NSE. O intervalo da amostra ficou em 0,659, e sua distribuição pode ser melhor visualizada abaixo, no gráfico 1. Enfim, trata-se de mais um caso em que a escola pública proporciona uma convivência entre jovens que, teoricamente, não frequentariam os mesmos espaços de interação social.⁶⁶ No caso da realidade brasileira e, mais especificamente, da teresopolitana, pode-se afirmar que o contexto escolar acaba por tornar-se a principal, senão única, experiência sistemática de socialização institucional, mormente para as classes populares.

De acordo com professores da Escola 2, é outro centro educacional que fica bastante próximo da unidade estudada que recebe, prioritariamente, os jovens das favelas da região. Ou seja, tudo indicou que as frações médias do bairro concentram-se na escola pesquisada. De certa forma, essa configuração da clientela reflete a composição sincrética do bairro de São Pedro, já explicitada no capítulo 3.

⁶⁶ Esse trabalho considera “interação social” ou “socialização” de acordo com os termos definidos por Kraemer (1973): “A socialização é um processo de aprendizagem e identificação no qual motivações, expectativas e aspirações são adquiridas” (p. 366).

Gráfico 1 – Distribuição do NSE Escola 2

A média de idade dos alunos que responderam o questionário ficou em 13,83 anos. Quanto à cor declarada, os resultados foram os seguintes:

Tabela 1 - Distribuição percentual da cor dos alunos da Escola 2

	Frequência	%
BRANCA	34	37,0
NÃO SABE	12	13,0
PARDA	39	42,4
PRETA	7	7,6
Total	92	100,0

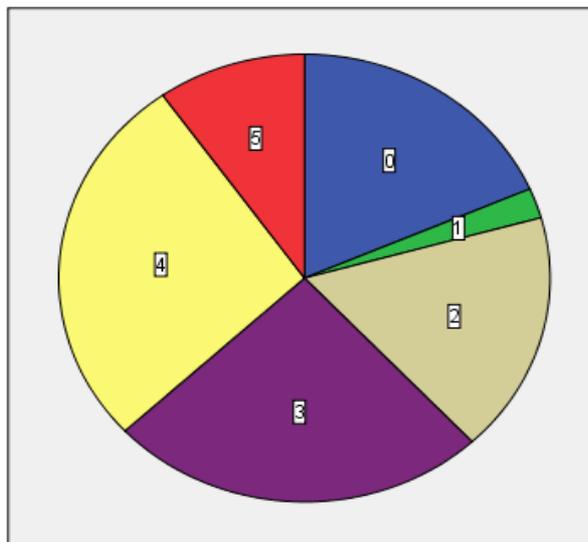
Vale ressaltar, recuperando as observações do capítulo III, as possíveis imprecisões de consultas de declaração de cor aos jovens, o que talvez tenha superestimado a cor “parda” em detrimento da “preta”. Contudo, a soma das opções “parda” e “preta”

representaram exatamente metade das respostas, o que não deixou de ser um dado relevante. Apesar disso, não foi encontrada nenhuma relação significativa entre a cor declarada e o NSE.

A despeito do seu tamanho, a Escola 2 pareceu atender, em larga medida, às famílias moradoras dos arredores. Só o bairro de São Pedro e as favelas do entorno (Granja Primor, Tiro, Rosário, Pimentel e Funcionários) foram a indicação de moradia de 79,35% dos respondentes. Outros 13 bairros apareceram nos resultados, todos com índices inferiores a 2%. Ou seja, pode-se supor que a presença maciça de alunos que moram nos arredores significa uma relação mais significativa comunidade-escola; entretanto, a observação do dia-a-dia escolar, apresentada no Capítulo III, sugeriu que esta relação não parece ser uma característica marcante da Escola 2.

Um dado que chamou atenção foi a escolaridade das mães (ver Gráfico 2). Nada menos que 44,57% das mães estudaram até o último ano do EF e 17,4% até a antiga quarta série, 27,2% até o ensino médio e apenas 9,8% até a universidade. A correlação entre a escolaridade da mãe e o NSE mostrou-se significativa ($r_s = 0,296$; $p=0,01$),⁶⁷ o que confirma a hipótese de que a escolaridade impacta renda das famílias, no Brasil (NERI e COSTA, 2002). Um modelo preditivo para o NSE, contando com a escolaridade das mães e a cor se mostrou significativo em $p=0,449$. Seja como for, a Escola 2 confirma uma realidade comum às escolas públicas brasileiras: a baixa escolaridade das mães pareceu ter um efeito negativo na relação comunidade-escola, isto é, na expectativa de maior participação dos pais e da comunidade. Pode-se também supor que a escolaridade das mães tenha mais impacto nessa relação, do que o fato das famílias dos alunos morarem na vizinhança da unidade.

⁶⁷ Uma correlação linear seria o grau de associação de duas variáveis. Muitas são as relações estaticamente significantes, e poucas expressam correlação perfeita ou exata. A correlação linear pode ser classificada, quanto ao *sentido*, em positiva ou negativa. Uma correlação positiva indica que os respondentes que obtiveram escores *altos* na variável *X* tendem a obter escores também *altos* na variável *Y*. Diz-se que há correlação negativa quando, com relação aos mesmos respondentes, à medida que se obtêm escores *altos* na variável *X*, há a propensão de se obterem escores *baixos* na *Y*. O coeficiente de correlação é um valor que expressa, numericamente, tanto a *força* quanto o *sentido* da correlação. Tais coeficientes são representados pela letra *r* seguida do método estatístico utilizado para o cálculo (*p* para Pearson, *s* para Spearman e *k* para Kendall), e oscilam entre -1,00 e +1,00. Já o *nível de significância* representa a probabilidade com que a hipótese experimental pode ser aceita (ou, de outra forma, a probabilidade de rejeição da hipótese nula), e é representado pela letra *p*. Por exemplo, em um $p=0,01$, traduz que a hipótese nula é rejeitada se ocorrer *por acaso* somente 1 vez ou menos em 100 (isto é, 1% no máximo) (LEVIN, 1987).

Gráfico 2 – Escolaridade das mães da Escola 2

(Legenda: 0/azul, não sabe/não respondeu; 1/ verde, não estudou; 2/marrom, até a 4ª série; 3/lilás, até a 8ª série; 4/amarelo, até o ensino médio; 5/vermelho, até a universidade.)

A média do número de pessoas que moram na residência dos alunos da Escola 2 ficou em 4,59. No que diz respeito à profissão dos responsáveis, podem ser destacadas as seguintes: pedreiro, serviços domésticos, jardineiro, motorista de ônibus e auxiliar de serviços gerais. Cinquenta alunos, de um total de 92, afirmaram viver com pai e mãe; 14 deles apenas com a mãe.

4.2 A Escola 2: o uso do tempo fora de escola

Esta seção assume, neste trabalho, especial relevância. Além disso, é possível utilizar os achados apresentados na seção anterior para o enriquecimento do quadro de análise. Conforme já ressaltado, a exposição dos dados, a seguir, seguirá a divisão arbitrada no “Questionário do Aluno”, que se encontra no Anexo I.

4.2.1 Tempo dedicado ao trabalho assalariado e/ou doméstico

Na Escola 2, aproximadamente 68% dos alunos indicaram realizarem algum trabalho remunerado. Os dados brutos podem ser conferidos na Tabela 2. Esses dados puderam ser confrontados com a pergunta de número 34, da terceira parte do questionário, na qual os alunos respondiam se já trabalhavam. As respostas indicaram ocupações tais como “babá”, “pedreiro”, “marceneiro”, “jardineiro” e “transportador de mudanças”. Pôde-

se aferir uma correlação positiva ($r_p = 0,34$ $p = 0,01$), entre os índices A2(trabalho em troca de algum pagamento, fora de casa) e B4(ajudar pai e mãe no trabalho). Foi possível concluir, portanto, que a entrada no mundo do trabalho, para esses jovens, esteve de certa forma relacionada com a ocupação de algum dos responsáveis.

Cabe também ressaltar a presença do trabalho doméstico no dia-a-dia dos jovens da Escola 2. Desagregando os dados por gênero, é possível observar diferenças importantes, pois 95% das meninas afirmaram “ajudar nas tarefas de casa”, contra 61% dos meninos; 92% das meninas também vão a rua comprar alguma coisa para a casa, contra 78% dos meninos. Algumas meninas relataram, no questionário, que costumam tomar conta de primos mais novos em troca de algum dinheiro, o que pode ser considerado como um trabalho dentro da rede de sociabilidade familiar. Não foram encontradas correlações importantes entre o índice calculado para o trabalho (remunerado ou não)⁶⁸ dos jovens e o NSE da família. Todavia, uma correlação negativa ($r_s = -0,297$ $p = 0,01$) foi encontrada entre o trabalho doméstico e a escolaridade das mães da Escola 2.

Tabela 2 – Distribuição percentual das respostas “sim” dos alunos da Escola 2 a dimensão do trabalho remunerado e doméstico

	%
Trabalho remunerado em casa	42
Trabalho remunerado fora de casa	26
Tomar conta de parente	50
Ajudar nas tarefas de casa	75
Ajudar pai e mãe no trabalho	35

4.2.2 Tempo dedicado a atividades de ensino-aprendizagem

O mesmo procedimento adotado no conjunto de variáveis sobre o trabalho foi utilizado no que diz respeito ao tempo dedicado a atividades de ensino-aprendizagem, sejam elas relacionadas exclusivamente à escola, ou aconteçam em outros espaços. A única condição foi a de que a atividade tivesse algum tipo de direcionamento pedagógico. Vejamos, em primeiro lugar, os dados brutos, na Tabela 3. O alto índice positivo para o dever de casa (80%) contrariou o discurso de alguns professores da Escola 2, que

⁶⁸ Para cada grupo de variáveis relacionadas ao uso do tempo fora de escola – como as que se referiram ao NSE e ao clima da escola – foi calculado um índice agregado para cada indivíduo. Esse índice foi obtido através da média dos valores ponderados (1/frequência) de cada score indicado no questionário. Assim, temos um índice para NSE, para o tempo dedicado ao trabalho, à aprendizagem, ao lazer e atividades socioculturais e para a escola. Ver Quadro 1.

reclamaram que poucos alunos se dedicavam aos estudos fora do espaço escolar. Ressalte-se também a baixa incidência de alunos que fazem algum curso no contraturno, na escola ou em outro espaço qualquer.

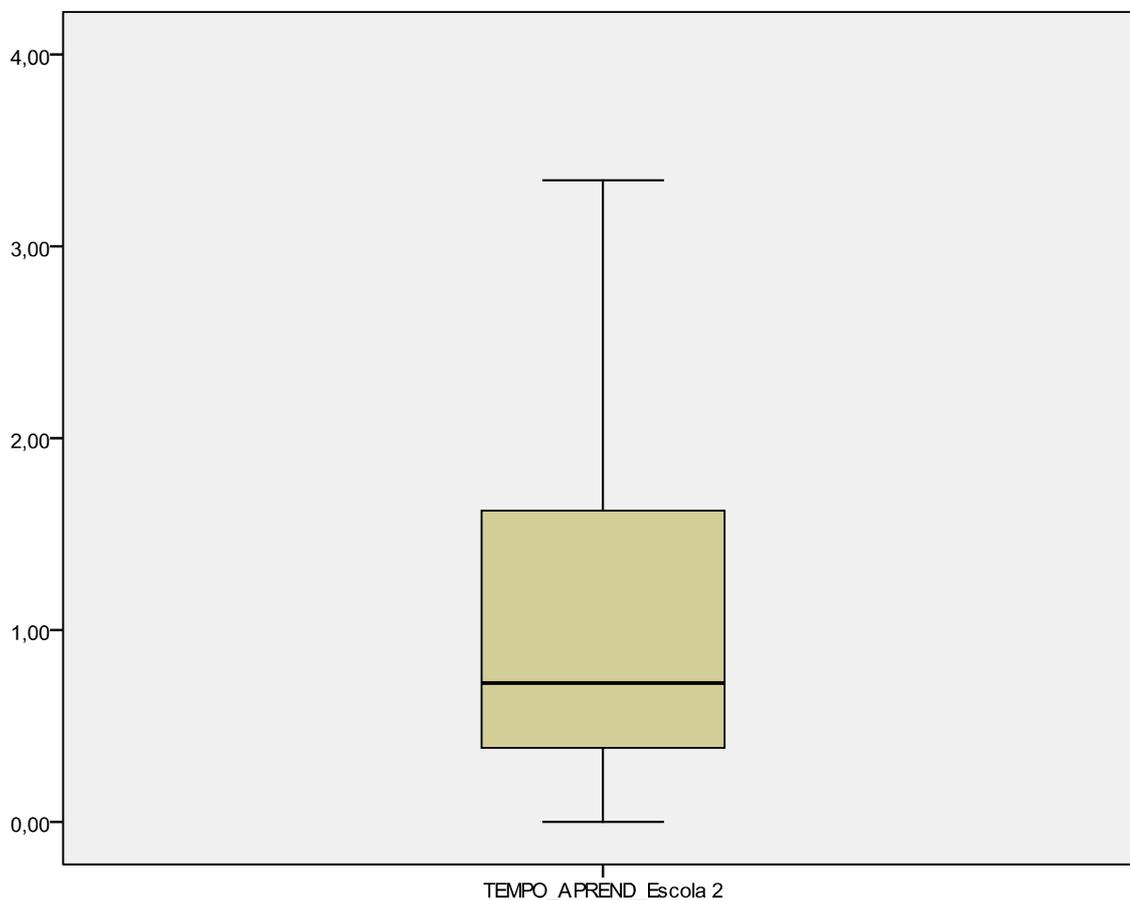
Tabela 3 - Distribuição percentual das respostas “sim” dos alunos da Escola 2 as atividades de ensino-aprendizagem

	%
Dever de Casa	80
Estudar para a prova	68
Ler livro para escola	42
Dever de casa para curso	32
Ler livro para curso	15
Atividade na escola, no contraturno	21
Curso ou aula particular	16

O teste de correlação entre esses dados comprovou a consistência dos mesmos. Chamou atenção a forte correlação positiva entre “dever de casa” e “estudar para a prova” ($r_p = 0,56$ $p = 0,01$). Outras correlações importantes foram encontradas entre “dever de casa para o curso” e “curso e aula particular”; e “ler livro para escola” e “dever de casa”. Os dados brutos foram agregados em um índice, da mesma maneira que as informações sobre trabalho remunerado ou doméstico (ver Quadro 1, neste capítulo). Vejamos a distribuição dos 92 casos no gráfico *boxplot*⁶⁹ abaixo (Gráfico 3):

⁶⁹ O *boxplot* é um gráfico que possibilita representar a distribuição de um conjunto de dados com base em alguns de seus parâmetros descritivos, quais sejam: a mediana (q_2), o quartil inferior (q_1), o quartil superior (q_3) e do intervalo interquartil ($IQR = q_3 - q_1$). A linha central da caixa marca a mediana do conjunto de dados. A parte inferior da caixa é delimitada pelo quartil inferior (q_1) e a parte superior pelo quartil superior (q_3). As hastes inferiores e superiores se estendem, respectivamente, do quartil inferior até o menor valor não inferior a $q_1 - 1.5IQR$ e do quartil superior até o maior valor não superior a $q_3 + 1.5IQR$. Os valores inferiores a $q_1 - 1.5IQR$ e superiores a $q_3 + 1.5IQR$ são representados individualmente no gráfico sendo estes valores caracterizados como *outliers*.

Gráfico 3 – *Bloxpot* dos índices do tempo dedicado às tarefas de ensino-aprendizagem



Foi encontradas correlações positivas significativas entre esse índice do tempo de aprendizagem e o correspondente ao NSE da família e a escolaridade da mãe. Um modelo preditor de regressão linear múltipla considerando essas duas variáveis, não encontrou dados significativos.

As outras variáveis do tempo dedicado ao trabalho remunerado ou doméstico não estão em nenhuma correlação importante com o tempo de aprendizagem; em outras palavras, os dados sugeriram que essas duas atividades não são conflitantes dentro do tempo social do aluno da Escola 2. Os dados do gráfico também indicaram uma concentração de índices entre 0,25 e 1,08, e um discreto total de indivíduos nos extremos da amostra.

4.2.3. Tempo dedicado ao lazer e atividades socioculturais

Esse grupo de variáveis, voltado à investigação do tempo de lazer, procurou ser o mais abrangente possível. Com isso, pretendeu-se completar o tripé da sociabilidade desses jovens. As relações estabelecidas nos espaços não escolares, somadas as atividades típicas de jovens dessa faixa etária serão focalizadas aqui. A análise e tratamento dos dados será a mesma utilizada acima. Em primeiro lugar, portanto, as frequências de cada resposta “sim” (Tabela 4), seguida da discussão do índice agregado para esse conjunto.

Tabela 4 - Distribuição percentual das respostas “sim” dos alunos da Escola 2 ao tempo dedicado ao lazer e atividades socioculturais

	Total(%)a	Meninos (%)b	Meninas (%)c
Ler jornais e revistas	45	29	64
Ler livros (romance, livros religiosos)	53	37	79
Acessar a Internet	63	69	49
Ver TV	99	98	100
Jogar Videogame	76	86	49
Escrever, desenhar e/ou pintar	54	41	67
Tocar instrumento musical	24	35	31
Reunir com os amigos, em casa	73	71	79
Reunir com os amigos, fora de casa	77	76	77
Praticar esportes e locais públicos	60	73	26
Praticar esportes, em clubes	38	41	15
Ir a Lan House	34	24	38
Ir a igreja ou templo	64	63	74

b N=51; c N=41; a N=92

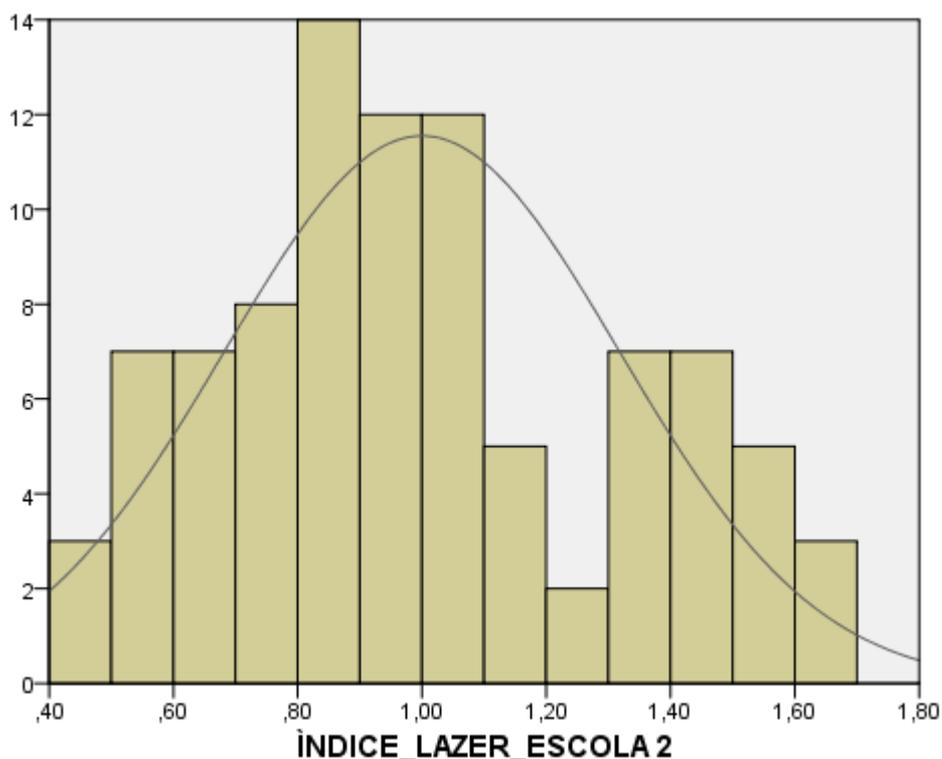
Em primeiro lugar, é possível destacar a quase totalidade de respostas “sim” ao ato de ver televisão.⁷⁰ Os dados indicam que essa mídia continua participar da vida dos jovens, a despeito do avanço da mídia de internet, que também teve representação significativa na amostra. O fato de 77% dos jovens afirmarem que se reúnem com os amigos fora de casa revela uma forma de sociabilidade que ainda é bastante importante em cidades do porte de Teresópolis, e reforça o papel decisivo dos pequenos grupos no dia-a-dia de adolescentes (PROVENOST, 2007). Os dados indicaram que o hábito de leitura

⁷⁰ Um caso dessa espécie ajuda a justificar a ponderação atribuída aos escores observados nessa seção do questionário (ver Quadro 1).

“desinteressado” faz parte do cotidiano de mais da metade do grupo pesquisado: 54% afirmaram ler jornais e revistas, e 24% indicaram que lêem livros – com destaque para o fato desses dois índices não apresentarem nenhuma correlação na amostra.

Outras possibilidades de análise se abriram com as respostas agregadas por critério de gênero, nas duas últimas colunas da Tabela 4. A diferença mais significativa, nesse caso, disse respeito aos hábitos de leitura: as meninas parecem ler bem mais que os meninos ou, pelo menos, incorporam esse hábito ao contexto cotidiano. Por outro lado, os meninos declararam fazer esportes com mais frequência que as meninas. Apesar deste não ser o foco do trabalho, parece ser importante perguntar sobre os sentidos desta aparente divisão.

O índice agregado do lazer e atividades socioculturais apresentou interessante correlação positiva ($r_p=0,35$, $p=0,01$) com aquele do tempo dedicado as atividades de aprendizagem. Ou seja, os dados sugerem não haver conflito entre “lazer” e “estudo” no cotidiano dessas crianças. Um modelo preditivo considerando os índices de lazer, de trabalho e NSE não encontrou resultados significativos. O nível socioeconômico e a escolaridade das mães também não se mostraram relevantes na configuração do índice do lazer. A própria distribuição de dados nesse índice revelou uma curva normal que sugere uma distribuição mais equilibrada entre as indicações dos respondentes da Escola 2 (ver gráfico 4).

Gráfico 4 – Distribuição dos índices de lazer e atividades socioculturais da Escola 2

4.3 A Escola 2: clima da escola, expectativa de estudo e trabalho

Inicia-se aqui o último – e, vale ressaltar, de caráter mais heterogêneo – conjunto de variáveis, que procuraram investigar o clima da escola e as expectativas quanto ao futuro, considerando o papel dos estudos e a entrada no mundo do trabalho. O fato de alguns dados dessa seção só ampliarem seu sentido em comparação com os da Escola 1 leva a uma análise predominantemente descritiva de alguns dados.

Nesse setor do questionário concentrou-se a maioria das respostas descritivas, cuja análise é mais complexa; todavia, as possibilidades de interpretação desse tipo de material justificam a escolha: não por acaso que aqui houve a maior incidência de “comentários” as respostas quantitativas, produzidos de maneira espontânea pelos respondentes (conforme discussão do início desse capítulo).

A investigação do clima escolar a partir das respostas dos alunos fez uso apenas de questões quantitativas (seriais e ordinais), que também foram agregados em um índice, conforme já explicitado anteriormente (ver Quadro 1). Esse índice, naturalmente,

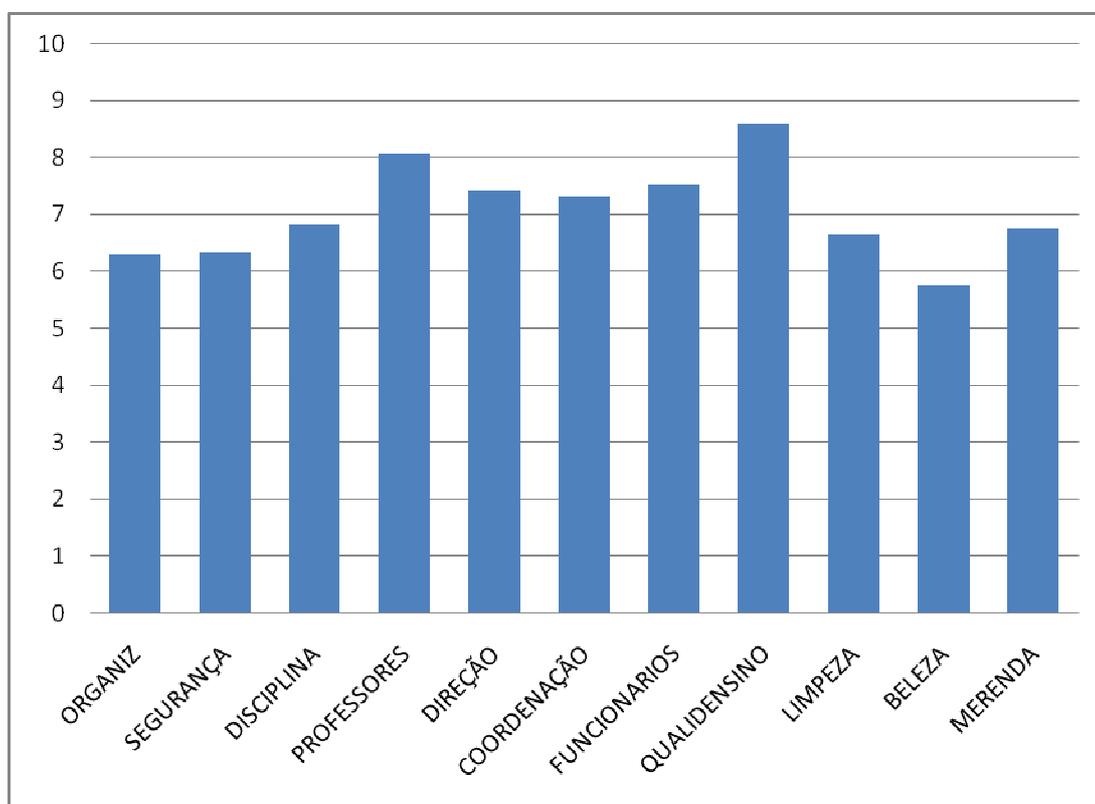
permitiu a comparação com os outros dois de mesmo caráter, apresentados nas seções 4.1 e 4.2.

A metodologia de apresentação dos dados seguirá o seguinte formato: em primeiro lugar serão apresentados os de natureza descritiva para, em seguida, tratarmos dos dados qualitativos que, por sua vez, podem enriquecer os primeiros.

4.3.1 “Sem estudo não se é ninguém”: o clima da Escola 2 e importância do estudo

Uma primeira análise dos dados agregados por categorias permitiu algumas observações. Os alunos da Escola 2 atribuíram maior média de notas, distribuídas em uma escala de valor de 0 a 10, para 11 itens característicos da unidade, àquele denominado “qualidade de ensino” (8,6), seguido de “professores” (8,0) (os outros índices podem ser conferidos no gráfico 5).

Gráfico 5 – Médias das notas atribuídas pelos alunos da Escola 2 a cada um dos onze itens da questão 15 (ver Anexo I)



Os dois itens de pior média foram “beleza” e “organização”. Sendo assim, cabe questionar a influência dessas variáveis no processo de ensino-aprendizagem, o que implica, novamente, tratar das possíveis mediações entre aquele processo e o espaço escolar. O fato da criança não achar a sua escola bonita e organizada teria alguma influência motivacional no fato de ir à escola diariamente, cujo possível efeito seria certo prejuízo na aprendizagem do aluno? Na verdade, a própria constituição subjetiva dessas categorias é que as torna interessantes: nelas coexistem volatilidade e perenidade – assim, o que é “belo” é diferente do que é “feio”, assim como o que “organizado” mede-se em função de sua diferença com a desordem; entretanto, essas qualidades só podem ser determinadas levando-se em conta as diversidades espaço-temporais dos agrupamentos humanos, e seus reflexos nos juízos de valor. Nesse sentido, a escola ser “feia” e “desorganizada”, mesmo tendo passado por uma reforma recente (ver Capítulo III), não poderia refletir o sentimento da comunidade em relação ao seu bairro, além de sua percepção do espaço público?

Outra conclusão sugerida pelas médias das notas atribuídas aos itens é que o fato de vários sujeitos terem aferido escores mais discretos a “beleza” e “organização” não pareceu afetar a boa imagem do ensino e dos professores da escola. Em outras palavras, para os alunos/as da Escola 2, a qualidade do ensino e dos professores pode ocorrer em um espaço de pouca beleza e organização.

Os dados restantes podem contribuir para mostrar a percepção dos alunos sobre outras características da Escola 2 (ver tabela 5). Observe que a importância atribuída à escola pode cotizar-se o fato da mesma ser “cansativa” para 73,9% dos jovens. Ao que parece, um dos grandes desafios à qualidade das escolas públicas encontra-se em fazer esta importância – profundamente disseminada no senso comum das classes populares – se materializar na existência daqueles que por ela passam. Considerando que todos que participaram desta etapa do estudo já estão ao fim de sua experiência de escolarização obrigatória, e que boa parte destes considera a escola cansativa, não seria então o caso fazer coro àqueles discursos que dão especial ênfase à crise da escola? Entretanto, é preciso refinar essas observações. Dentro da realidade teresopolitana, cuja questão do desemprego entre jovens vem adquirindo especial relevo nos últimos anos.⁷¹ O fim do

⁷¹ O jornal “O Diário de Teresópolis”, a imprensa oficial da Prefeitura, costuma publicar algumas matérias referentes ao problema de desemprego na cidade, e as ações governamentais para combatê-lo. Na edição de 9 de março de 2010, uma matéria intitulada “Desemprego em alta na cidade” comenta a questão, frisando que, entre os jovens, a grande vilã do desemprego é a falta de especialização.

ensino fundamental, que muito provavelmente irá desembocar em um emprego precarizado, cuja formação escolar terá pouca importância, pode levar alunos/as a caracterizar os processos escolares como um trabalho de sentido esvaziado e, portanto, “cansativo”.

Tabela 5 - Distribuição percentual de respostas “sim” dos alunos da Escola 2 a cada categoria de respostas à questão 47

	%
Interessante	65,2
Chata	53,2
Cansativa	73,9
Participativa	66,3
Animada	61,9
Importante	90,2
Inútil	17,3

No que diz respeito à expectativa de escolarização futura, 72% manifestaram desejo de prosseguir os estudos até a universidade; 22% até o ensino médio; e apenas 0,05% dos alunos da Escola 2 afirmaram o desejo de estudar até o fim do EF. Apesar dos desejos pessoais, a maior probabilidade é que a grande maioria só consiga avançar até o ensino médio, já que Teresópolis não conta com IES públicas; as duas universidades privadas que atuam na cidade mesclam ensino de qualidade duvidosa e preços impeditivos de mensalidades, considerando a renda média do jovem teresopolitano que está pronto para ingressar no ensino superior.⁷²

Conforme já exposto acima, o material que se referiu à avaliação de determinadas qualidades da escola pelos alunos permitiu a consolidação de um índice aqui denominado de “clima escolar”, que agregou aqueles valores. Da mesma forma que seus predecessores, esse também é um índice linear. Das correlações discretas observadas, considerando apenas os índices agregados, destacam-se duas positivas: entre o clima e o tempo dedicado a aprendizagem, e entre aquele e o que se refere ao lazer e as atividades socioculturais; e uma negativa entre o índice do clima escolar e a escolaridade da mãe.

Quando solicitados a dar uma nota a importância referente ao estudo, nada menos que 95,6% dos alunos/as da Escola 2 atribuíram o escore 8, ou maior, o que se

⁷² Alguns jovens das duas escolas informaram, no questionário, que pretendiam trabalhar para pagar seus estudos superiores.

aproxima do índice da Tabela 5, comentado acima. Nesse item, muitos alunos aproveitavam para dar vazão a comentários do tipo “é preciso estudar para ser alguém”; “sem estudo não se é ninguém”; e “estudar para conseguir um bom emprego”. A que se pode atribuir essa necessidade de exposição de certa compreensão do valor do estudo na vida de alguém? Aos “exemplos virtuosos” que ressoam em toda comunidade (SMALL, 2004), retroalimentando suas premissas, algum protagonismo pode ser contabilizado pela ação escolar? A valorização da promoção social por mérito, que é possível com a ideia de escola pública? Qual seria o papel da religião cristã nesse processo?

Sobre essa última pergunta, foi encontrada uma discreta correlação positiva entre aqueles alunos que declararam “ir ao templo ou igreja” e a nota atribuída a importância de estudar ($r_p=0,23$ $p=0,05$). Talvez seja interessante um estudo que busque identificar esse fenômeno mais precisamente, conforme também já indicado por da Costa (2008).

4.3.2 As expectativas de futuro: trabalho e o papel da escola

Essa seção cuidará especialmente das questões qualitativas do questionário (ver Anexo I, questões 23 a 28). Vejamos, a seguir, os resultados encontrados.

Aproximadamente 43% dos respondentes da Escola 2 indicaram que pretendem estar estudando daqui a cinco anos. As respostas concentraram-se na simples afirmação “Estudando” (33% do total), sem maiores detalhes sobre o quê ou onde se dariam esses estudos. Considerando que a maioria absoluta dos participantes da pesquisa estava nas duas últimas séries do EF à época do estudo, pode-se considerar que tal resposta teve um caráter vago, o que indica um conhecimento insuficiente dos níveis de escolaridade do sistema. O trabalho apareceu em segundo lugar, com índice em torno de 20% das respostas. A grande maioria destes seguiu a forma já mencionada anteriormente: “trabalhando” foi a resposta preferida; as especificações (“cantor”, “bombeiro”, “médico” são alguns exemplos) apareceram bem pouco. Por último, 13 jovens afirmaram não saber o que estarão fazendo no período estimado.

Como já era possível esperar, a maior parte dos alunos fez referência ao trabalho na pergunta que tratava das expectativas individuais em um prazo de 10 anos. A resposta “trabalhando” foi maioria, aparecendo em 26,1% dos casos válidos. Considerando todas as vezes que foi mencionado, “trabalhando” aparece em 43% das respostas. Esses resultados se aproximam dos encontrados por Guimarães (2006), em pesquisa atitudinal

realizada em 2003, com 3.500 jovens da Região Metropolitana de São Paulo. Nas palavras da autora, “o trabalho constituía elemento-chave nas percepções dos jovens então entrevistados. Longe de estar se tornando ‘subjetivamente periférico’, ao tempo que se mostrava ‘objetivamente disforme’, (...), o trabalho – ou, mais precisamente, a ausência dele – parecia ser um elemento importante a organizar o imaginário da juventude brasileira” (p. 181).

No tocante a profissão pretendida, as de maior incidência foram a de “jogador de futebol/atleta” (12% dos casos), sendo seguidas pela de advogado/a, médico/a e engenheiro/a.⁷³ Boa parte das profissões indicada demanda alguma instrução superior, o que se aproxima dos dados sobre a expectativa de estudo até a universidade, comentada acima. Um total de 38% dos alunos projetou ganhos acima de R\$8.000,00/mês, e 27,2% de até R\$1.000,00 por mês.

Os alunos da Escola 2 indicaram, em sua maioria, uma ocupação no setor de serviços como possível primeiro emprego. Outros também manifestaram o interesse de ingressar no PROMAJ, programa de primeiro emprego da prefeitura de Teresópolis.⁷⁴ Estas escolhas refletem a realidade ocupacional de Teresópolis, marcada pela dificuldade de conseguir o primeiro emprego, entre os jovens – em muitos dos casos, o setor de serviços é a única possibilidade de emprego formal para aqueles das classes populares; além de níveis preocupantes de desocupados entre os adultos (FOLHA DE TERESÓPOLIS, 2009). Quanto ao salário inicial, 54% indicaram um valor de até R\$540,00, o salário mínimo da época; esse dado apresentou uma correlação positiva com o índice do trabalho, comentado no item 4.2.1 deste capítulo, sugerindo que os que trabalham projetaram, proporcionalmente, maiores ganhos salariais no futuro.

4.4 A Escola 1: NSE, local de moradia, *background* familiar e outros dados dos alunos

A partir deste ponto, os dados da Escola 1 serão apresentados e discutidos. A forma de apresentação do material empírico seguirá a empreendida nos itens anteriores. Não será mais necessária a apresentação detalhada de questões, variáveis brutas e

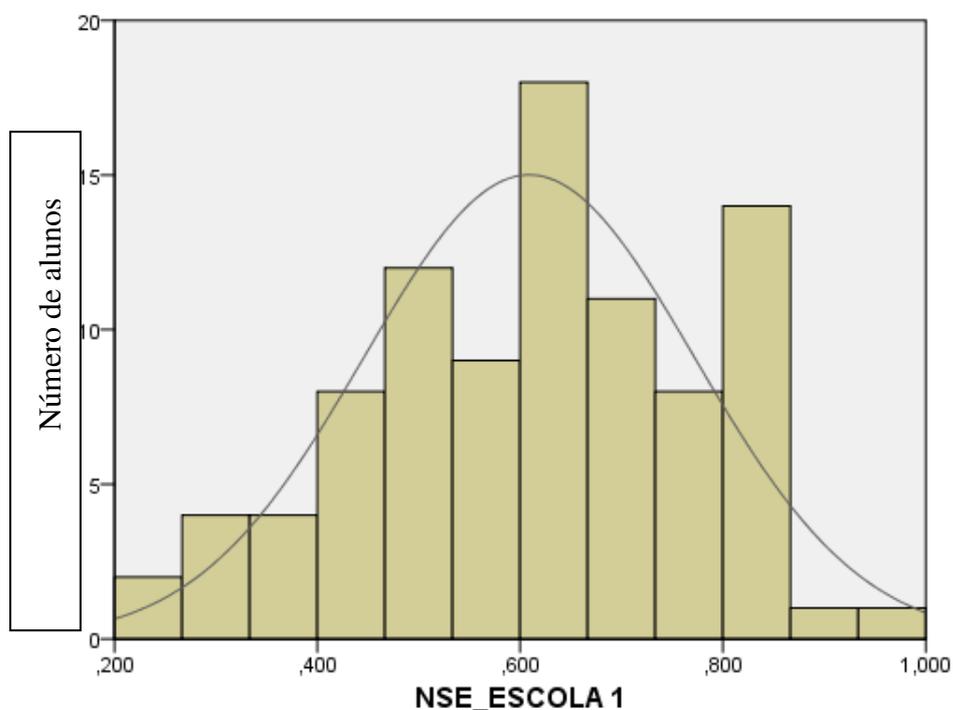
⁷³ Não por acaso a tríade sobre a qual se ergueu a universidade brasileira, cf. Cunha (1988).

⁷⁴ O PROMAJ passou por uma reestruturação no começo de 2009, já na administração de Jorge Mário (PT). Antes, os jovens obtinham sua primeira experiência no mundo do trabalho na rua, anotando a cobrança de estacionamento da prefeitura nas principais avenidas da cidade. A principal mudança foi que os jovens passaram a trabalhar na prefeitura, ocupando-se de serviços burocráticos de baixa complexidade, além de tarefas típicas de *office boy*. Para o serviço de anotador de estacionamento foram recrutadas pessoas de mais idade, que se encontravam com dificuldade de reingressar no mercado de trabalho. A remuneração, nos dois casos, não chegava a R\$300,00 por mês.

agregadas, na medida em que serão as mesmas analisadas acima. O único adendo desse momento de análise dos dados da Escola 1 encontra-se no fato de que será possível, agora, comparar as duas escolas. Sempre que for considerado relevante, portanto, remeteremos aos resultados dos itens anteriores, a título de comparação.

Conforme se esperava, a Escola 1 pôde ser considerada um reduto significativo de frações de classe média de Teresópolis. A mediana da amostra de índices padronizados de NSE ficou em 0,60, relativamente superior a da Escola 2 (0,46); 75% da escola atingiu mais que 0,74 neste índice. Todavia, há representantes das classes populares na escola – ainda que tenham um peso consideravelmente menor no conjunto dos dados, do que os da Escola 2. O gráfico do índice de NSE (gráfico 6) pode ajudar a esclarecer a distribuição de escores por cada aluno da Escola 1. Os dados sobre o NSE também sugerem que a desigualdade social é mais visível na Escola 1: há uma distância maior entre o percentil dos maiores índices em relação aos menores. Nesse sentido, a amostra da Escola 2 apresentou-se mais homogênea.

Gráfico 6 – Distribuição do NSE da Escola 1



Ao confrontar esses dados com a informação – fornecida por uma das mais antigas funcionárias, e que na época fazia parte da equipe diretiva – que a escola não fazia

mais seleção de alunos, pôde-se elaborar duas hipóteses explicativas. A primeira diz respeito à própria “seletividade”, processada no estabelecimento, que eliminaria aqueles cujo volume de capital social é reduzido, mantendo o caráter elitista da escola. No entanto, a própria tipo distribuição espacial da cidade de Teresópolis, marcada por um tipo de segregação territorial que conjuga distância social e proximidade física, permite supor que a Escola 1 era – até um passado bem recente – reduto exclusivo de frações médias superiores da área urbana. Tal exclusividade tem sido gradativamente rompida com a presença de alunos de bairros pobres da redondeza. Para um maior esclarecimento desse quadro seria interessante obter dados sobre o NSE dos alunos das séries iniciais, que frequentam o turno da tarde. Todavia, não se teve acesso a esse material.

A média de idade encontrada dos respondentes foi de 14,01 anos. Quanto à cor declarada (tabela 6), 61% dos alunos assinalaram a cor branca, 22,8% se disseram pardos, e 4,3% negros. Essa maioria branca não foi encontrada na Escola 2. De todo modo, esse resultado já era esperado, por conta das observações realizadas em campo. Em suma, é importante ressaltar, mais uma vez, a composição diferenciada do aluno da Escola 1, cujos dados apresentados acima acabaram por reforçar as impressões iniciais.

Uma observação atenta dos dados da tabela 6, a seguir apresentada, pode incrementar as conclusões à respeito dos alunos e alunas da Escola 1. Como se pode ver, os dois bairros mais citados (Alto e Granja Guarani) representam pouco mais de 28% do total; o restante distribuiu-se por uma grande variedade de bairros da cidade, espalhados em uma extensa área. Há, inclusive, menção a Albuquerque – bairro da zona rural de Teresópolis – e a São Pedro – que, como vimos conta com duas grandes escolas de séries finais do EF, inclusive a Escola 2. É importante que se ressalte aqui que no bairro do Alto localizam-se três unidades privadas de educação básica, que atendem boa parte da elite teresopolitana. Isso talvez explique a pouca representatividade de alunos daquele bairro, e também de alunos de Araras e Agriões, dois bairros vizinhos de casas e condomínios de alto padrão. As crianças e jovens, moradoras dos bairros mais ao sul do Alto – Cascata Guarani, Cascata dos Amores, Parque do Ingá, Soberbo – deveriam estar matriculadas na Escola 1, pela proximidade e também pelo fato de serem habitados por famílias de baixo NSE. Contudo, esses bairros ficam limitados pelas montanhas e pelo PARNASO e, pode-se argumentar que a baixa densidade demográfica explique os números da tabela. Entretanto, essa argumentação não invalida a pergunta de onde provêm os alunos que ocupam as vagas da Escola 1? Por que a distribuição do local de moradia das famílias é tão dispersa?

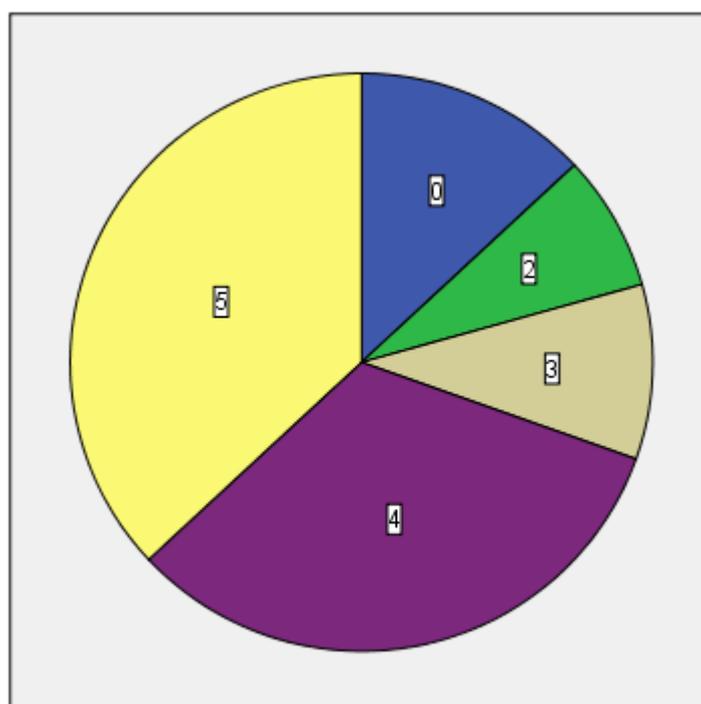
Tabela 6 – Bairro de residência dos alunos da Escola 1

	Frequência	%
AGRIÕES	6	6,6
ALBUQUERQUE	1	1,1
ALTO	16	17,4
ARARAS	1	1,1
BAIRRO DOS ARTISTAS	1	1,1
BARRA DO IMBUÍ	4	4,4
BEIRA LINHA	2	2,2
BOM RETIRO	2	2,2
CASCATA DOS AMORES	1	1,1
CASCATA GUARANI	2	2,2
CORTA-VENTO	1	1,1
ERMITAGE	1	1,1
FATIMA	1	1,1
FAZENDINHA	1	1,1
GRANJA FLORESTAL	2	2,2
GRANJA GUARANI	10	10,9
IUCAS	1	1,1
JARDIM CASTATA	2	2,2
JARDIM MEUDON	2	2,2
JARDIM SERRANO	1	1,1
MEUDON	1	1,1
PANORAMA	1	1,1
PARQUE INGÁ	5	5,4
PEDREIRA	5	5,4
PQ. SÃO LUÍS	2	2,2
QUEBRA-FRASCO	1	1,1
SÃO PEDRO	2	2,2
SOBERBO	1	1,1
TAUMATURGO	1	1,1
TIJUCA	4	4,3
VALE PARAÍSO	2	2,2
VÁRZEA	6	6,5
VILA MUQUI	2	2,2
<i>Total</i>	92	100

A escolaridade das mães da Escola 1 acaba por tornar-se dado de interesse para o conjunto da pesquisa, até pela relevância adquirida na análise da Escola 2. O gráfico abaixo demonstra claramente que as mães da Escola 1 frequentaram mais tempo o sistema

de ensino do que as da Escola 2. A diferença mais significativa no ensino superior: 37% das mães da Escola 1, contra apenas 9,8% da outra unidade; por outro lado, 25% das mães da Escola 2 só estudaram até a 8ª série, contra apenas 9,8% da Escola 1. Isso indica que boa parte das crianças da Escola 1 convivem em famílias com escolaridade superior e média, o que parece impactar positivamente no relacionamento com unidade; a maior escolaridade das mães pode significar também uma série de outras vantagens como, por exemplo, o fato de pessoas mais escolarizadas terem acesso às melhores informações sobre oportunidades escolares (ou seja, as melhores escolas públicas), além da possibilidade de uma orientação mais efetiva dos/as filhos/as nas atividades de ensino aprendizagem engendradas pela escola. Da mesma forma que o observado na Escola 2, a escolaridade da mãe esteve fortemente correlacionado ao NSE das famílias da Escola 1 ($r_s = 0,621$, $p = 0,01$).

Gráfico 7 - Escolaridade das mães da Escola 1



(Legenda: 0/azul, não sabe/não respondeu; 2/ verde, até a 4ª série; 3/marrom, até a 8ª série; 4/lilás, até o ensino médio; 5/amarelo, até a universidade.)

Dentre as famílias de baixo NSE que têm filhos matriculados na Escola 1, há outro elemento que pode ser frisado sobre a questão das relações entre escolaridade e qualidade de ensino. Observando a profissão dos responsáveis declarada pelos alunos da

Escola 1, vê-se um bom número de ocupações de porteiro, jardineiro, zelador, pintor, etc. Esses provavelmente compõem o quadro dos que trabalham em serviços, nos condomínios e casas de veraneio dos bairros nobres da região. Apesar de sua baixa escolaridade, seus trabalhos permitem uma convivência com pessoas de maior escolaridade, e que possuem estável condição econômica, o que permitiria a associação entre estudo e mudança de *status*; além disso, a proximidade de estratos mais elevados poderia levar a esses trabalhadores ao acesso às privilegiadas informações sobre o sistema de ensino da cidade. Essas talvez sejam tendências importantes em regiões compostas por bairro(s) de alto poder aquisitivo, que fazem uso da mão-de-obra disponível nos bairros do entorno para serviços de caráter doméstico.

4.5 A Escola 1: o uso do tempo fora de escola

4.5.1 Tempo dedicado ao trabalho assalariado e/ou doméstico

Os dados indicaram que o tempo dedicado ao trabalho assalariado pelos alunos da Escola 1 é menor, quando em comparação com a Escola 2. Apenas 20% deles afirmaram que usam seu tempo em troca de algum salário. Foi encontrada uma discreta correlação positiva entre o índice do NSE e o de trabalho remunerado ($p=0,05$), o que indica que as famílias de maior poder aquisitivo talvez possam oferecer mais oportunidades de atividades remuneradas aos seus filhos. Em verdade, alguns deles confirmaram essa suspeita ao responderem as perguntas sobre o primeiro emprego, mais adiante: “ajudo no trabalho de minha/meu mãe/pai”, por exemplo.⁷⁵

Já sobre o trabalho doméstico, os índices mostram que os da Escola 1 ajudam menos em casa que os da outra unidade. Podem-se ressaltar algumas especificidades nesses valores. Os estudantes da Escola 1 vão menos a rua fazer compras para a casa do que os da Escola 2; as meninas da Escola 1 fazem mais trabalhos domésticos que os meninos da Escola 2, mas a diferença entre meninos e meninas é bem menor naquela escola, neste item.

Os dados permitem a consideração de que muitos jovens das séries finais do EF já estão – ainda que de forma instável e, muitas vezes, precária –, inseridos em alguma

⁷⁵ Foi encontrada uma forte correlação positiva entre as respostas “sim” as questões A1 (“trabalho em troca de algum pagamento, em casa”) e B4 (“ajudar pai ou mãe no trabalho”), o que fortalece a hipótese da entrada no mundo trabalho pela via familiar, comentada durante a análise de amostra equivalente da Escola 2. A diferença aqui foi a de que os jovens da Escola 1 indicaram um trabalho remunerado em casa, em sua maioria.

atividade de trabalho regular (CAMARANO, KANSO e MELLO, 2006) e, de certa forma, preparando sua transição para a vida adulta. Além disso, por conta de sua faixa etária, as famílias desses jovens demandam uma maior participação nas tarefas domésticas, como arrumar a casa, tomar conta de algum parente ou ir ao mercado fazer compras. A inserção segue, muitas vezes, a profissão de algum dos responsáveis; esse fato pode ser estimulado por conta da própria configuração das relações de trabalho típicas de uma cidade de veraneio, tal qual Teresópolis.

4.5.2 Tempo dedicado a atividades de ensino-aprendizagem

Como já dito anteriormente, esses dados aumentam sua significância à medida que são passíveis de comparação com outro conjunto semelhante. Contudo, os dados brutos também assumiram relevância aqui. Afinal, mais de 80% dos respondentes da Escola 1 afirmaram usar parte de seu tempo fora da escola em atividades escolares. Considerando apenas a questão “fazer dever de casa”, o índice chegou a 89%. Quando se olha para as atividades extracurriculares, as porcentagens diminuem, mas, ainda assim, são significativamente mais elevadas que as declaradas pelos alunos da Escola 2 (ver tabela 7).

Tabela 7 – Distribuição percentual de respostas “sim” para atividades de ensino-aprendizagem no tempo fora da escola (Escola 1 x Escola 2)

	Escola 1 (%)	Escola 2 (%)
Dever de Casa	89	80
Estudar para a prova	85	68
Ler livro para escola	82	42
Dever de casa para curso	45	32
Ler livro para curso	26	15
Atividade na escola, no contraturno	43	21
Curso ou aula particular	38	16

A tabela 7 chama também atenção para dois outros fatos. Primeiro, que a Escola 1 recebe mais os seus alunos no contraturno que na Escola 2. Sabe-se que a SMET oferece, em todas as escolas, aulas de reforço no contraturno, nas disciplinas que os alunos ficaram em dependência.⁷⁶ Entretanto, os baixos índices de reprovação da Escola 1

⁷⁶ Em Teresópolis, o sistema de aprovação funciona da seguinte forma: o aluno precisa, para se aprovado, obter média igual ou maior que 5(cinco) ao fim de 4 bimestres, nas disciplinas do currículo obrigatório, exceto em Artes e Ensino Religioso. Caso não obtenha esse índice, ele fica em reavaliação precisando tirar nota igual ou maior que 5(cinco) em uma Prova Final da respectiva disciplina. O aluno pode ficar de

sugerem não ser esse o fator explicativo para a maior presença desses alunos no contraturno. Segundo, o fato que quase 40% dos alunos da Escola 1 indicaram fazer algum curso no contraturno, mais que o dobro do que os da Escola 2. Uma tentativa de encontrar correlações entre cada um dos itens da tabela 7 e o NSE da família não encontrou resultados relevantes, ou seja, os alunos de maior NSE não são necessariamente aqueles que fazem curso no contraturno.

O índice do tempo de aprendizagem apresentou um coeficiente de correlação de $r_s=0,22$ ($p=0,01$) com o NSE, e de $r_s=0,27$ com a escolaridade da mãe ($p=0,01$). Adotando-se um modelo de regressão linear múltipla com esses dois elementos, todavia, verificou-se que a escolaridade da mãe tem um peso maior que o NSE sendo aquele índice a variável dependente.

4.5.3 Tempo dedicado ao lazer e atividades sócio culturais

Neste item, seguir-se-á o modelo de análise do correspondente ao da Escola 2. Sendo assim, começamos com uma observação detida nos dados da Tabela 8.

Tabela 8 – Distribuição percentual de respostas “sim” dos alunos da Escola 1 para atividades socioculturais no tempo fora da escola

	Total(%) ^a	Meninos (%) ^b	Meninas (%) ^c
Ler jornais e revistas	63	53	76
Ler livros (romance, livros religiosos)	59	51	78
Acessar a Internet	77	73	84
Ver TV	96	96	98
Jogar Videogame	66	78	44
Escrever, desenhar e/ou pintar	52	53	56
Tocar instrumento musical	24	38	22
Reunir com os amigos, em casa	70	69	71
Reunir com os amigos, fora de casa	87	89	82
Praticar esportes e locais públicos	38	51	18
Praticar esportes, em clubes	42	51	36
Ir a Lan House	18	22	11
Ir a igreja ou templo	64	62	82

b N=51; c N=41; a N=92

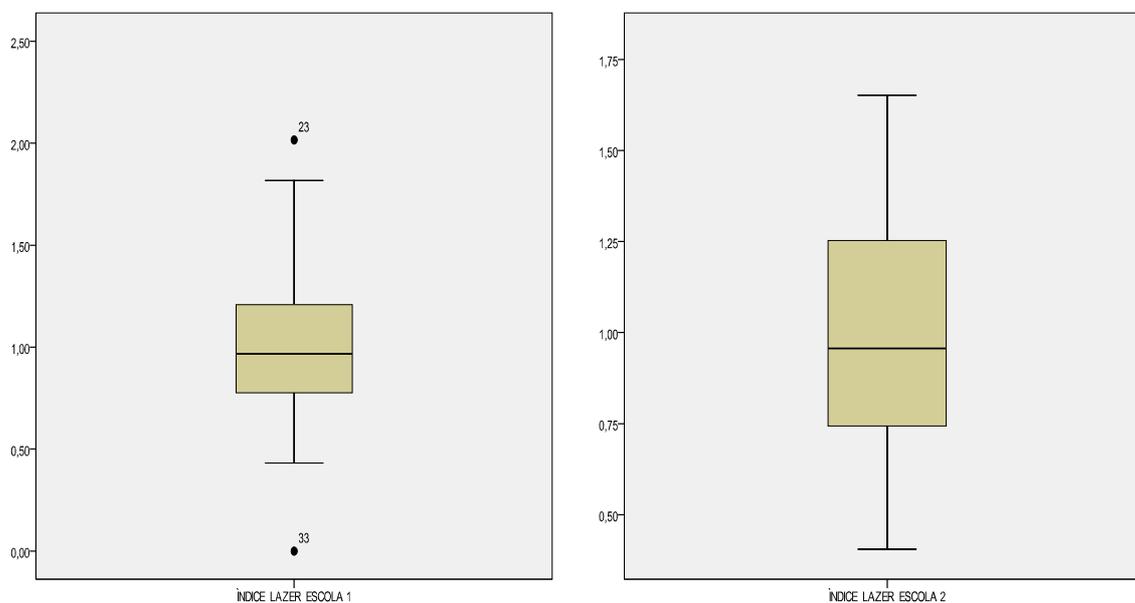
Os dados sugerem que boa parte dos jovens da Escola 1 já tem acesso a internet nas suas residências, por conta do baixo índice dos que indicaram que vão a *lan*

reavaliação em até 4 disciplinas, caso contrário ele é reprovado, sem chances de Prova Final. Após esse processos, o aluno pode ser aprovado, ficando de “dependência” em até 2 disciplinas, no ano seguinte. Essa “dependência” é levada a cabo após uma prova de verificação de aprendizagem da disciplina, na qual o aluno precisa tirar nota maior ou igual a 5(cinco). A preparação para essa prova é feita através de aulas de reforço, no contraturno.

houses (18%). Boa parte deles também parece ter hábitos de leitura, que se estendem para além do demandado pela escola ou por cursos. Comparando esses dados com os da Escola 2, vê-se que há ligeira vantagem da Escola 1 no que diz respeito a hábitos de leitura, acesso a internet, e encontros com amigos fora de casa. A diferença de hábitos de leitura entre meninos e meninas é menos acentuada na Escola 1, mantendo a vantagem das últimas. Os meninos da Escola 1 praticam mais esportes que as meninas; contudo, fazem menos uso de espaços públicos que os da Escola 2. O maior índice para clubes pode estar ligado ao maior NSE; Teresópolis possui clubes onde algumas frações da alta classe média se encontram para a prática de esportes e festas.

No que diz respeito ao índice agregado para o tempo dedicado ao lazer, não foram encontradas relações significativas entre esse e os outros já discutidos acima. É importante destacar que, diferentemente do que ocorreu com a Escola 2, não houve correlações significativas entre o tempo de lazer e o dedicado às tarefas de ensino-aprendizagem. A distribuição do índice do lazer na Escola 1 se mostrou menos dispersa que a da Escola 2, e concentrada em escores mais elevados (ver gráficos 8 e 9).

Gráficos 8 e 9 – *Bloxplots* da distribuição de escores do índice agregado para o lazer e atividades socio culturais. (Escola 1 x Escola 2)



4.6 A Escola 1: clima da escola, expectativa de estudo e trabalho

4.6.1 “Eu não como a merenda da escola”: o clima da Escola 1 e importância do estudo

As notas agregadas por categoria mostraram que os alunos atribuem escores mais elevados, em média, aos professores e a qualidade de ensino (8,5 e 8,0) da Escola 1, o que também foi observado nas notas da Escola 2. Em geral, os da Escola 1 avaliaram melhor sua instituição, em comparação com os alunos da outra escola; verificou-se que a média das notas dadas a organização e limpeza da Escola 1 foram significativamente superiores as atribuídas a Escola 2. Pode-se observar melhor a diferença de avaliação através dos gráficos *bloxpot* dos índices agregados de cada escola (gráficos 10 e 11). É possível identificar que a amostra da Escola 1 concentra-se em escores ligeiramente superiores que a da Escola 2, cuja amostra é mais dispersa.

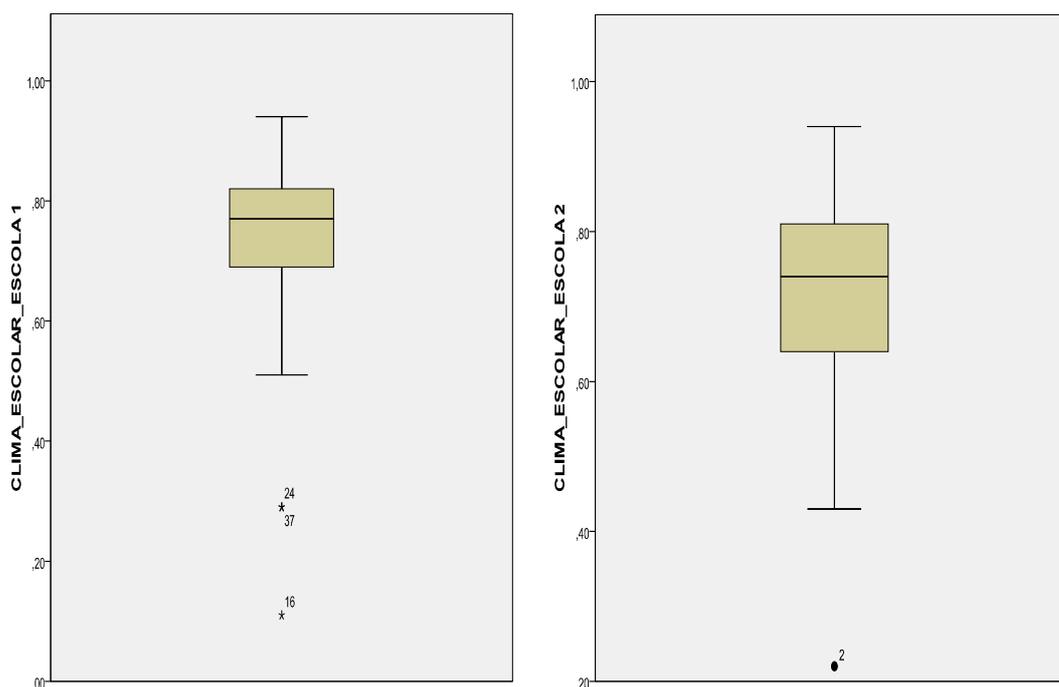
Na Escola 1, o índice agregado do “clima escolar” apresentou correlação negativa com o NSE das famílias ($r=-0,233$ $p=0,05$), aproximando-se do resultado encontrado no estudo de da Costa (2008). Um modelo de regressão linear múltipla que contou com NSE, índice do lazer e escolaridade da mãe como fatores mostrou o primeiro como responsável por 28% da variância do índice de clima escolar ($p=0,03$) Tais dados podem ser interpretados de acordo com uma sociologia da cultura escolar de base bourdieusiana enquanto uma relação de “desinteresse” que frações mais elevadas das camadas médias mantêm com a escola, ao contrário das camadas médias mais inferiores e das classes populares que conseguem matricular seus filhos em escolas públicas de qualidade. Estes últimos, em especial, parecem ver a escola como a “tábua de salvação” para o futuro de seus herdeiros, o que tem como consequências um investimento maior em uma educação de tipo escolar (NOGUEIRA, 1997, pp. 117-126) e atitudes e avaliações positivas para com a escola. Além disso, considerando apenas as famílias de maior NSE, há a presença de duas instituições privadas, ambas localizadas no bairro do Alto, concorrendo no imaginário dos jovens de maior poder aquisitivo sobre a qualidade de sua escola. Imaginando-se que possam se considerar potenciais alunos daquelas instituições - além do fato de possivelmente possuírem amigos que lá estudam (ou estudaram) - tudo isso contribui para uma avaliação negativa da escola pública em que estão matriculados, mesmo sendo ela uma instituição de bom desempenho nos índices nacionais de avaliação.

Há ainda uma curiosidade sobre a questão de número 28, que pedia aos alunos que avaliassem aspectos de sua escola. O item L (“merenda/refeição”) foi alvo de

comentários de alguns alunos, que seguiam um padrão semelhante: o respondente não atribuía nota ao item, e escrevia, ao lado, que não comia merenda da escola. A nota atribuída a merenda apresentou um coeficiente de correlação negativa com o NSE das famílias, porém sem significância. De qualquer forma, este item foi o que atingiu a menor média, dentre os 11 verificados.

As atitudes e expectativas em relação a escola avaliadas pela questão 47 seguiram, em geral, o mesmo padrão de respostas da amostra da Escola 2, com porcentagens um pouco menores (ver tabela 5); exceção para o item “chata”, que apresentou porcentagem de “sim” ligeiramente maior para a Escola 1. Vale ressaltar que 47% dos jovens da Escola 1 consideram sua escola “muito melhor que as outras”, contra apenas 21% da outra instituição pesquisada.

Gráficos 10 e 11 – *Bloxpots* da distribuição de escores dos índices agregados para o clima escolar (Escola 1 x Escola 2)



A média dos escores para a pergunta que solicitava uma nota para a importância do estudo foi praticamente idêntica para as duas escolas (9,3). Em verdade, as duas amostras apresentaram-se bastante semelhantes. Nesse aspecto, foi encontrada uma correlação positiva desse escore entre aqueles alunos que afirmaram “ir a igreja ou templo” ($r=0,32$ $p=0,05$), da mesma forma que na amostra da Escola 2. Quanto à expectativa de

estudo, nada menos que 93,4% dos jovens da Escola 1 afirmaram o desejo de prosseguir com os estudos até a universidade; nenhum marcou a opção “até o 9º ano”. Pode-se afirmar que os alunos dessa escola indicam uma presença mais extensa no ensino escolar em suas vidas, que os da Escola 2.

4.6.2 As expectativas de futuro: trabalho e o papel da escola

Quanto à expectativa de 5 anos, aproximadamente 30% dos alunos fizeram menção ao nível superior. Foi interessante notar que as respostas apresentaram um grau de variedade maior que as da Escola 2: muitas foram claras quanto ao que se quer estudar (“mecânica”; “medicina”; administração de empresas”; “jornalismo”), e aonde (“história na UFRJ”, “medicina em uma faculdade pública”). Esses jovens parecem, portanto, estar bem informados no que diz respeito às possibilidades de inserção no mercado de trabalho através de cursos superiores. O trabalho foi a opção de, aproximadamente, de 16% dos respondentes, ficando em segundo lugar. Apenas um aluno disse não saber o que estaria fazendo em 5 anos.

Já na pergunta referente à expectativa para daqui a 10 anos, a variedade de respostas foi ainda mais significativa. Houve uma incidência grande de respostas mais elaboradas, que associavam o futuro à profissão escolhida, invariavelmente mencionada na questão tratada no parágrafo anterior. Também são dignas de nota algumas respostas relacionadas aos estudos de pós-graduação. Ainda assim, 15% dos jovens responderam apenas “trabalhando”, sem maiores detalhes.

Esse conjunto de dados mencionados acima indica que boa parte dos alunos da Escola 1 associam seu futuro à escola. Parecem, portanto, estar bem esclarecidos das possibilidades que os estudos oferecem, no sentido da manutenção, ou até mesmo da *ascensão social*. Além da óbvia relação dessas atitudes com o *background* familiar – dada a escolaridade elevada das mães, mencionada acima – é possível destacar a vizinhança que a Escola 1 tem com o campus sede da principal universidade de Teresópolis. O fato dos alunos terem contato diário com alunos dos diversos cursos desse campus não seria mais um estímulo para fazer dos cursos superiores uma projeção quase “natural” para o futuro?

A questão sobre o futuro ocupacional seguiu o padrão da anterior: uma grande diversidade de respostas. Dentro de uma amostra tão dispersa, os destaques foram o curso de medicina (10 alunos), seguido de fisioterapia, empresário(a) e jogador de futebol (5 cada). Sobre esse aspecto, vale frisar que o curso de medicina é considerado um dos

destaques da UNIFESO. A “profissão” de empresário(a) – que não apareceu na amostra correspondente da Escola 2 – talvez sirva como indício de que os jovens da Escola 1 não são apenas mais bem informados sobre as possibilidades dispostas no sistema de ensino, mas também já possuem uma compreensão mais refinada da estrutura de classes local, na qual os empresários assumem claro papel diretivo. Os valores informados na questão sobre a expectativa de ganhos com a profissão escolhida revelaram mais um indício desta compreensão da estrutura de classes da cidade, em especial os ganhos de posições médias: a imensa maioria ficou entre R\$2.000,00 e R\$10.000,00, ganhos condizentes com as possibilidades iniciais das maiorias das ocupações citadas (excetuando-se, por motivos óbvios, a de jogador de futebol). Essa expectativa de salário apresentou forte correlação negativa com índice para o clima escolar e para o trabalho.

Enquanto que uma vaga no setor de serviços, ou no PROMAJ, apareceram como possíveis inserções no mercado de trabalho para os alunos da Escola 2, seus colegas da Escola 1 indicaram ser mais ambiciosos. Em consonância com a profissão indicada nas questões anteriores, vários deles responderam que começariam a trabalhar em um hospital; outros disseram que começarão sua vida profissional “na empresa do pai”. Aliás, manteve-se a tendência, observada na amostra da Escola 2, de uma iniciação profissional comumente ligada à profissão dos pais ou parentes; além de respostas bem elaboradas, tais como “gostaria de ter minha própria marca, mas se não der certo, vou procurar empregos nas empresas grandes”, ou “pretendo trabalhar no Rio de Janeiro, em alguma clínica de estética”. A expectativa de ganhos iniciais esteve fortemente correlacionada ao NSE à tendência explicitada anteriormente sobre a iniciação profissional.

A análise empreendida nesse conjunto de dados fortaleceu algumas suspeitas, e o retorno à teoria faz-se necessário. Primeiro, a importância das variáveis estruturais, como o NSE das famílias, para se compreender as expectativas de profissão, e o papel do ensino formal na trajetória até a vida adulta. Isso permite que se faça nova menção a relevância do *habitus* enquanto elemento operativo de atitudes em relação à escola e ao mercado de trabalho, dado que o *habitus* é inicialmente gestado no seio da família, através do trabalho pedagógico primário. Estaria a socialização secundária da Escola 1 fortalecendo ou inibindo esses processos? Longe de se ter uma resposta definitiva para essa questão, pode-se, contudo, inferir que os dados coletados indicam que a primeira opção é a mais correta. O teor da pesquisa não permitiu, entretanto, estabelecer relações de causalidade mais precisas.

Segundo, o maior esclarecimento, dentre os respondentes da Escola 1, sobre a estrutura de possibilidades dentro das “lutas de concorrência” rumo à ascensão, que marcam a trajetória dos estratos médios da população (BOURDIEU, 2008). Tal conhecimento seja talvez a explicação para a grande diversidade e complexidade das respostas ligadas ao futuro ocupacional da amostra daquela escola, além da pouca incidência de respostas “não sei”. Enfim, como disse uma professora da Escola 1 para a sua turma, durante a aplicação do questionário: “Estamos aqui formando os futuros líderes da sociedade”.

4.7 O tempo fora da escola: algumas reflexões

Perceber a escola enquanto componente de uma totalidade parece-nos que reforça o caráter relacional dessa instituição ao apresentar-se enquanto objeto de investigação. A própria ênfase na sua apreensão em diferentes níveis de análise (sala de aula, instituição e sistema), efetuada por Canário (2004), denota as distintas possibilidades que se descortinam no estudo empírico da escola. Isso, de certa forma, é o que há de mais desafiador na explicação da escola: as amplas relações presentes nesta totalidade podem confundir o pesquisador ao momento de esboçar seus esquemas de análise. Nesse sentido, associação do “tempo” com a “escola” pode ser um pano de fundo satisfatório para a produção de conhecimento que dê conta dessa totalidade, sem se perder na sua multidimensionalidade.

Conforme alerta Sacristán (2008), “saber como se constitui o tempo escolar é conhecer a essência da escolarização” (p. 48). Ao que parece – e esse estudo contribuiu para o fortalecimento desta suspeita – o tempo escolar não se resume apenas ao período passado pelo aluno na escola. Os deveres de casa, os conselhos de classe e reuniões pedagógicas, os outros cursos e aulas de reforço, ou seja, representam todo um tempo vivido para além do turno, cuja compreensão refina a avaliação dos resultados escolares dos estudantes e, de forma mais geral, do desempenho da escola.

Os resultados do *survey* que tratou justamente das dimensões de socialização do tempo dos jovens nos forneceu algumas pistas interessantes sobre esses e outros aspectos. Em primeiro lugar, confirmou-se a suspeita de que muitos jovens já conhecem a rotina do estudo em consonância com o trabalho. Pode-se acrescentar a esse achado que não foi encontrada nenhuma relação entre trabalho e NSE, ou seja, nem sempre os mais pobres são aqueles que estão a ingressar no mundo do trabalho. Entretanto, a

presença maior de alunos da Escola 2 que trabalham parte do dia, fins-de-semana e até mesmo nas férias não seria uma pista do tipo de expectativa familiar e pessoal nutrida em relação ao tempo de escola? Em outras palavras, o menor investimento das famílias da Escola 1 na inserção de seus filhos no mundo do trabalho não teria relação com a expectativa mais positiva para com a escola, o que se refletiria no tempo escolar do aluno, visto a partir de uma perspectiva ampliada?

O tempo dedicado às atividades de ensino-aprendizagem também apresentou diferenças importantes na comparação entre as escolas. Os dados indicaram que os alunos da Escola 1 se dedicam mais às atividades escolares e cursos diversos que seus colegas da Escola 2. Como a amostra contou com jovens das séries finais do EF, ou seja, adolescentes, pode-se partir do princípio que boa parte deles já possui autonomia relativa na construção do seu tempo social (PROVENOST e ROYER, 2004). Tal consideração nos ajuda a concluir que a dedicação de parte dos seus dias a essas atividades já foi internalizada por esses adolescentes, o que reforçaria o trabalho pedagógico realizado, pela escola e pelas famílias, na valorização de determinadas tarefas. Sobre esse último aspecto, os dados sugeriram que a escolaridade da mãe é fator de grande relevância no tempo dedicado a tarefas de ensino-aprendizagem dos alunos das duas escolas. Vale também ressaltar que a avaliação que o aluno faz da sua escola não se apresentou relevante, em nenhum dos dois casos, na constituição desse índice do tempo.

Uma dedicação maior aos estudos significaria, necessariamente, menos tempo disponível para outras atividades, em especial aquelas ligadas ao lazer e outras atividades culturais? Os resultados das duas escolas foram conflitantes: na Escola 1 tudo indica que sim, enquanto que na Escola 2 foi encontrada forte correlação entre o tempo de estudos e o tempo de lazer. Essa característica pode nos contar algo sobre a “qualidade” – avaliada a partir de aspectos como, por exemplo, a duração, concentração e ambiência – do tempo dedicado às tarefas de ensino-aprendizagem? Em outras palavras, esta dimensão do tempo seria mais “produtiva” para os alunos da Escola 1, agindo eficazmente nos resultados escolares?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, gostaríamos de ressaltar que esse trabalho pode ter contribuído para fortalecer a concepção de que abordagens quantitativas e qualitativas não são, a priori, mutuamente excludentes. Os resultados apresentados mostraram consistências e complementaridades que são passíveis de serem alcançadas no trabalho com as duas abordagens. A riqueza da escola enquanto objeto de pesquisa, com certeza, merece aproximações de caráter múltiplo – nesse sentido, qualquer exclusão sumária é, de acordo com nossa visão, limitadora.

Quanto aos resultados, voltemos a um autor que compõe um dos eixos dessa investigação. Ao tratar da artificial divisão conceitual entre vida e educação, e dos efeitos negativos que tal separação implicava no universo das novas gerações, escreveu Anísio Teixeira (1973):

“O que se aprende 'isoladamente' de fato não se aprende. Tudo deve ser ensinado tendo em vista o seu uso e função na vida. Não se diga que isso venha impedir os 'exercícios' escolares e tornar, assim, impossível a aprendizagem de muita coisa. Muito pelo contrário. *Se a criança percebe o lugar e a função que tem aquilo que vai aprender, seu intento de aprender dá-lhe impulso para todos os 'exercícios' necessários.* Toda criança se 'exercita' naturalmente. Nos jogos, a cada momento, isso se vê. O interesse da criança no jogo fá-la praticar isoladamente as partes que compõem o jogo. Mas, não as 'pratica' senão em vista do todo a que aquela parte vai servir. Nesse caso a aprendizagem é ainda *integrada.*” (p.37, grifos nossos)

Uma análise global sobre os resultados apresentados neste trabalho, permite que se considere os jovens da Escola 1 como mais aptos e interessados no “jogo escolar”, em comparação com os da Escola 2. Afinal, aqueles jovens dedicam maior parte do seu tempo livre às tarefas de ensino aprendizagem, e também às atividades socioculturais. Não é demais lembrar que estes são dois modelos atitudinais historicamente valorizados pela instituição escolar, ou seja, as atividades que ocorrem no interior dos muros da escola retroalimentam àquelas que ocorrem fora dela.

Além disso, os pais da Escola 1 tiveram mais tempo de escolaridade, ou têm algum tipo de relação mais próxima com pessoas mais escolarizadas. Por fim, a relação dos alunos com a essa escola parece ser mais agradável e, portanto, profícua. Talvez seja esse um componente fundamental para se entender os excelentes resultados da Escola 1, que permite que a consideremos uma escola de qualidade.

Podemos afirmar que a vida dos alunos da Escola 1 é integrada à vida escolar, no sentido empregado por Anísio. Seus “tempos” têm momentos plenos de sentido escolar. Tal fato, de certa forma, impacta positivamente no seu desempenho (seu sucesso nos 'exercícios' escolares) e nas suas expectativas ocupacionais. A escola parece ter um sentido mais efetivo na vida desses jovens. Mesmo quando estabelecem uma relação crítica para com a instituição que frequentam, os alunos da Escola 1 deram a entender que ela tem algo de essencial para as suas vidas.

O trabalho também permitiu constatar que, mesmo escolas muito próximas espacialmente possuem modos de funcionamento completamente diversos. Para além da constatação óbvia de que este funcionamento está ligado à clientela de cada instituição, pode-se destacar também que existe certa “competição” entre as escolas. Essa competição se materializa na disputa pela clientela, mas também passa por uma necessidade de manutenção (caso da Escola 1) ou de superação (no caso da Escola 2) da imagem que é comumente reproduzida por professores, pais, comunidade e gestores do sistema. Os resultados sugeriram que o conceito de “quase-mercado” escolar pode ser aplicado em Teresópolis, especialmente se olharmos a distribuição de matrículas por bairro de moradia, na Escola 1; o NSE das escolas; e as estratégias de manutenção daquela imagem institucional, conforme é ressaltado por Van Zanten (2005). Vimos também que a *imagem* da escola tem alto poder de reprodução nos discursos e atitudes dos profissionais que lá atuam, independente do tempo ou da experiência profissional.

Constatações como essas esboçadas acima permitem que façamos algumas considerações sobre educação pública escolar. Dado que o direito à instrução é obrigatório às novas gerações, o que fazer com aqueles que possuem, por fatores diversos, uma relação menos orgânica e integrada com a escola, como os da Escola 2? Uma visão positiva dessa integração aluno-escola poderia considerar a possibilidade de “fazer despertar” tal relação na criança, a partir da própria ação escolar. Há de se considerar, entretanto, que existem lógicas conflitantes entre o modo de socialização escolar e das classes populares, como nos lembra Daniel Thin (2006).

Outro elemento importante que deve ser considerado é a configuração de um *ethos* escolar que tanto pode fomentar um “círculo virtuoso” (BRANDÃO, MANDERLET e DE PAULA, 2005) – que acaba por impactar na excelência e no prestígio das escolas –, quanto um “círculo vicioso”, dotado de uma inércia considerável, que dificulta sobremaneira que a escola atinja certos patamares de qualidade de ensino.

Em outras palavras, ficou evidente neste trabalho que portar ou não determinados códigos, seleciona quem – considerando aí escolas, famílias e alunos – pode ter mais sucesso no “jogo”. Conhecer, difundir e levar em conta tais limitações bem como descobrir possibilidades inexploradas, a partir de uma perspectiva essencialmente crítica, parece ser o caminho rumo a uma educação *integrada*, ou seja, aquela que participe de forma mais efetiva e coerente – temporal e espacialmente – da vida de crianças e jovens filhos das classes populares. Ainda que sem idealismos ou prescrições, este trabalho também não mostrou impossibilidades insuperáveis à um tipo de educação escolar que abra caminho para a superação democrática das incompatibilidades dos modos de socialização e dos preconceitos instalados e reforçados pela dinâmica do quase-mercado escolar.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, T. e HORKHIEMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALBERNAZ, A.; FRANCO, C.; FERREIRA, F. H. G. *Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro*. Pesquisa e Planejamento Econômico, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 453-476, 2002.

ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.

ALMEIDA NETO, A. H. de, PARENTE FILHO, J. *Qualidade, eficiência e equidade no ensino de 1. grau: elementos para reflexão e debate*. Brasília: IPEA. (Texto para discussão, n.241), 1992

ALVES, F. et al. *Segregação residencial e desigualdade escolar no Rio de Janeiro*. In: RIBEIRO, L. C. Q. & KAUTZMAN, R. (orgs.). *A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital; FAPERJ; IPPES, 2008.

ALVES, M. T. G. e SOARES, J. F.. *Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade de alunos*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 45, p. 25-58, 2007.

ALVES, M. T. G. e FRANCO, C. *A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar*. In: BROOKE, N. B. e SOARES, J. F. (orgs.) *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BOUDON, R. *A desigualdade de oportunidades*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. *Os três estados do capital cultural*, 1979. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A.(orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRANDÃO, Z. *Escola de tempo integral e cidadania escolar*. In: Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, pp. 97-108, 2009.

_____. *Qualidade de ensino: características adstritas às escolas particulares?* In: CUNHA, L. A. (coord.). *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

BRANDÃO, Z., BAETA, A. B. e ROCHA, A. D. C. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

BRANDÃO, Z., MANDERLET, D. e DE PAULA, L. *A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro*. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, pp. 747-758, set.-dez. 2005.

BRASIL. *Educação Integral*. Brasília: MEC, 2009.

BROOKE, N. B. e SOARES, J. F. (orgs.) *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CAMARANO, A. A.; KANSO, S.; LEITÃO e MELLO, J. *Transição para vida adulta: mudanças por período e coorte*. In: CAMARANO, A. A. (org.). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição*. Rio de Janeiro: Ipea, 2006.

CAMINI, L. *Educação pública e qualidade social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CANÁRIO, R. *Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas*. In: BARROSO, J. (org.) *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. *Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica*. Revista Perspectiva, Centro de Ciências de Educação (UFSC). Florianópolis, v. 22, n. 1, pp. 47-78, janeiro/junho, 2004.

CASTRO, A. R. V. e FARIA, L. C. M. *CIEP – o resgate da utopia*. In: COELHO, L. M. C. da C. e CAVALIERE, A. M. V. (orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAVALIERE, A. M. *Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?* Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, 2002a.

_____. *Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil*. In: COELHO, L. M. C. da C. e CAVALIERE, A. M. (orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

_____. *Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo*. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 3, nº 6, jul/dez, 2002c.

_____. *Tempo de escola e qualidade na educação pública*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out, 2008.

_____. *Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral*. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009.

CAVALIERI(E), A. M. *Escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

CHAUVEL, L. *Classes e gerações: a insuficiência das hipóteses da teoria do fim das classes sociais*. In: *Actuel Marx*, Paris, PUF, n. 26, segundo semestre de 1999. Tradução de Maryse Farhi. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/critica15-A-chauvel.pdf>> Acesso em: 16 de junho de 2011.

COELHO, L. M. C. da C. e PORTILHO, D. B. *Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas*. In: COELHO, L. M. C. da C. (org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COELHO, L. M. C. da C. *Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental*. Caxambu, MG: 19ª reunião da ANPED, setembro/1996.

_____. *História(s) da educação integral*. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 23-96, 2009.

COSTA, M. da. *Prestígio e hierarquia escolar: estudo de casa sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal*. Revista Brasileira de Educação, v.13, n.39, set/dez, pp. 455-469, 2008.

CUNHA, L. A. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1977.

_____. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. Niterói, RJ: EDUFF, 2009.

DEMO, P. *Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DEROUET, J-L. *Abordagens etnográficas em sociologia da educação: estabelecimento escolar*. In: FORQUIN, J-C. (org.), *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DUBET, F. *O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1968.

EBERT, T. e ZAVARZADEH, M. *Class in culture*. Boston, MA: Paradigm Publisher, 2008.

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

_____. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

ELIAS, N. e SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

ENGUITA, M. F. *O discurso da qualidade e a qualidade do discurso*. In: GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. *Neoliberalismo, Qualidade Total e educação: visões críticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FONSECA, S. C. *Repercussões das idéias de Anísio Teixeira na obra de Paulo Freire*. In: Revista Travessias, Ed. 4. Disponível em: <http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_004/artigos/educacao/pdfs/REPERCUSS%D5ES%20DAS%20ID%C9IAS%20DE%20AN%CDSIO%20TEIXEIRA.pdf>. Acesso em: 16 de junho de 2011.

FONTES, V. *Sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980*. In: LIMA, J. C. F. e NEVES, L. M. W. (orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.

FORQUIN, J-C. *Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965*. In: FORQUIN, J-C. (org.), *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FRANCO, C. et al. *Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares"*. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* Rio de Janeiro, vol.15, n.55, pp. 277-298, 2007.

FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Centauro, 2005.

GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. *Educação com qualidade social: projeto implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUs)*. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0009/Educ_qualidad_e_social_2004.pdf> . Acessado em: 16 de junho de 2011.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GENTILI, P. A. A. *O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional*. In: GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. *Neoliberalismo, Qualidade Total e educação: visões críticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GERMANI, B. *Educação de tempo integral: passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: PUC-PR, 2006.

GOMES, L. R. *Educação e consenso em Habermas*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

GRACINDO, R. V. *O escrito, o dito e o feito: educação e partidos políticos*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

GRAY, J. *Desenvolvimento de métodos de valor agregado para avaliação da escola: as experiências de três autoridades locais*. In: BROOKE, N. B. e SOARES, J. F. (orgs.) *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GRUSKY, D. B. e SORENSEN, J. B. *Can class analysis be salvaged?*. In: *The American Journal of Sociology*, Vol. 103, n. 5, pp. 1187-1234, março/1998.

GUARÁ, I. M. F. R. *Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola*. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, pp. 65-81, 2009.

_____. *É imprescindível educar integralmente*. São Paulo: CENPEC, 2007.

GUIMARÃES, N. A. *Trajetoórias inseguras, autonomização incerta: os jovens e o trabalho em mercados sob intensas transições ocupacionais*. IN: CAMARANO, A. A. (org.). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição*. Rio de Janeiro: Ipea, 2006.

HOWLEY, C. *The academic effectiveness of small-scale schooling (an update)*. Charleston, WV: Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, 1994.

KOSLINSKI, M. C. & COSTA, M. da. “*Competing for public schools in Rio de Janeiro – reflexions on a hidden quasi-market*”. Comunicação apresentada no colóquio “Penser les marches scolaires”, Rappe, Université de Genève, 2009.

KRAEMER, H. V. *Youth and culture: a human-development approach*. Monterrey, CA: Brooks/Cole Publishing Company, 1973.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2008.

LEE, V. E. *Utilização de modelos hierárquicos lineares para estudar contextos sociais: o caso dos efeitos da escola*. In: BROOKE, N. B. e SOARES, J. F. (orgs.) *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LEVIN, J. *Estatística aplicada a ciências humanas*. São Paulo: Editora Harbra Ltda., 1987.

LUXEMBURGO, R. *Reforma o Revolución*, Edição de 2003. Disponível em: <http://www.marxists.org/espanol/luxem/01Reformaorevolucion_0.pdf> Acessado em: 20 de março de 2011.

MAURÍCIO, L. V. *Escola pública de horário integral: demanda expressa pela representação social*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

_____. *Escola pública de horário integral: representações do jornal O Globo*. Educação e Realidade, v.34, pp. 247-265, 2009.

_____. *Políticas públicas, tempo, escola*. In: COELHO, L. M. C. da C. (org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MENEZES, J. S. S. e COELHO, L. M. C. C. *Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão*. Timbaúba, PE : Espaço Livre, 2007. pp. 01-18.

MENEZES, J. S. S. *Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE*. In: COELHO, L. M. C. da C. (org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MONLEVADE, J. *Estudo nº 1159 - Referente à STC nº 2009-0---, do Senador Inácio Arruda, que pede estudo sobre a educação em tempo integral, compreendendo jornada integral para os professores e estudantes, e, para estes, introdução de atividades de esporte, cultura e iniciação ao trabalho no currículo escolar* (mimeo.). Brasília, 2009.

NERI, M. e COSTA, D. *O tempo das crianças*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2002 (Ensaio Econômico, 468).

NETTO, J. P. *Transformações Societárias e Serviço Social – notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil*. In: Serviço Social & Sociedade. São Paulo, Cortez, nº 50, abr., 1996.

NILSON, L. H. *Intersetorialidade e contextos territoriais*. Educação Integral e Intersetorialidade. Brasília, ano XIX, n. 13, pp. 22-28, out. 2009. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/182240EduIntegralInter.pdf>>. Acessado em: 16 de junho de 2011.

NOGUEIRA, M. A. *Convertidos e oblatos: um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu*. Rev. Educação, Sociedades & Culturas, nº 7, 1997, pp. 109-129.

_____. *Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção*. Educação & Realidade. Porto Alegre (UFRGS), v. 20, n. 1, pp. 9-26, jan./jun. 1995.

NÓVOA, A. *Para uma análise das instituições escolares*. In: NÓVOA, A. (org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, R. P. e ARAÚJO, G. C. *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*. Poços de Caldas, MG: 26ª reunião da ANPED, outubro/2003.

PARO, V. H. *et alli. Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.

_____. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública*. In: SILVA, M. V. e CORBALÁN, M. A. (orgs.). *Dimensões políticas da educação contemporânea*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

_____. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000b.

PÉRISSÉ, V. L. S. *Análise da evasão de alunos de um CIEP do segundo segmento do primeiro para escolas de horário parcial*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

PETITAT, A. *Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PROVONOST, G. e ROYER, C.. *Les valeurs des jeunes: identité, famille, école, travail*. In: L'annuaire du Québec, Institut de Nouveau Monde, 2004.

PROVONOST, G. *L'univers du temps libre et des valeurs chez les jeunes*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2007.

RIBEIRO, D. *O livro dos CIEPS*. Rio de Janeiro: Ed. Bloch, 1986.

RODRIGUES, I. O. *O espaço agrário na sociedade urbano-industrial :o exemplo da produção de hortaliças no município de Teresópolis*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

RODRIGUES, S. B. P. *Espaço escolar e cidadania excluída*. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

RUSSELL, B. *História do pensamento ocidental*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

SACRISTÁN, J. G. *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Ediciones Morata, 2008.

SAVIANI, D. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC*. Educação e Sociedade. Campinas, SP, vol. 28, n. 100, pp. 1231-1255, Especial, 2007.

SEVERINO, A. J. *Em busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação*. In: *Educação e Pesquisa (USP)*, v. 32, pp. 619-634, 2006.

SILVA, K. D. da. *As representações de escola vivenciadas pelos alunos, jovens e adultos, no ensino noturno do município de Teresópolis/RJ, e suas influências no trabalho profissional*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

SILVA, M. A. *Qualidade social da educação pública: algumas aproximações*. In: *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 29, n. 78, pp. 216-226, maio/ago 2009.

SMALL, M. L. *Villa Victoria: the transformation of social capital in a Boston barrio*. Chicago, IL: The University of Chicago Press, 2004.

SOARES, J. F. *O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos*. REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación, Vol. 2., n. 2, 2004. Disponível em: < <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Soares.pdf>>. Acessado em: 18 de outubro de 2010.

SOBRINHO, J. A. e PARENTE, M. M. de A. *CAIC: solução ou problema?* Brasília: Ed. IPEA, 1995.

SOUZA, M. J. L. *O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento*. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C.; CORRÊA, R. L. (orgs.). In: *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

STIVAL, M. C., MIRA, M. M. e WIHERS, S. W. *A educação integral na rede municipal de ensino de Curitiba: contexto histórico e práticas pedagógicas*. In: COELHO, L. M. C. da C. (org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

TEIXEIRA, A. *A pedagogia de Dewey*. In: DEWEY, J. *Vida e Educação*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1973.

_____. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007a.

_____. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007b.

TERESÓPOLIS, RJ. *Plano diretor e saneamento: sistema de abastecimento de água e esgotamento sanitário* (mimeo.), 2008.

_____. *Projeto político-pedagógico – Escola 1* (mimeo.), 2008.

THIN, D. *Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras*. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, maio/ago, 2006.

VAN ZANTEN, A. *Abordagens etnográficas em sociologia da educação: escola e comunidade*. In: FORQUIN, J-C. (org.), *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. *Perspectivas qualitativas em educação: pertinência, validade e generalização*. Revista Perspectiva, Centro de Ciências de Educação (UFSC). Florianópolis, v. 22, n. 1, pp. 25-46, janeiro/junho, 2004.

_____. *Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares*. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, pp. 565-593, set.-dez. 2005.

WALSEIFISZ, J. *Tamanho da escola, ambientes escolares e qualidade do ensino*. Brasília: Projeto Nordeste/FUNDESCOLA, 2000.

WILLMS, J. D. *A estimação do efeito escola*. In: BROOKE, N. B. e SOARES, J. F. (orgs.) *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

XAVIER, A. C. *Reflexões sobre a qualidade da educação e a questão da qualidade total nas escolas*. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, n.101, 1991.

ANEXOS

ANEXO I – QUESTIONÁRIO DO ALUNO

QUESTIONÁRIO DO ALUNO																																																				
<p><i>Caro estudante,</i> Esse questionário faz parte de uma pesquisa para a Universidade Federal do Rio Janeiro. Ele quer conhecer um pouco sobre você e sobre a sua escola. Não existem respostas certas ou erradas para as perguntas a seguir. Se você tiver alguma dúvida, pergunte ao aplicador/pesquisador. Nenhum dado pessoal será divulgado. Muito obrigado!!!</p>	<p>14. Considerando o seu tempo fora da escola, marque a tabela abaixo de acordo com as atividades que você fez nos últimos dias:</p>																																																			
I. IDENTIFICAÇÃO E USO DO TEMPO	1 Sim	2 Não																																																		
<p>1. Escola que estuda: _____</p> <p>2. Bairro onde mora: _____</p> <p>3. Data de nascimento: ____/____/____</p> <p>4. Sexo: 1.() Masculino 2.() Feminino</p> <p>5. Turma: _____</p> <p>6. Quantas pessoas moram na sua casa? _____ 6.9. Não sei ()</p> <p>7. Descreva quem mora na sua casa (por exemplo, pai/mãe/irmãos/padrasto/madrasta/avô/avó,etc.)</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>8. Qual a profissão do seu responsável? _____</p> <p>9. Sua MÃE estudou:</p> <p>1. () Não estudou 4. () Até o 2º grau</p> <p>2. () Até a 4ª série 5. () Até a Universidade</p> <p>3. () Da 5ª a 8ª série 6. () Não sei</p> <p>9.1 Sua mãe ainda estuda? 1.() SIM 2.() NÃO</p> <p>10. Qual é a sua cor?</p> <p>1. () Branca 4. () Preta</p> <p>2. () Parda 5. () Oriental</p> <p>3. () Indígena 6. () Não sabe</p> <p>11. Você recebe mesada? 1.() SIM 2.() NÃO</p>	<p>I.1 Dimensão do trabalho</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 80%;"></td> <td style="width: 10%; text-align: center;">Sim</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">Não</td> </tr> <tr> <td>A1. Trabalho em troca de algum pagamento, em casa</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>A2. Trabalho em troca de pagamento, fora de casa</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> <p>I.2 Atividades familiares</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 80%;"></td> <td style="width: 10%; text-align: center;">Sim</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">Não</td> </tr> <tr> <td>B1. Tomar conta de algum parente (irmão, primo)</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>B2. Ajudar nas tarefas de casa (ex.: cozinhar, lavar louça, varrer a casa)</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>B3. Comprar coisas para a sua casa (ex.: ir ao mercado, a padaria)</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>B4. Ajudar pai ou mãe no trabalho</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> <p>I.3 Dimensão da aprendizagem, em casa</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 80%;"></td> <td style="width: 10%; text-align: center;">Sim</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">Não</td> </tr> <tr> <td>C1. Dever de casa da escola</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>C2. Estudar pra alguma avaliação (teste, provas)</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>C3. Ler um livro para a escola</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>C4. Dever de casa para algum curso</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>C5. Ler um livro para algum curso</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> <p>I.4 Dimensão da aprendizagem, fora de casa</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 80%;"></td> <td style="width: 10%; text-align: center;">Sim</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">Não</td> </tr> <tr> <td>F1. Atividade ou curso na escola, fora do tempo de aula</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>F2. Curso ou aula particular, fora da escola</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>		Sim	Não	A1. Trabalho em troca de algum pagamento, em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A2. Trabalho em troca de pagamento, fora de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Sim	Não	B1. Tomar conta de algum parente (irmão, primo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B2. Ajudar nas tarefas de casa (ex.: cozinhar, lavar louça, varrer a casa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B3. Comprar coisas para a sua casa (ex.: ir ao mercado, a padaria)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B4. Ajudar pai ou mãe no trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Sim	Não	C1. Dever de casa da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	C2. Estudar pra alguma avaliação (teste, provas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	C3. Ler um livro para a escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	C4. Dever de casa para algum curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	C5. Ler um livro para algum curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Sim	Não	F1. Atividade ou curso na escola, fora do tempo de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	F2. Curso ou aula particular, fora da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sim	Não																																																		
A1. Trabalho em troca de algum pagamento, em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																		
A2. Trabalho em troca de pagamento, fora de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																		
	Sim	Não																																																		
B1. Tomar conta de algum parente (irmão, primo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																		
B2. Ajudar nas tarefas de casa (ex.: cozinhar, lavar louça, varrer a casa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																		
B3. Comprar coisas para a sua casa (ex.: ir ao mercado, a padaria)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																		
B4. Ajudar pai ou mãe no trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																		
	Sim	Não																																																		
C1. Dever de casa da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																		
C2. Estudar pra alguma avaliação (teste, provas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																		
C3. Ler um livro para a escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																		
C4. Dever de casa para algum curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																		
C5. Ler um livro para algum curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																		
	Sim	Não																																																		
F1. Atividade ou curso na escola, fora do tempo de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																		
F2. Curso ou aula particular, fora da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																		

1.5 Lazer e atividades sociais, em casa		1	2
		Sim	Não
C6. Ler jornais e revistas		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C7. Outras leituras (ex.: romances, livros religiosos)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D3. Entrar na internet, em casa		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D4. Ver televisão		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D5. Jogar videogame, em casa		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D6. Escrever, desenhar ou pintar algo de sua autoria		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D7. Tocar algum instrumento musical		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D8. Reunir com os amigos, fora da escola, em casa		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6 Lazer e atividades sociais, fora de casa		Sim	Não
D9. Reunir com os amigos, fora da escola, na rua		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E1. Praticar esportes, em locais públicos		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E2. Praticar esportes, em clubes		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E3. Ir a lan house		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E4. Ir a igreja ou templo		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E5. Fazer trabalho voluntário		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Quantos dos seguintes itens há em sua casa?		Quantos?	
A. TV a Cores		() 0	() 1 () 2 ou mais
B. Forno de Microondas		() 0	() 1 () 2 ou mais
C. Linha de telefone		() 0	() 1 () 2 ou mais
D. Tv a Cabo/Parabólica		() 0	() 1 () 2 ou mais
E. Computador		() 0	() 1 () 2 ou mais
F. Impressora		() 0	() 1 () 2 ou mais
G. Videocassete/DVD		() 0	() 1 () 2 ou mais
H. Telefone Fixo		() 0	() 1 () 2 ou mais
I. Celular		() 0	() 1 () 2 ou mais
J. Máquina de lavar roupa		() 0	() 1 () 2 ou mais
K. Carro		() 0	() 1 () 2 ou mais
L. Quartos		() 0	() 1 () 2 ou mais
13. Quais dos seguintes itens há em sua casa?			
A. Uma mesa para estudos		() SIM	() NÃO
B. Um quarto só para você		() SIM	() NÃO
C. Um lugar calmo para estudar		() SIM	() NÃO
D. Um computador que você usa para estudar		() SIM	() NÃO
E. Programas educacionais no computador		() SIM	() NÃO
F. Conexão com a Internet		() SIM	() NÃO
G. Uma calculadora só sua		() SIM	() NÃO
H. Livros de poesia		() SIM	() NÃO
I. Trabalhos artísticos (ex.: quadros)		() SIM	() NÃO
J. Livros para lhe ajudar nos trabalhos de escola		() SIM	() NÃO
H. Um dicionário		() SIM	() NÃO

III. Agora sobre você, a escola, os estudos e o trabalho											
15. Preencha a tabela abaixo, avaliando alguns aspectos da sua escola, dando notas de 1 a 10.											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
A. Organização											
B. Segurança											
C. Disciplina											
D. Professores											
E. Direção											
F. Coordenação											
G. Funcionários em geral											
H. Qualidade do ensino											
I. Limpeza											
J. Beleza											
L. Merenda/alimentação											
16. De maneira geral, você acha que a maioria de suas aulas na escola é:											
	1		2								
	Sim	Não									
A. Interessante											
B. Chata											
C. Cansativa											
D. Participativa											
E. Animada											
F. Importante											
G. Inútil											
17. Se você tivesse que dar uma nota de 1 a 10 para a <u>importância de estudar</u> , na sua vida, hoje, que nota você daria?											

18. Se você tivesse que dar uma nota de 1 a 10 para esta escola, que nota você daria?											

19. Como você se sente nessa escola?											
1. () Muito bem	3. () Mais ou menos										
2. () Bem	4. () Mal										
5. () Muito mal											
20. Você tem amigos nessa escola?											
1. () Sim, muitos											
2. () Sim, alguns											
3. () Pouco											
4. () Não tenho											
21. Comparando com outras escolas municipais da região, você acha que esta escola é:											
1. () Muito melhor que as outras											
2. () Melhor que as outras											
3. () Igual às outras											
4. () Pior que as outras											
5. () Muito pior que as outras											
22. Você pretende estudar até:											
1. () o 9º ano											
2. () o Ensino Médio											
3. () a Faculdade											
4. () a Pós-Graduação											
23. O que você acha que vai estar fazendo daqui a cinco anos?											

24. E daqui a 10 anos?											

25. Que profissão você gostaria de ter? _____											
26. Qual o salário que você pretende ganhar com essa profissão? R\$ _____											
27. Aonde você acha que vai começar a trabalhar? (se você já trabalha, nos conte aonde e como é o seu trabalho)											

28. Quanto você acha que irá ganhar no seu primeiro emprego? (se você já trabalha, diga o quanto você ganha)											
R\$ _____											
MUITO OBRIGADO!!!!											

ANEXO II – QUESTIONÁRIO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

Entrevista semi-direcionada para professores, orientadores pedagógicos,
diretores e pessoal de apoio de unidade escolar

Prof. Regis Coelho – Mestrando em Educação (PPGE/UFRJ)

Caro profissional da educação,

As perguntas abaixo fazem parte de uma pesquisa para a obtenção do título de Mestre em Educação pela UFRJ. Esta pesquisa procura compreender a escola nas suas relações com a educação dos alunos, com o território do entorno e com as famílias. Sua participação é de fundamental importância, pois facilitará ao pesquisador o esclarecimento de algumas questões referentes à sua escola. Desde já, o pesquisador se compromete em manter a identidade do entrevistado sob sigilo. No caso deste trabalho, os entrevistados serão identificados por números, bem como a escola. Sem mais, gostaríamos de agradecer imensamente sua participação neste trabalho. Muito obrigado!

Nome: _____
_____/_____/_____

Data:

- 1) Fale-me um pouco de você: sua formação, sua experiência profissional e, especificamente, há quanto tempo trabalha nesta escola, que funções exerceu e exerce atualmente.

2) Como você caracterizaria esta escola?

3) Qual o principal diferencial desta escola em relação a outras unidades de mesmo tipo?

4) Os alunos passam, em média, quatro anos nesta instituição. Como você acha que a escola interfere na educação desse jovem? (Não só formal, mas também informal).

5) E qual a imagem que esse aluno leva da escola que frequentou? Como você avalia a imagem que o aluno faz desta escola?

- 6) Essa pesquisa tentou captar como os alunos fazem uso do seu tempo fora da escola, de acordo com alguns critérios pré-estabelecidos. De que forma você acha que esta escola interfere no tempo que o aluno vive fora dela?

- 7) O que você acha da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola? Você avaliaria que, caso fosse possível aumentar o tempo do aluno na sua escola, o desempenho educacional da instituição melhoraria?
