



UNILASALLE



CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE

Credenciamento: Decreto de 29/12/98 - D.O. U. de 30/12/98
Recredenciamento: Portaria 1.473 de 25/5/04 - D.O.U. de 26/5/04

TIAGO PAVINATO KLEIN

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO ARTICULADOR
DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CULTURAIS:
A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DE ESTEIO, RS

CANOAS, 2012

TIAGO PAVINATO KLEIN

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO ARTICULADOR
DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CULTURAIS:
A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DE ESTEIO, RS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
em Educação do Centro Universitário La Salle
como requisito para obtenção do título de Mestre
em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Balduino Antônio Andreola

CANOAS, 2012

TIAGO PAVINATO KLEIN

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO ARTICULADOR
DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CULTURAIS:
A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DE ESTEIO, RS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
em Educação do Centro Universitário La Salle
como requisito para obtenção do título de Mestre
em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Jaqueline Moll
UFRGS

Prof. Dra. Ivany Souza Ávila
UFRGS

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
UNILASALLE

Para os estudantes que constroem
diariamente a história do Programa Mais
Educação no Centro Municipal de Educação
Básica Maria Lygia Andrade Haack.

AGRADECIMENTOS

No período de construção deste trabalho, foram muitas as pessoas que contribuíram para que esta história fosse escrita, mostrando que um trabalho de qualidade se produz coletivamente, com apoio, colaboração e sonho na transformação da realidade:

- os monitores que no período de existência do Programa Mais Educação têm se dedicado a construir uma educação de qualidade. São muitos os que marcam e marcaram a vida dos alunos: Maicon, Luiz, Marina, Luciméia, Guilherme, Marcele, Simone, Bhia, Clóvis, Giovanni, Adriano, Fabiana, João, Rute, Gisele, Michele, Josiane, Luiza, Marlon;

- a equipe diretiva do Centro Municipal Maria Lygia, que sempre acreditou no potencial do programa. Cito especialmente a diretora da escola, Cláudia; a vice, Cristina; a professora Josiane que por dois anos esteve à frente do trabalho comigo; os secretários Cibele, Vanessa e Leandro que vivem juntos o dia-a-dia das atividades e os funcionários da escola, que com suas tarefas fazem o cotidiano acontecer;

- os alunos pelas vivências desafiadoras do dia-a-dia, e que incorporaram para si a vontade e o desejo de experiências diferenciadas;

- as famílias dos alunos e a comunidade escolar que, de inúmeras maneiras, apóiam as atividades e acreditam no trabalho;

- os parceiros que ajudaram a construir a história até aqui: as professoras Flávia e Nara, viabilizando tantos projetos; o Daniel e os senseis Flávio e Rogério, pelo trabalho com o judô; a Lígia, do Departamento de Difusão Cultural da UFRGS, por acreditar na presença dos alunos no Unimúsica; o Vanderlei e os muitos quilômetros rodados com a meninada;

- a minha família e a Simone, pelo apoio em todos os momentos, pela ajuda e pelo carinho, fundamentais nesta trajetória;

- o professor orientador, Balduino Antônio Andreola, pela amizade, as conversas e a crença na educação popular;

- ao professores Gilberto Ferreira da Silva e Ivany Souza Ávila, que desde a banca de qualificação acompanham este trabalho;

- todas as pessoas que trabalham com o Programa Mais Educação, professores, gestores, que eu represento na pessoa da professora Jaqueline Moll e sua luta incansável para garantir os direitos das crianças e dos adolescentes das classes populares.

“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”.

(LARROSA, 2002, p.24)

RESUMO

Esta pesquisa apresenta a possibilidade de articulação entre educação e cultura a partir do Programa Mais Educação, estratégia do Ministério da Educação para a implementação da Educação Integral no Brasil. Faz um resgate histórico dos debates e das políticas de escola de turno integral no país, mostrando que a temática vem se consolidando. Apresenta o debate sobre políticas culturais, a partir da garantia dos direitos culturais. Defende que as áreas da educação e da cultura precisam interagir mais, com a escola sendo espaço fundamental para a democratização da cultura. Estuda o exemplo do Centro Municipal de Educação Básica Maria Lygia Andrade Haack, de Esteio, e sua experiência de articular as duas propostas no planejamento do Programa Mais Educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação integral; Programa Mais Educação; Políticas Culturais; Acesso à Cultura.

ABSTRACT

This research presents the possibility of linkage between education and culture from the Programa Mais Educação, strategy from Ministry of Education for the implementation of the Integral Education in Brazil. It recounts the history of debates and policies on fulltime school in the country, showing that the topic has been consolidating. It shows the debate on cultural policy, from the guarantee of cultural rights. Argues that the areas of education and culture need to interact more with school, being a fundamental space to democratization of culture. Studies the example of Maria Lygia Andrade Haack Basic Education Municipal Center, from Esteio, and the experience of joint the two proposals within the planning Programa Mais Educação.

KEYWORDS: Fulltime education; Programa Mais Educação; Cultural Rights Policies; Access to Culture.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 OBJETO DA PESQUISA	15
2.1 Tema e problemas	15
2.2 Perspectivas do tema na atualidade	17
2.3 Referenciais metodológicos	19
2.3.1 <i>Pesquisa-ação</i>	19
2.3.2 <i>Estudo de caso</i>	21
2.4 Técnicas utilizadas na pesquisa	22
2.4.1 <i>Uso de imagens e tecnologias da informação</i>	22
2.4.2 <i>Saídas de campo</i>	23
2.4.3 <i>Entrevistas</i>	24
2.5 Análise dos dados	25
3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: CARACTERÍSTICAS DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL	27
3.1 A comunidade e novos tempos e espaços para a educação	29
3.2 A organização do Programa na escola	31
3.3 O professor comunitário	33
3.4 Os monitores	34
4 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	38
4.1 As contribuições de Anísio Teixeira	39
4.2 Os Cieps de Darcy Ribeiro	42
4.3 Propostas modernas de educação integral	43
4.4 Debates atuais sobre educação integral	45
4.5 A cidade como projeto educativo	49
5 POLÍTICAS CULTURAIS	55
5.1 O conceito amplo de cultura	55
5.2 Os direitos culturais	60
5.3 Pensando políticas culturais	63
5.4 Relacionando políticas culturais e educacionais	68
6 A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA MARIA LYGIA	73

6.1 O direito à fruição cultural.....	76
6.2 O direito à informação	88
6.3 O direito à produção cultural.....	90
6.4 Prática esportiva.....	97
6.5 O direito à participação	101
6.6 A consolidação da cultura entre os estudantes	106
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS	117

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação nasce com o pé na escola - o desejo de pesquisar, estudar e pensar sobre educação academicamente surge em um momento específico: com o trabalho desenvolvido no Programa Mais Educação, em Esteio. Até ali, a vontade de fazer mestrado existia, mas com o início do trabalho o tema “pulou no meu colo”. Era o momento de realizar o mestrado, pois o cerne da pesquisa apareceu, na prática, em uma proposta de Educação Integral para as escolas públicas brasileiras, com o convívio dos estudantes, dos monitores, do cotidiano escolar. Deste modo, não há outro jeito: esta pesquisa terá o sabor da paixão, da dedicação e da crença de que a educação é fator possível de mudança da realidade de milhões de crianças e adolescentes espalhados pelo Brasil.

Há uma trajetória até o encontro com o tema desta pesquisa, com um amadurecimento de opções, de vivências, de sonhos, de possibilidades concretas do trabalho com educação. Há um gosto, um desejo pela temática, que envolve boa parte da minha vida profissional nos últimos dois anos e meio. Há uma crença de que o Mais Educação, proposta do Ministério da Educação para implementar a escola de tempo integral nas escolas brasileiras está no caminho certo. Há uma ligação afetiva com minha história de vida: as propostas do Programa, como a democratização da cultura, a possibilidade de acesso ao universo cultural pelos estudantes, o olhar para a cidade como um projeto educativo, complementam-se com outras experiências que já tivera, ao mesmo tempo em que abrem um novo horizonte para minha profissão de educador.

Porém, quero iniciar o relato do percurso deste projeto de pesquisa situando o *antes*: como surgiu o interesse e a vontade de pesquisar e problematizar as temáticas que apresentarei detalhadamente a seguir. Acredito ser fundamental começar por este elemento, a trajetória de vida, para apresentar vivências que constituíram o percurso e que apontam para as questões a serem definidas mais adiante.

Sou formado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2004. Antes disso, cursei Jornalismo pela mesma universidade, porém sem terminar a graduação. Em ambas as áreas, me interessei pelas discussões a respeito de *cultura*. Se na comunicação não encontrei o espaço desejado para as questões que queria debater, na História o universo simbólico e cultural da humanidade através dos tempos se abriu de forma definitiva e interessante. Inclusive, cursei diversas disciplinas eletivas da área da

Antropologia e da Sociologia que me permitiram ampliar o leque conceitual da temática da cultura, das artes, construindo um conhecimento a respeito do tema.

Paralelamente a isso, a educação ganhou corpo. A escolha e a troca do Jornalismo pela História se deram porque o campo educacional me chamava muito a atenção. No momento da troca de curso, trabalhava na articulação da Pastoral da Juventude da Arquidiocese de Porto Alegre, o que me colocou em contato direto com a educação. Desde cursos para jovens em diversas áreas possíveis (metodologia de trabalho, construção do conhecimento crítico, análise da realidade, temáticas religiosas e teológicas, etc) até Missões inseridas na realidade (com visitas a escolas e comunidades de diversas cidades da Arquidiocese, seja na periferia urbana até localidades rurais), o gosto pela educação cresceu e desenvolveu-se. O contato com a juventude em suas organizações, o desejo pelo protagonismo juvenil, levou-me a querer trabalhar mais na área, o que também motivou a troca do curso.

Conhecer diferentes realidades, a vida das pessoas, e poder fomentar a organização dos jovens, na época nos grupos pastorais, motivou muito minhas reflexões a respeito da cultura e do diferente. Inclusive motivou minha pesquisa de conclusão do curso de graduação, onde através da metodologia de História de Vida entrevistei travestis e transexuais de Porto Alegre, escrevendo a história da *Igualdade*, percebendo as nuances e expectativas da construção das identidades de gênero neste grupo específico. Outro mergulho no diferente, uma experiência de vida marcante.

Com a graduação terminada e começando a dar aulas em escolas, iniciei uma breve trajetória com uma associação cultural, onde através do teatro e oficinas culturais realizamos trabalhos em diversas instituições de ensino, levando arte e cultura principalmente para comunidades mais carentes. Com as turnês de nossas peças teatrais em escolas pobres de periferia, firmou-se a constatação de como as comunidades mais carentes tinham pouco acesso à arte e cultura em geral. Apesar de movimentos sociais e organizações populares tentarem proporcionar às comunidades espaços de cultura, nas escolas percebíamos, após nossas apresentações, como alguns alunos nunca haviam visto uma peça de teatro, e de como o gosto pela história, pelo cênico, se manifestava após cada uma de nossas peças. As crianças perguntavam, queriam saber como se montava a peça, envolviam-se na história... Tínhamos no nosso grupo uma formação teatral diferenciada, baseada no Teatro do Oprimido de Augusto Boal, e então construíamos peças que dialogavam diretamente com questões da vida das crianças e

jovens: incentivo a leitura, protagonismo juvenil. Esta experiência marcante durou um ano e meio. Porém, não dava o sustento necessário, ficando em segundo plano.

Em 2008, comecei a dar aula de História no La Salle Pão dos Pobres, onde havia um internato para crianças carentes de diversas partes da região metropolitana de Porto Alegre. Uma realidade difícil, crianças que tinham uma vida bastante sofrida e de baixa estima. Os primeiros meses foram complicados, pois eram muitos elementos da vida diária que precisavam ser trabalhados além da aula de História. Na ânsia de desistir frente às dificuldades, surge a criação, junto com outros professores, do Grupo Cultural – um grupo de alunos que se reunia semanalmente para acessar e participar da vida cultural da cidade. Ora, o Pão dos Pobres localiza-se em uma região central de Porto Alegre, permitindo o fácil acesso a museus, cinema, teatro, prédios históricos, nuances da vida cultural da população. Este grupo foi inovador e marcante, sistematizando na minha vida todas as minhas áreas de interesse – cultura, educação, lazer, patrimônio tangível e intangível, protagonismo juvenil. Aprendi muito com a meninada, as possibilidades que construímos para participar da vida cultural da cidade. Basicamente, o trabalho foi no sentido de acesso e fruição cultural, não se *produziu* cultura neste momento. Optou-se pela participação periódica dos jovens em eventos relacionados à arte. Muitas discussões, porém, apareceram com força – o popular e o erudito, os gostos próprios dos alunos...

Evidentemente, o debate sobre o conceito de cultura foi retornando com força na medida em que vivia fortemente a temática na ação cotidiana de uma escola. A experiência foi marcante, e o grupo existe até o presente, início de 2012, mesmo eu não trabalhando mais na escola. Inclusive, artigos e trabalhos científicos, publicados em revistas e anais de congressos sobre esta experiência marcaram minha trajetória e minhas ideias sobre a temática.

Em 2009, comecei a dar aula de História no Centro Municipal de Educação Básica Maria Lygia Andrade Haack, de Esteio. Trabalhava à noite, com Educação de Jovens e Adultos, ao mesmo tempo em que seguia no Pão dos Pobres. Neste ano iniciou em Esteio a implementação do Programa Mais Educação, do governo federal, com uma proposta de Educação Integral para o país. Eu tinha apenas três meses de trabalho na escola quando fui convidado para coordenar o Programa naquela unidade educativa. Era um Programa novo, que permeava a equipe diretiva de dúvidas, e foi um desafio trabalhar com isso.

E qual não foi minha surpresa, aprofundando-me na organização do Programa, em descobrir que ele trabalhava com as temáticas que me eram tão caras: uma nova escola, através da relação com a comunidade, com o acesso à cultura e à cidade, a partir de conceitos de Cidade Educadora; a possibilidade de coordenar oficinas culturais no turno integral da escola, propiciando aos alunos trabalhar com outro currículo além do tradicional da escola – o espaço escolar tornou-se também local de Percussão, Dança, Teatro, Judô, Violão... Minha vontade de fazer uma escola diferente uniu-se ao desejo dos alunos de terem mais espaço dentro da escola, de poderem ser protagonistas de fato no seu cotidiano escolar.

Os primeiros passos do Programa tocaram minha vida. Cinco anos depois de formado na graduação reapareceu também a vontade de estudar, de tecer conhecimentos a partir daquela experiência tão marcante que aglutinava diferentes aspectos de interesse e marcava a minha experiência, unindo em um trabalho e em um espaço tudo o que eu acreditava e queria enquanto educador. Tinha agora a possibilidade de colaborar em um projeto que envolvia não só o acesso à cultura, mas também a produção cultural; que trabalhava dentro de uma escola, com seus estudantes, podendo iniciar um processo de trabalho de longo prazo; podia unir saberes e conhecimentos formais e da comunidade. Retomei os conceitos do Grupo Cultural ao organizar com os alunos as saídas da escola – não estava mais em uma escola central, mas na periferia de uma cidade da região metropolitana, aumentando muito os desafios para que os alunos tivessem acesso a equipamentos culturais.

O desafio, o trabalho, a vontade de criar um projeto diferenciado estavam abertos. Ao lado do trabalho prático do cotidiano, o desejo de buscar uma teoria propícia para entender e melhorar o trabalho cresceu. A partir de leituras iniciais, resolvi mergulhar de vez em estudar e pesquisar as inúmeras possibilidades relacionadas à cultura dentro do Programa Mais Educação. Surgiu a vontade de ir compreendendo teoricamente uma experiência que estava sendo tão marcante, e que a impressão do dia-a-dia mostrava que era igualmente proveitosa para os alunos.

O tempo passou, o Mais Educação da escola ganhou corpo, qualidade, algumas premiações. Fui convidado por duas vezes, no decorrer de 2011, a contar a experiência do nosso trabalho em Reuniões Técnicas do Ministério da Educação, em Brasília. Em agosto de 2011, participei da reunião “Currículo e Educação Integral na Educação Básica: desafios e possibilidades”, onde expus o trabalho da escola na mesa de relatos. Em dezembro do mesmo ano, a reunião teve como tema “Programa Mais Educação e

Ensino Médio Inovador”, onde os relatos de experiências foram mediados e comentados por Miguel Arroyo. A importância de participar desses eventos foi acompanhar um pouco o processo nacional com o Mais Educação, e ver que as escolas do Brasil estão com uma caminhada muito interessante com a temática da escola de turno integral.

Deste modo, a proposta da escola onde atuo é marcante na caminhada nacional do Mais Educação. Agora, com esta pesquisa, quero unir a vivência de professor com a de pesquisador, podendo articular as duas propostas a partir de um olhar sobre o meu trabalho diário. Não há como fugir de produzir este trabalho com um misto de análise e narrativa, carregado de sentimentos e esperanças na educação. Será uma pesquisa *experienciada*, conforme a epígrafe de LARROSA (2002) na abertura deste texto: “falar sobre o que nos acontece”, “cultivando a atenção e a delicadeza”, e vivendo algo que nos toque, que seja importante, que faça a diferença na vida. Não algo passageiro ou imediatista, que surge e seja apenas consumido, sem realizar uma transformação na realidade. O caminho desta pesquisa passa em boa parte pela experiência, como algo vivido e potencializado para as pessoas que a viveram. Espero que possa ser também uma experiência de leitura onde encontremos novos caminhos possíveis para a educação - acredito que contribui com uma proposta de trabalho possível de ser seguida, pois, no decorrer destas páginas, perceberemos que a vida dos alunos está sendo positivamente influenciada pelo acesso à cultura realizado pelo Mais Educação.

2 O OBJETO DE PESQUISA

2.1 Tema e problemas

A discussão sobre a implementação da educação integral no Brasil não é nova. Ampliar o tempo dos estudantes no espaço escolar é visto por muitas pessoas, leigas e estudiosas do campo da educação, como uma das formas de melhorar a qualidade do ensino no país. Durante todo o século XX apareceram educadores, intelectuais, políticos, com propostas de possibilitar na escola mais do que o currículo tradicional, abrindo a mesma para a cultura, a arte, o esporte.

Atualmente, passamos por mais um período em que a educação integral volta a tona no debate nacional. Desde 2007, o Ministério da Educação (MEC) está trabalhando com o Programa Mais Educação, uma estratégia para o turno integral nas escolas brasileiras.

A proposta do programa é ampliar o *tempo* e o *espaço* da educação, ou seja, que os estudantes passem pelo menos mais três horas diárias com atividades educativas, e que possam ser usados espaços no entorno da escola, para resolver as questões de infraestrutura e propor uma articulação entre escola e comunidade, onde vários atores se responsabilizem pelo processo educacional.

Este tempo a mais na escola é realizado através de oficinas. O MEC propõe uma grande listagem, e cada escola escolhe 6 delas para montar sua grade curricular. A escola indica um professor para coordenar as atividades, e as oficinas são ministradas por monitores, em regime de trabalho voluntário.

Um dos pressupostos teóricos do Mais Educação é o da cidade como projeto educativo, em que a proposta geral é de que o acesso permanente à cultura e formação existentes na cidade sejam aproveitadas pela escola. Outros saberes, não apenas os do currículo tradicional, entram na rede de conhecimentos dos estudantes, contribuindo para a sua formação.

Neste pressuposto, estão dois aspectos: o uso do entorno da escola para realização das oficinas e a possibilidade de acesso à cultura, ao patrimônio histórico, ao lazer, entre outros aspectos, financiados pelo Programa.

Meu interesse está situado na segunda parte, que é entender como o Programa Mais Educação contribui para que os estudantes possam acessar equipamentos culturais, produzir cultura, terem sua *cidadania cultural*, conforme conceito que veremos a seguir.

Vislumbro aqui a *democratização da cultura*, em um debate sobre a relação das camadas periféricas da cidade com a cultura.

Proponho-me a articulação entre escola e cultura em uma escola específica, o Centro Municipal de Educação Básica Maria Lygia Andrade Haack, em Esteio, região metropolitana de Porto Alegre. É uma escola localizada na periferia, caracterizada por grande vulnerabilidade social, o que justifica a inclusão do bairro Parque Primavera no Programa Território de Paz, do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI) – instalado exatamente em localidades mais críticas no que se refere à violência nas grandes cidades. A realidade estudada tem importância justamente porque os alunos possuem pouco acesso a equipamentos culturais.

A escola tem em torno de mil alunos, sendo que 130 estão inscritos no Mais Educação. O programa iniciou em setembro de 2009, e mantém-se até o início de 2012 sem interrupções. É importante frisar que eu sou o coordenador do programa – professor comunitário – desde o início. O foco principal do nosso trabalho foi sempre a questão de acesso à cultura, realizando diversas saídas de campo com seus alunos, e a partir de um determinado momento podendo investir na produção cultural dos alunos também.

A partir do referencial teórico construído e apresentado nos capítulos a seguir, os objetivos da pesquisa são compreender:

1. Quais os significados construídos pelos alunos a partir do seu acesso permanente à cultura?
2. De que forma os direitos propostos no conceito de “Cidadania Cultural” podem ser verificados no planejamento proposto pela escola e na vida dos alunos?
3. Quais possibilidades de transformação social aparecem para os alunos a partir do acesso periódico à cultura nas atividades do Programa Mais Educação?

A partir destas questões, procuro investigar se a proposta de realizar as ações culturais com os alunos sustenta-se como importante na vida deles. Acredito que perceberei as articulações possíveis entre uma política educacional, que é a escola de tempo integral, e uma política cultural, baseada no direito à cultura, podendo promover uma agenda comum que traz ganhos para as duas áreas.

2.2 Perspectivas do tema na atualidade

Creio que o trabalho desenvolvido na escola desde a implementação do Programa Mais Educação consolidou um grupo de alunos envolvidos com a proposta, vivenciando um bonito processo de convivência e aprendizagem. Foi a prática concreta do dia a dia, do cotidiano da escola, de suas múltiplas problematizações, e de como o acesso à cultura começou a produzir interessantes motivações nos estudantes que me levou a estudar com rigor científico este pressuposto. Eu estava com o “sentimento”, a experiência, de que a proposta vivenciada na escola estava sendo interessante e possível. Porém, percebi a necessidade de entender os processos vividos a partir das problematizações do campo da cultura, da educação e do mundo urbano.

No entanto, gostaria de deixar claro que a proposta não é de realizar uma avaliação do trabalho. Como estou inserido nesta experiência, poderia correr riscos de me deixar levar pela emoção de alguns momentos, ou pela frustração de outros, e isso aparecer na análise. Resolvi estudar, então, um aspecto específico do Programa, relacionado com o acesso à cultura, a partir da visão dos estudantes. Meu objetivo não será avaliar o Mais Educação como um todo. Eu quero perceber, neste enfoque específico, perspectivas possíveis para as escolas como um todo – não apenas relacionadas com o Mais Educação, pois o acesso sistemático à cultura, aos equipamentos culturais, pode ser realizado em um planejamento geral da escola.

Do ponto de vista acadêmico, este trabalho insere-se num novo conjunto de textos. Apesar de a educação integral ser tema de diversos trabalhos e artigos, especificamente com o Programa Mais Educação ainda não há muita produção, em virtude de o Programa ter iniciado em 2007. No banco de teses da CAPES, há três dissertações de mestrado defendidas sobre o assunto. Em 2009, na Universidade Federal de Goiás, Soraya Vieira Santos defendeu no seu mestrado a dissertação “A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral”, analisando o início do Mais Educação no seu Estado. No mesmo ano, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Fernanda Picanço Ribeiro da Silva defendeu a dissertação “Programa Mais Educação: uma concepção de Educação Integral”. Em 2010, na Universidade de Passo Fundo, Rosenei Cella defendeu a dissertação “Educação de tempo integral no Brasil: história, desafios, perspectivas”, realizando um resgate histórico até o Mais Educação. Se ampliarmos o leque para Educação Integral, diversas outras pesquisas aparecem. Porém, mantendo o Programa Mais Educação como palavra-chave, ainda são apenas

três – mas na medida em que ele está se consolidando no país, pesquisas são necessárias e serão ampliadas significativamente, pois em muitos programas de pós-graduação estão sendo realizados trabalhos relacionados ao tema.

Do ponto de vista social, este trabalho tem grande relevância, pois é uma novidade no contexto escolar o acesso permanente e periódico de alunos à cidade e à cultura, podendo ser listadas aqui atividades como espetáculos musicais, teatro, cinema, locais históricos, campeonatos esportivos, entre outros. A escola estar rompendo seus muros e levando os alunos a conhecer e ter contato com espaços, pessoas e vivências diferenciadas é uma experiência fascinante e que merece ser ampliada.

Neste aspecto, quero entender a importância do acesso à cultura para os estudantes. Será que a escola consegue, realmente, ampliar a experiência cultural, simbólica, de conhecimento, dos seus alunos? Em um campo como a educação, onde as exigências da contemporaneidade são tão intensas, este debate é papel da escola?

Além da *fruição cultural*, quero analisar outro passo, que é a *produção cultural* – a ação da escola em não apenas acessar, mas também produzir. Como a vida dos estudantes é influenciada a partir do momento em que eles fazem cultura, produzem espetáculos, apresentam-se para públicos diversos? Qual a novidade para suas vidas? Quais perspectivas se abrem?

São muitas as indagações que me surgem após estes dois anos de trabalho com o Programa Mais Educação. Poderia realizar um trabalho na perspectiva dos limites ainda existentes, do que ainda precisa avançar para que a Educação Integral se consolide definitivamente nas escolas brasileiras. Em vez de analisar o conjunto do Programa, porém, minha contribuição para a continuidade da proposta é fundamental, pois ao escolher um dos referenciais teóricos, posso colaborar com mais firmeza na proposição de políticas culturais ligadas ao âmbito da educação.

Acredito com firmeza, inclusive através da minha experiência, que esse debate traz inovações para o currículo e contribui de forma expressiva para o trabalho dos professores, ao poder unir o conhecimento formal da escola com a fruição e a produção cultural.

2.3 Referenciais metodológicos

2.3.1 Pesquisa-ação

A pesquisa está situada como pesquisa qualitativa. Como o objetivo é entender quais relações são estabelecidas pelos alunos a partir do acesso aos equipamentos culturais, do conceito da cultura como ação em suas vidas, das diversas potencialidades que a cidade lhes propõe, julgo esse o melhor enquadramento teórico metodológico.

É importante deixar claro que a relação entre o pesquisador e o grupo pesquisado dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa é diferenciada. Isso se deve porque

(...) a pesquisa qualitativa reconhece que o pesquisador participa da cena pesquisada (...). Ao mesmo tempo, também o grupo pesquisado deve imprimir marcas na investigação. Para Bogdan e Biklen, “conduzir investigação qualitativa assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que de um contrato. Os sujeitos têm uma palavra a dizer no tocante à regulação da relação, tomando decisões constantes relativamente à sua participação” (VIÉGAS, 2007)

A proposta é ouvir os alunos a respeito das experiências vividas e sobre como o planejamento da escola está trazendo novidades para suas vidas. Interesse-me em compreender como estas experiências estão marcando o seu cotidiano, contribuindo para pensarem novas propostas e projetos de vida. Assim como Brandão, acredito que

Ao invés de se preocupar somente com a explicação dos fenômenos sociais depois que eles aconteceram, a finalidade da pesquisa/ação é de favorecer a aquisição de um conhecimento e de uma consciência crítica do processo de transformação pelo grupo que está vivendo este processo, para que ele possa assumir, de forma cada vez mais lúcida e autônoma, seu papel de protagonista e ator social. (BRANDÃO, 1981, p. 27).

Levando em consideração que convivo com o grupo desde o início do processo do Programa Mais Educação na escola, a pesquisa-ação é inerente ao processo. É a investigação da própria práxis educativa. Este contato é de extrema importância, levando-se em consideração os riscos que podem ocorrer, conforme nos alerta novamente Brandão:

A verdadeira inserção implica, portanto, numa tensão permanente entre o risco de identificação excessiva do pesquisador com os protagonistas da situação em que está inserido e a necessidade de manter um recuo que permita uma reflexão crítica sobre a experiência em curso. É preciso, justamente, buscar esta síntese entre o militante de base e o cientista social,

entre o observador e o participante, sem sacrificar nenhum dos dois pólos desta relação. (BRANDÃO, 1981, p. 28)

È grande meu compromisso e cuidado para não permitir que esta dissertação tome ares de panfleto em virtude do meu envolvimento com o grupo estudado. A minha militância no Programa Mais Educação já tem três anos, mas como pesquisador e cientista procurei mergulhar na dinâmica social vivida pelos alunos, compreendendo de que forma a acessibilidade cria mecanismos de mudança de vida. Novamente retomo que o objetivo deste trabalho não é romantizar o Mais Educação ou realizar uma avaliação positiva do trabalho desenvolvido pela escola. Esta pesquisa tratará de perceber as potencialidades geradas pela dinâmica do programa no cotidiano, através das opiniões e vivências dos estudantes.

Deste modo, superam-se os perigos de acabar analisando o meu próprio trabalho, ou mergulhar em questões hierárquicas que podem colocar a pesquisa em risco. A problemática parte exatamente da minha experiência, onde tento compreender como a proposta de trabalho realizada pela escola está constituindo práticas culturais interessantes para os estudantes. A ideia não é concluir se o trabalho é *bom ou ruim*, mas sim perceber como o planejamento cultural pode acrescentar aspectos de transformação social para os estudantes, e melhorar suas vidas. Uma teoria que dialogue com a práxis exige um olhar atento para reconhecer falhas no caminho.

Além dos cuidados mencionados, há outros elementos que precisam ser contemplados para o andamento da pesquisa, em virtude de se estar trabalhando diretamente com a práxis:

- a ação conjunta entre pesquisador e pesquisados;
- realização da pesquisa em ambientes em que se dão as próprias práticas (...)
- ressignificações coletivas das compreensões de grupo, articuladas com as condições sócio-históricas;
- o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação. (GHEDIM, FRANCO, 2008, p. 220)

Ou seja, a pesquisa foi realizada na própria escola, acompanhando diretamente o Programa Mais Educação e as saídas culturais realizadas pelos alunos. Em virtude do meu trabalho como professor comunitário estive naturalmente nos espaços acompanhando os alunos, percebendo a vivência e a dinâmica dos estudantes no contato com a cidade e seu acesso à cultura.

Acompanhando esta dinâmica da práxis educativa, precisei estar aberto à flexibilidade de procedimentos. A metodologia não pôde ser fechada, permitindo mudanças conforme a vivência do grupo estudado, as novidades que vão aparecendo no grupo no decorrer da pesquisa. A pesquisa-ação exige esta flexibilidade, pois a construção do conhecimento na práxis cotidiana pode gerar novidades a cada momento. Novamente, muitos cuidados foram tomados para manter uma sensibilidade de acordo com o andamento da pesquisa.

GHEDIM e FRANCO (2008, p. 232-233) trabalham também com a participação dos envolvidos na pesquisa. Sendo pesquisa-ação, o comprometimento do grupo faz parte do processo de trabalho. Neste sentido, elencam diversos pontos, dos quais cito alguns: “estar dispostos a participar tanto da pesquisa quanto das ações decorrentes”; “colaborar nas tomadas de decisão tanto nas questões da pesquisa quanto nas questões da ação”; “viver intimamente a experiência e tentar objetivar e partilhar de seus significados com o grupo”.

Deste modo, informei os estudantes logo que iniciei o mestrado, e ao mesmo tempo contando para eles o andamento da minha pesquisa. Sempre que relatei a experiência da escola em algum lugar, os alunos sabiam, inclusive querendo ir junto dar depoimentos – o que foi possível em algumas vezes. Quando a escrita do trabalho tomou corpo, a partir da realização das entrevistas, os alunos acompanhavam alguns passos. Evidente a compreensão do mestrado para o grupo de adolescentes muitas vezes resumia-se a um passo dado para poder dar aula em faculdades, mas do mesmo modo sempre coloquei para eles o destaque que a escola Maria Lygia estava tendo com o Mais Educação e a importância de refletir isso cientificamente.

Os mesmos autores definem 3 tipos de pesquisa-ação, no qual esta pesquisa enquadra-se na *pesquisa-ação crítica*, em virtude da transformação ocorrer a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, em um processo que valoriza a construção da experiência a partir da reflexão crítica coletiva.

2.3.2 Estudo de caso

Como a pesquisa desenvolve-se em uma escola específica é importante conceituar o estudo de caso. Miles e Huberman (*apud* SARMENTO, 2003, p. 18) apresentam uma breve conceituação para o termo:

Estudos de definição espacial, que incidem em indivíduos, papéis sociais, pequenos grupos, organizações, comunidades ou “contextos” ou em nações; e estudos de definição temporal, que incidem em episódios ou situações, acontecimentos ou períodos limitados de tempo.

A pesquisa está inclusa nesta definição, pois foi realizada em uma unidade educativa, observando os o tema de trabalho dentro desta escola específica. Em outras palavras, não caracteriza que todas as escolas que possuem o Mais Educação realizam o mesmo planejamento para acesso à cultura. É local, específico, mas constitui uma proposta possível de ser ampliada.

O estudo de caso é ainda mais delimitado por que é o estudo de um programa específico dentro da escola. As conclusões obtidas não podem ser consideradas para toda a unidade educativa, apenas para o que acontece no Mais Educação.

SARMENTO (2003, p. 138) prossegue com as discussões sobre estudo de caso nas escolas: “na investigação educacional, as unidades que originam os estudos de caso são, normalmente, as organizações escolares ou um ou vários(as) alunos(as) ou com vários(as) professores(as)”.

Neste trabalho, a organização escolar é um foco, relacionado com as opiniões e sentimentos dos estudantes.

2.4 Técnicas utilizadas na pesquisa

2.4.1 Uso de imagens e tecnologias da informação

Para a obtenção de uma visão geral do trabalho realizado pela escola, desde setembro de 2009, foi analisado o blog¹ que é mantido pela unidade educativa. Existente desde o início do Programa, ele é constantemente atualizado, e apresenta de forma sucinta todas as saídas realizadas pelos alunos dentro do Mais Educação.

O uso do blog é fundamental para compreender o planejamento das atividades do Programa Mais Educação na escola, como são escolhidos os locais das saídas, como eles se relacionam com as oficinas realizadas, para compreender a ação cotidiana da

¹ O blog pode ser acessado em <http://marialygiamaais.blogspot.com>. As fotografias não foram colocadas no trabalho pela dificuldade de conseguir o uso de imagem dos alunos – muitas fotos possuem dezenas de alunos, sendo que alguns se mudaram no decorrer do andamento do projeto. Além disso, seria um trabalho árduo escolher poucas imagens para a pesquisa, levando em conta tantas memórias relevantes, inclusive para mim. A escola, porém, possui o direito de uso de imagem dos estudantes feito no momento da matrícula – por isso o acesso ao blog permite a visualização das vivências dos estudantes.

escola. Ele funciona como um diário do funcionamento do programa na escola, pois traz todas as principais atividades realizadas, organizando o roteiro cronológico da pesquisa.

Além disso, ele é rico em fotos, um elemento interessante para a pesquisa. Como quero perceber o acesso dos alunos à cultura e à cidade, fotografias que apresentem esta relação tornam-se importantes para a discussão.

Para o uso e análise das imagens, vamos partir de alguns conceitos da semiótica, por entender que são fundamentais para a compreensão de elementos visuais.

O mundo das imagens se divide em dois domínios. O primeiro é o domínio das imagens como representações visuais: desenhos, pinturas, gravuras, fotografias e as imagens cinematográficas, televisivas, holo e infográficas pertencem a esse domínio. Imagens, neste sentido, são objetos materiais, signos que representam o nosso meio ambiente visual. O segundo é o domínio imaterial das imagens na nossa mente. (...) Ambos os domínios da imagem não existem separados, pois estão inextricavelmente ligados já na sua gênese. (SANTAELLA, NÖTH, 2001, p. 12)

A utilização das imagens foi feita de duas maneiras: citando no decorrer do texto conforme necessidade de ilustrar algum ponto específico e como provocação para os estudantes no decorrer das entrevistas – eles tinham contato com as imagens para evocar lembranças.

A proposta é de que as imagens não sejam meramente ilustrativas, mas que entrem em diálogo constante com o texto e a pesquisa. O campo da semiótica defende este tipo de relação:

A relação entre a imagem e seu contexto verbal é íntima e variada. A imagem pode ilustrar um texto verbal ou o texto pode esclarecer a imagem na forma de um comentário. Em ambos os casos, a imagem parece não ser suficiente sem o texto (...). (SANTAELLA, NÖTH, 2001, p. 53)

Assim, o uso das imagens no decorrer das entrevistas traduz-se na memória dos estudantes, construindo esta relação íntima entre a ilustração e a lembrança. Foram utilizadas em torno de 50 fotografias, nas quais tentei dar conta de todos os momentos vividos pelos alunos entrevistados.

2.4.2 Saídas de campo

Como a escola realiza diversas saídas com seus alunos para atividades de acesso à cultura e à cidade, acompanhar, observar e analisar estas saídas são necessárias.

GHEDIM E FRANCO (2008, p. 245) apontam a importância destes registros na pesquisa-ação, para a descrição das atividades do grupo, síntese das reflexões, descrição da participação dos elementos do grupo, compreensões e interpretações do grupo na sua vivência.

Os meus registros aparecem sobretudo nas atividades de 2011, quando a pesquisa tomou corpo e são necessárias reflexões pontuais. As observações dos anos anteriores são realizadas com a memória de fatos marcantes.

2.4.3 Entrevistas

A pesquisa busca a percepção dos alunos no quesito acessibilidade, na forma como veem a prática cultural realizada pelo Mais Educação na escola. Por isso, a realização de entrevistas foi fundamental para o processo do trabalho.

Foram entrevistados seis alunos, a partir de uma entrevista semiestruturada, que enfoque alguns aspectos:

a) sobre a fruição cultural:

- importância das saídas de campo realizadas no Mais Educação;
- quais as saídas que mais interessaram, e por quê;
- quais os aspectos principais observados nas saídas;
- a relação entre o acesso que tiveram à cultura e à cidade com o currículo da escola, de que forma estes conhecimentos caminham juntos;

b) sobre a produção cultural:

- de que maneira sentem-se protagonistas a partir de estarem agindo, produzindo e apresentando obras culturais (teatro, percussão);
- se o contato com a cultura muda algo na vida pessoal e na perspectiva de futuro.

As entrevistas foram pensadas para compreender como o Programa Mais Educação consegue dar conta da democratização da cultura na busca de uma Cidadania Cultural para seus participantes.

Para a escolha dos alunos, inicialmente foram chamados os alunos da oitava série em 2011, que vivenciaram o Mais Educação em sua trajetória e estavam se

formando na escola. Quatro meninas, muito envolvidas com o cotidiano do Programa, foram escolhidas – duas que participavam desde o início das atividades, em 2009, e duas que iniciaram em 2011. Ao mesmo tempo, foram escolhidos dois meninos que participam desde o início das atividades.

As entrevistas foram realizadas individualmente, durante dois dias, na sala do Mais Educação da escola. O uso das imagens foi importante. As entrevistas aconteceram com um “aquecimento” da memória a partir de fotografias retiradas do blog e utilizadas para desencadear lembranças e experiências, trazendo elementos para a organização das respostas das entrevistas.

2.5 Análise dos dados

A análise dos dados da pesquisa segue o curso da pesquisa-ação, onde uma compreensão de um aspecto do Programa Mais Educação possa ser feita a partir das conclusões dos alunos sobre sua acessibilidade à cultura e à cidade.

Neste quesito, GHEDIM e FRANCO (2008, p. 245) citam a importância do grupo poder participar, colocando suas questões:

Nesse processo reflexivo de coletar dados, registrá-los coletivamente, discutí-los e contextualizá-los, já se está caminhando para a construção de saberes e para seu compartilhamento em um processo único, dialético, transformador dos participantes e das condições existenciais.

A pesquisa-ação inclui outras questões importantes, como a reflexão sobre a prática, onde os alunos possam pensar sobre suas ações, reconstruindo suas percepções, e a escola possa construir novas possibilidades de prática. As entrevistas puderam servir para que os estudantes expusessem seu pensamento sobre o programa, incluindo dando sugestões de continuidade. Além disto, em diversos momentos do próprio andamento do trabalho escolar, diversos debates sobre o Mais Educação foram realizados com todo o grupo. A partir de registros de professor pesquisador, trago alguns elementos no decorrer do texto.

GHEDIM E FRANCO (2008, p. 247) citam tópicos imprescindíveis para a análise dos dados, em que destaco: “encontrar novas respostas para os desafios que se passa a perceber”; “reconhecer e utilizar as teorias implícitas da própria prática, renová-las e adequá-las”; “perceber-se capaz de retirar do coletivo as fontes de aperfeiçoamento pessoal”; “perseguir atitudes contextualizadoras e problematizadoras e estabelecer

articulações entre o fato e a totalidade”; “reafirmar que a transformação é o princípio do desenvolvimento, adquirindo a capacidade de criar novas visões, de entender os problemas de outras formas, para além do repertório atual”.

A presente dissertação traz desafios para o trabalho das escolas. As entrevistas vão demonstrar como, para os alunos, construiu-se outra relação com a escola, propondo, além do “repertório atual”, novas visões e novas respostas para alguns problemas da escola. Acima de tudo, perceberemos como as práticas podem ser renovadas, uma proposta forte do Programa Mais Educação.

3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: CARACTERÍSTICAS DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL

Para compreendermos plenamente o momento atual das discussões a respeito da implementação da Educação Integral no Brasil, é necessário um aporte sobre as características do Mais Educação, o principal programa em vigor que visa a ampliação da jornada escolar. Neste capítulo, irei me deter sobre os documentos oficiais do Ministério da Educação a respeito do programa, pois é necessária uma compreensão da forma como está delineado o desenho da implementação da educação integral no Brasil. No capítulo sobre as discussões e o histórico da Educação Integral, trarei também a ideia de educadores sobre este novo processo de implantação de maior jornada escolar no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 prevê, nos artigos 34 e 87, a ampliação progressiva da jornada escolar para o tempo integral, a critério dos estabelecimentos de ensino.

Em janeiro de 2001, a Lei nº 10.172 institui o Plano Nacional de Educação (PNE), que igualmente reforça a possibilidade de Educação Integral. Na sua meta, propõe-se a ampliação da jornada escolar para – no mínimo – sete horas diárias, com ênfase nas camadas mais necessitadas da população.

Em abril de 2007, o Ministério da Educação lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que contém ações para a educação brasileira. A partir dele, a proposta de educação integral vai ganhando força e fôlego. O Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FUNDEB), por exemplo, associa valores maiores na distribuição de recursos, levando em consideração a implementação da educação em tempo integral.

O Programa Mais Educação nasce com o objetivo da implementação das ações de tempo integral que compõe o PDE. Ele é instituído pela portaria Normativa Interministerial nº 17/07, com o objetivo de “fomentar a Educação Integral das crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades sócio-educativas, no contraturno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola” (BRASIL, 2009a, p. 24).

É importante ressaltar que consta na proposta do Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei 8085/10 – em tramitação na Câmara dos Deputados) uma meta específica para a educação integral:

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.

Estratégias:

6.1) Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa.

6.2) Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

6.3) Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema.

6.4) Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

6.5) Orientar, na forma do art. 13, § 1º, I, da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

6.6) Atender as escolas do campo na oferta de educação em tempo integral considerando as peculiaridades locais (BRASIL, 2010).

A meta apresenta uma quantidade muito interessante de propostas, algumas já acontecendo no cotidiano com o Mais Educação, como o fomento à articulação das escolas com espaços educativos e equipamentos públicos, a ampliação da jornada escolar que vem ocorrendo gradativamente, a ampliação e reestruturação do espaço físico das escolas – necessário e um dos pontos críticos para a continuidade de um programa de educação integral.

A meta é difusa na quantidade de alunos que integrem um projeto de educação integral: ela fala em 50% das escolas públicas do país, mas sem ressaltar a quantidade de alunos envolvidos. Apesar disso, o projeto é que a ampliação seja gradativa.

O Programa Mais Educação é uma estratégia para alcançar esta meta. Então, para compreender melhor o funcionamento do mesmo, é fundamental ressaltar elementos teóricos (em que bases ele é pensado) e práticos (como funciona para o

cotidiano escolar). São questões referenciais para compreendermos o funcionamento da escola pesquisada e seu projeto de trabalho e sua inserção na ampliação da jornada escolar.

3.1 A comunidade e novos *tempos e espaços* para a educação

Esta é uma discussão fundamental no debate atual sobre educação integral. Para que e de que jeito será realizada esta ampliação da jornada escolar?

Os documentos do Ministério da Educação são bem claros nas propostas e nas respostas a estas questões. A ampliação do *tempo* de permanência do estudante na escola, passando para no mínimo sete horas diárias, é para acontecer de forma que privilegie uma proposta *diferenciada* de currículo. Não se propõe a realização de um outro turno que seja *mais do mesmo*, simplesmente manter os estudantes mais tempo dentro da escola. Sonha-se com um turno onde os alunos das classes populares tenham acesso a saberes que, de uma forma geral, eles não tem acesso.

Deste modo, ao pensar o currículo da educação integral, o Programa Mais Educação lança-se a desafios pertinentes para a vida da escola: a possibilidade de acesso a equipamentos culturais:

Historicamente, o projeto de Educação Integral está enraizado na instituição escolar, o que a pressupõe como espaço privilegiado de formação completa do aluno sem, no entanto, considerar-se como o único espaço desta formação. Em outras palavras, a escola – por meio do planejamento, projetos integrados e também do seu projeto pedagógico – pode proporcionar experiências, fora de seu espaço formal, que estão vinculadas a esses seus projetos institucionais, elaboradas pela comunidade escolar. Encontram-se, nesse caso, por exemplo, as visitas a museus, parques e idas a outros espaços socioculturais, sempre acompanhadas por profissionais que, intencionalmente, constroem essas possibilidades educativas em outros espaços educativos que se consolidam no projeto maior – o do espaço formal de aprendizagens (BRASIL, 2009a, p. 34)

A afirmação reitera este primeiro ponto: o Programa Mais Educação possibilita aos estudantes o acesso a uma gama variada de equipamentos culturais, sociais, esportivos, transformando a cidade em um verdadeiro projeto educativo, permitindo o usufruto do *espaço* como fonte de aprendizagem. Não é simplesmente a realização de passeios lúdicos, mas o entendimento de que ir ao cinema, ao teatro, a espetáculos musicais, entre outros, possibilitam aos estudantes uma apropriação cultural. Isso é, também, educação. Fomentar o acesso ao universo cultural torna-se um grande desafio

do Mais Educação. Como este é um dos temas centrais desta dissertação, voltarei a ele com mais profundidade nos próximos capítulos.

Da mesma forma, o programa se preocupa com o *espaço* próximo: a comunidade. As concepções de currículo que privilegiam certos conteúdos e, geralmente, deixam de fora da escola os temas comuns e próximos à vida diária dos estudantes, são questionadas. O universo simbólico próximo entra com força neste novo espaço, podendo formar um novo currículo:

Toda escola é situada em uma comunidade com especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças – o desafio é reconhecer a legitimidade das condições culturais da comunidade para estimular o diálogo com outras culturas. A educação é um dos ambientes da cultura marcada pela reconstrução de conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas. Não importa a área de formação dos professores, seus trabalhos se realizam em territórios culturais nos quais os estudantes estão situados. (BRASIL, 2009a, p. 32)

O debate sobre *espaço* visa responder a um dos grandes desafios da educação integral, e que carrega uma das principais críticas² ao programa: a falta de espaço físico nas escolas para a ampliação da jornada escolar. As escolas públicas hoje mal conseguem dar conta do turno regular, tendo em geral a totalidade das suas salas de aula ocupadas. Onde, então, realizar as atividades da educação integral, quando as salas estarão ocupadas pelos alunos do turno? A proposta do Ministério da Educação é a utilização de espaços da comunidade – Igrejas, sindicatos, associações, clubes, etc – para o andamento das oficinas. Não é uma tarefa simples, por muitos motivos: às vezes estes espaços não estão perto da escola; a aparente obviedade de que a comunidade quer se responsabilizar pela educação junto com a escola não é tão óbvia, gerando muitas vezes conflitos e problemas nestes espaços utilizados pela escola. Em outros casos, o clima também é um fator preponderante: não é tão simples realizar a locomoção dos alunos em dias de frio ou calor intensos, chuvas. São desafios diários para quem trabalha no Programa Mais Educação e que colocam essa questão como uma das críticas mais contundentes à atual implementação da jornada ampliada.

² No momento de organização do trabalho, julguei importante colocar as críticas ao programa neste capítulo, pois apresento nele um panorama geral do Mais Educação e deixo os outros capítulos para focar o tema central do trabalho. As críticas que apresento são fruto de experiência pessoal na condução das atividades do programa – além de entender como as mais explicitadas por professores e gestores da educação nos diversos eventos sobre educação integral dos quais participei. Merecem destaque por que apresentam questões importantes não resolvidas no atual processo de implementação da educação integral.

Finalmente, voltamos para a questão do *tempo*: mostra-se, com as novas sugestões para a escola, que se busca o novo, o diferente, que este *tempo* a mais que os estudantes permanecem na escola não repita os inúmeros problemas apresentados pelo currículo formal, apresentados a seguir:

Romper a dicotomia, entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares, exige a elaboração de um projeto político-pedagógico aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral das crianças, de adolescentes e de jovens – do contrário, pode-se estar apenas capturando o seu tempo livre, com a pretensão de que, na escola, ficarão melhor cuidados ou de que aprenderão mais, permanecendo por mais tempo na escola, ou seja, oferecendo-lhes “mais do mesmo” – o que as experiências nesta direção tem demonstrado não melhorar o processo de aprendizagem. (BRASIL, 2009a, p. 32)

A proposta é de que com o passar do tempo haja uma maior complementaridade entre os turnos – ao contrário do risco do estabelecimento na escola de um turno do currículo formal e um turno de atividades diferenciadas. Se neste início de implementação do Programa é isso que acontece, com as atividades curriculares tradicionais ocorrendo em um turno e as oficinas diferenciadas em outro, o trabalho a se intensificar é que, com o passar do tempo, e mais financiamento, seja possível “unir” o currículo, das disciplinas do turno regular com o que hoje é oferecido no contraturno.

3.2 A organização do Programa na escola

Na prática, a partir do momento em que a escola opta por incluir o Programa Mais Educação na sua grade de trabalhos, ela cadastra-se no Sistema Integrado de Monitoração e Controle (SIMEC), incluindo o número de alunos que pretende atender com o programa. Este é um primeiro item importante: a escola não precisa colocar todos os seus estudantes no turno integral.

A partir do número de alunos, há variação da quantidade de dinheiro enviada para as unidades educativas. Evidentemente, conforme vai aumentando a quantidade de estudantes inscritos pela escola no sistema do MEC aumenta proporcionalmente os valores enviados para a escola realizar as ações de educação integral.

Esse cadastro é realizado anualmente, com a escola recebendo verbas para 10 meses de trabalho (não recebe dinheiro para manter atividades nos meses de férias). Como o repasse é sempre feito na metade do ano, esses 10 meses são entendidos como de agosto a julho.

Sobre a escolha dos estudantes, não há um critério fechado, mas o Ministério da Educação sugere que a escola inscreva os alunos com maior vulnerabilidade social e os casos de múltipla repetência. Atualmente, há uma discussão para que haja prioridade para os alunos que recebem o Bolsa Família, programa do Governo Federal de transferência de renda. Em Esteio já é um requisito no momento das inscrições para o programa.

Após a indicação do número de estudantes, a escola escolhe 6 oficinas para compor a sua grade curricular. No início do Programa, até 2009, as escolas podiam escolher 10 oficinas. Com a ampliação de escolas inscritas no Mais Educação, uma forma de reordenar a questão financeira foi diminuindo o número de oficinas cadastradas por escola.

As oficinas são agrupadas dentro de um conjunto de macrocampos³. Há a obrigatoriedade de uma oficina pedagógica e o máximo de 3 macrocampos. Cada atividade recebe o valor para a compra de um kit de materiais e a verba para o pagamento mensal de um monitor que irá ministrar as atividades.

O valor em dinheiro é repassado para a conta da entidade jurídica da escola, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). A utilização do recurso e a sua prestação anual de contas são de responsabilidade da unidade educativa.

A escola precisa seguir os trâmites burocráticos para a compra de materiais: realização de três orçamentos. O MEC envia uma lista de materiais citados em cada kit, mas as escolas podem mudar os materiais (desde que especifiquem o motivo e mantenham a nova compra dentro da especificidade da oficina escolhida).

A grade curricular de oficinas é refeita anualmente. A cada nova inscrição, a unidade educativa pode escolher novas oficinas – ou manter as que possui, ou mudar aquelas que desejar. Isso permite uma flexibilidade anual para o trabalho, e faz com que a cada ano as atividades sejam avaliadas – e aquelas que não deram certo possam ser alteradas.

Todo o andamento do programa é de inteira responsabilidade da escola. Em outras palavras, ela é a protagonista, cabe à equipe da unidade educativa organizar o

³ As atividades fomentadas foram organizadas nos seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e uso de mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica (BRASIL, 2008)

ritmo dos trabalhos. A escola não é apenas cedente de espaço ou local de instalação de um programa federal – ela tem autonomia, dentro das principais regras do programa, de estabelecer prioridades e o seu ritmo de trabalho.

3.3 O professor comunitário

No momento da adesão ao programa, os municípios e Estados da União precisam dar uma contrapartida, que é a de garantir no mínimo 20 horas semanais para um professor coordenar o Mais Educação, nas escolas.

Fica definido que as atividades a serem desenvolvidas para implementação da Educação Integral deverão ser coordenadas por um professor comunitário, vinculado à Escola e que os custos dessa coordenação, com carga horária de 20 horas semanais, refere-se à contrapartida a ser oferecida pela Entidade Executora. (BRASIL, 2008, p. 6)

Esta função é extremamente importante, pois é o Professor Comunitário que vai coordenar o trabalho na escola. Entre suas funções, está organizar e acompanhar pedagogicamente as turmas, supervisionar o trabalho dos monitores, realizar relações com a comunidade, colaborar na prestação de contas.

Existem municípios que pagam 40 horas para o professor-comunitário, o que é um grande salto de qualidade, visto que há educação integral nos dois turnos, e se o professor só possuir 20 horas, acaba não podendo acompanhar metade das atividades diárias desenvolvidas nas escolas. Este também é um debate que precisa ser feito para a qualificação da educação integral no Brasil. As atribuições do professor comunitário já são imensas, a garantia de uma carga horária de 40 horas é fundamental para a qualidade do trabalho.

Sobre o perfil do Professor Comunitário, é interessante notar o que apresenta o Manual Passo a Passo do Mais Educação:

Não há uma definição “fechada” sobre quem pode exercer a função de *professor comunitário*. Podemos apontar algumas características importantes. Sabe aquele professor solícito e com um forte vínculo com a comunidade escolar? Aquele que escuta os companheiros e estudantes, que busca o consenso e acredita no trabalho coletivo? Que apoia novas ideias, transforma dificuldade em oportunidade e se dedica a cumprir o que foi proposto coletivamente? Aquele que se emociona e compartilha as histórias e problemas das famílias e da comunidade. Um professor assim tem um excelente perfil. (BRASIL, 2009c, p. 13)

Sendo esta a função que exerço na escola, posso citar brevemente minhas principais atribuições: inscrever e participar da seleção dos alunos; participar da escolha e acompanhamento do trabalho dos monitores; realizar as compras necessárias para o andamento do trabalho; auxiliar na prestação de contas; acompanhar a realização das oficinas por parte dos alunos; pensar os projetos que envolvem o Mais Educação; procurar parcerias. No fim das contas, a função é cuidar o “todo” do programa no cotidiano da escola.

3.4 Os monitores

São os monitores que vão ministrar as diversas oficinas do turno integral, escolhidas por cada unidade executora conforme os seus interesses curriculares e seu Plano Político Pedagógico.

O Manual do Programa institui como perfil para os monitores:

A Educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores), observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário. Trata-se de uma dinâmica instituidora de relações de solidariedade e confiança para construir **redes de aprendizagem**, capazes de influenciar favoravelmente o desenvolvimento dos estudantes. Nessa nova dinâmica, reafirma-se a importância e o lugar dos professores e gestores das escolas públicas, o papel da escola, sobretudo porque se quer superar a frágil relação que hoje se estabelece entre a escola e a comunidade, expressa inclusive na conceituação de turno x contraturno, currículo x ação complementar. As atividades poderão ser acompanhadas por estudantes universitários, com formação específica nos macrocampos e com habilidades reconhecidas pela comunidade. (BRASIL, 2009c, p. 12)

Eis elementos fundamentais do trabalho de monitor: o caráter voluntário, a formação (sugestão de universitários), além da convicção do papel da escola como gestora do Mais Educação.

Os monitores do Mais Educação estão regulamentados pela Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, que tem como artigo Primeiro:

“considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade”.

Na sequência, a legislação vai discorrer sobre o fato de que o serviço voluntário não gera vínculo empregatício e de que pode haver ressarcimento para despesas de alimentação e transporte.

A escola também é responsável pela escolha e seleção dos monitores. Este é um dos pontos de maior discussão em relação ao programa, pois o regime de trabalho é voluntário – os monitores recebem 60 reais mensais por turma atendida na escola, podendo assumir no máximo 5 turmas numa mesma unidade – o que levaria sua contribuição mensal no máximo 300 reais. Além do valor ser pequeno, não entra nesta conta a carga horária. O monitor pode trabalhar todos os dias, por exemplo, atendendo as mesmas turmas, ou um único dia, e o seu valor no final do mês será dos mesmos 300 reais. Afinal, não importa a quantidade de horas, apenas as turmas atendidas, sendo o ressarcimento para fins de transporte e alimentação.

O monitor assina um termo de compromisso de serviço voluntário com a escola onde trabalha, e preenche mensalmente um relatório de atividades para o FNDE.

No quesito idade, a Lei do Voluntariado cita que a partir de 16 anos os jovens já podem atuar com serviço voluntário, entrando assim dentro das possibilidades do Programa Mais Educação.

Na formação, o texto do Manual sugere estudantes universitários, agentes culturais e educadores populares. Há um amplo espectro de possibilidades, abrindo espaço inclusive para pessoas sem formação acadêmica.

Quando o programa fala em saberes comunitários, sugere uma articulação com a comunidade do entorno da escola. Sendo assim, algumas oficinas podem ser ministradas por pessoas da própria região que tenham conhecimento sobre determinados temas.

Neste sentido, educador é aquele que reinventa a relação com o mundo, que reinventa sua relação com o conteúdo que ensina, com o espaço da sala de aula e com seus alunos. É aquele que se permite ver nos alunos possibilidades e processos em realização. Por isso pode ser comparado a um artista na arte de mediar aprendizagens e buscar sempre o (re)encantamento com sua profissão. (BRASIL, 2009a, p. 36)

O monitor é educador a partir do momento em que, na sua oficina específica, traz para os alunos novas possibilidades de aprendizagem. Seja no teatro, prática circense, esportes, tecnologias da informação e comunicação, ou em matérias de apoio

pedagógico, ele cumpre uma tarefa fundamental de aproximar o estudante de práticas pouco utilizadas na sala de aula tradicional.

Neste sentido, a oficina de Prática Circense, por exemplo, não precisa necessariamente de uma pessoa com formação acadêmica – podemos ter aqui um artista de circo, com a experiência da vida e do cotidiano da profissão, melhor do que ninguém para ensinar as práticas relacionadas com este trabalho.

A busca por valorizar a especificidade cultural da comunidade onde o trabalho do Mais Educação está sendo realizado é muito citado pelos textos referenciais do programa. Deste modo, pessoas da comunidade podem possuir um olhar especial e atento ao cotidiano vivido pelas crianças.

Toda escola está situada em uma comunidade com especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças – o desafio é reconhecer a legitimidade das condições culturais da comunidade para estimular o diálogo constante com outras culturas. A educação é um dos ambientes da cultura marcada pela reconstrução de conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas. Não importa a área de formação dos professores, seus trabalhos se realizam em territórios culturais nos quais os estudantes estão situados. (BRASIL, 2009a, p. 32-33)

O vínculo dos educadores com a realidade dos estudantes é considerado importante pelo Programa Mais Educação. Estabelecer um diálogo e realizar trocas com o que é vivido no dia a dia pelos alunos é um caminho aberto de trabalho que os professores comunitários e os monitores podem aproveitar para desenvolver suas atividades. Busca-se a aproximação entre o que está dentro dos muros da escola e o que está do lado de fora, ali perto⁴.

Além deste lado de agente cultural e comunitário, há a indicação de que os monitores possam ser estudantes universitários. Isso abre um novo leque de perspectivas para este grupo, pois muito se discute sobre a aproximação da formação universitária com a prática concreta escolar. Se existem os estágios orientados dentro do currículo acadêmico, a perspectiva do Mais Educação permite uma aproximação ainda maior, pois os universitários estarão trabalhando diretamente com os alunos, orientados por um professor da escola, e já realizando os mais diversos projetos a longo prazo.

⁴ Acredito que este deveria ser um foco geral da escola. A relação com a comunidade, com as famílias, contribui muito significativamente para a escola. Como, aparentemente, esta relação está falha, o Mais Educação a explicita como um foco do trabalho.

No quesito dos monitores aparece outra grande crítica que hoje é feita ao Mais Educação: da precarização do trabalho dos educadores. Numa época em que os professores lutam por vários direitos, como o novo piso salarial (não aceito em muitos Estados e alvo constante de pressões políticas), coloca-se nas escolas um enorme contingente de trabalhadores que recebem um ressarcimento baixo e, muitas vezes, possuem responsabilidades de trabalho grandes – ministram aulas/oficinas como um professor, preenchem as folhas de presença, relação de atividades, cuidam do almoço dos estudantes, entre outras. Um grande problema da baixa remuneração é a alta rotatividade de monitores nas escolas, pois procuram melhores oportunidades de trabalho a todo momento, ficando difícil a continuidade de um projeto de trabalho.

É uma grande luta manter os monitores dos quais os alunos gostam e que realizam um bom trabalho. O ressarcimento recebido, com certeza, não faz jus à qualidade e às necessidades do trabalho.

Os tópicos apresentados neste capítulo, além das críticas que são feitas hoje ao Programa Mais Educação, são fundamentais para compreendermos o contexto em que a escola pesquisada está inserida. Em linhas gerais, os pressupostos básicos do Programa apareceram aqui.

4 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

O Programa Mais Educação não surge do nada: insere-se em um longo debate na educação brasileira, na luta por uma educação de qualidade para as classes populares brasileiras. Ele também não é único, pois em diversos Estados e municípios são mantidos projetos da realização da Educação Integral.

Ele é pensado no Brasil decorrente da preocupação de ofertar mais tempo na jornada escolar para os estudantes. Neste capítulo, procuro recuperar um pouco da história da Educação Integral no Brasil, e em seguida trazer argumentos atuais de educadores que lutam por esta política.

Convém começar, porém, abordando o público da Educação Integral. Segundo GIOLO (2012) sempre houve esta modalidade de ensino no Brasil – porém para as classes privilegiadas. O que se discute no momento é a possibilidade dos filhos das classes populares também terem acesso a uma educação de maior qualidade e com outros conhecimentos/currículos que não apenas o tradicional. GIOLO discorre sobre as experiências criadas para este público, ressaltando que sempre foram truncadas ou descaracterizadas, em nome de que eram onerosas para os cofres públicos. As oportunidades das elites, porém, sempre existiram:

No Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral; os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram também de tempo integral e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da República, dirigido por ordens religiosas ou por empresários laicos. Nas últimas décadas, à medida que as unidades escolares tiveram de comportar um número maior crescente de alunos (...), a atividade escolar propriamente dita passou a concentrar-se em um único turno, mesmo na maior parte das escolas destinadas às elites. Mas os alunos oriundos desse meio social continuaram a ter educação de tempo integral, recebendo, no chamado contraturno, formação complementar na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos (...) (GIOLO, 2012, p. 94)

Esta observação é interessante e nos faz refletir sobre a necessidade da escola de tempo integral para as classes populares. É comum que os alunos de escolas particulares possam fazer língua estrangeira, esportes, informática, entre outros, no turno inverso da aula, inclusive tendo uma agenda muito cheia. Ao mesmo tempo, nas classes populares, não veremos este movimento de maneira geral, com os alunos tendo o horário de aula apenas, e muitas vezes no turno inverso já realizando atividades produtivas de trabalho.

Segundo GIOLO (2012), esta era mesmo a função das escolas públicas das massas: conjugar a escola com o trabalho. Porém, com a crescente luta pela educação obrigatória até os 16 anos e a proibição do trabalho infantil, outras necessidades reapareceram ocupando papel importante, como o tempo integral nas escolas públicas.

É com este foco que se discute escola de tempo integral aqui: a qualidade da educação nas escolas públicas brasileiras.

A partir dessas observações preliminares, apresento a seguir experiências da escola de turno integral no Brasil.

4.1 As contribuições de Anísio Teixeira

Um dos grandes nomes da educação brasileira, Anísio teve passagens importantes nas reformas educacionais na Bahia e no Rio de Janeiro, além de trabalhar no ensino de Brasília à época da inauguração da cidade. Participou do movimento *Escola Nova*, que trazia conceitos da educação integral, considerando a educação como função social e pública.

Segundo WASROS (2011, p. 16-17), Anísio Teixeira não utilizava o termo educação integral, mas falava da escola democrática, da escola comum do homem brasileiro. Nas suas funções, aparecia um pensamento de que ela fosse integrada e integradora:

- oferecendo uma educação que integrasse a formação intelectual sistemática da criança e do jovem e o seu desenvolvimento físico, artístico e social e sua iniciação para o trabalho (...);
- externamente integrada, constituindo-se em um verdadeiro centro educativo da comunidade em que está inserida, estendendo-se assim para além dos seus muros a influência da escola.

O projeto educacional de Anísio Teixeira iniciou na Bahia, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Ele previa a construção de centros populares de educação em todo o Estado da Bahia, compostos de “escolas-classe” e “escolas-parque”, alternando atividades intelectuais com atividades práticas, como artes, recreação, teatro, ginástica, dança, distribuídos ao longo do dia. O projeto, concebido para diversos centros, acabou ficando limitado ao já citado Carneiro Ribeiro.

Nos anos 30, ele inicia uma reforma educacional no Estado do Rio de Janeiro, na época ainda Distrito Federal. Entre todas as reformulações realizadas,

(...) destaca-se a criação das divisões de prédios e aparelhamentos escolares e das bibliotecas e cinema educativo e instituto de pesquisas, demonstrando uma forte preocupação com as instalações escolares, com a área cultural como um todo e com o estudo e ensino de novos métodos de ensino (...). Ainda cabe ressaltar a implantação das superintendências de educação física, recreação e jogos, de ensino de desenho e artes aplicadas, indicando a constituição de serviços especializados que teriam como função o enriquecimento do próprio aluno. (CHAVES, 2002, p. 48)

É perceptível, em todos seus projetos, a preocupação com o direito a outros conhecimentos que não apenas o currículo formal, com a introdução de saberes relacionados ao corpo, às artes, a outras expressões. Para isto ocorrer, Teixeira instala cinco escolas experimentais no Rio de Janeiro, que além de desenvolverem novas formas de ensinar e aprender, começam a trabalhar com uma “função integral” da escola, para a criança sempre encontrar nela um ambiente social no qual viva plenamente. Para Teixeira, a escola não deve ser apenas um espaço para exercícios intelectuais especializados, e sua concepção pedagógica estimulava uma série de atividades que ampliava o raio de ação da escola, desenvolvendo novos hábitos.

Em Brasília, como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no final da década de 50, preparando o plano educacional da nova capital, Teixeira pretendia criar 28 Escolas-Parque, retomando seu projeto de educação integral iniciado na Bahia.

A primeira Escola Parque de Brasília foi inaugurada no mesmo dia da cidade, 21 de abril de 1960, com projeto arquitetônico de José Reis, da equipe de Oscar Niemeyer. Como a capital é construída em quadras, definiu-se que cada quadra abrigaria um jardim de infância e uma escola-classe, com uma escola-parque para cada quatro quadras. As Escolas Parque atenderiam os alunos para iniciação ao trabalho, com oficinas dirigidas, e atividades artísticas, sociais e recreativas. Nesta modalidade de organização escolar, a jornada de tempo integral é importante, pois é condição “para se fazer uma escola de formação de hábitos (e não de adestramento para passar em exames)” (Teixeira, apud Pereira, 2009). Explicita a visão de Anísio de educação, preocupada com a formação de hábitos de vida, de desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos.

A experiência de Brasília, porém, não foi adiante. Foram construídas apenas 5 Escolas Parque.

A experiência de educação integral de Brasília não teve continuidade, por razões de natureza ideológica e, principalmente, por questões de ordem econômica e política. Em curto prazo, os objetivos da escola-parque foram

reduzidos, como também a generalização desse tipo de instituição no âmbito da nova capital não se consumou. (PEREIRA, 2009)

As escolas-parque começaram a atender mais alunos do que previsto, fazendo novamente prevalecer o critério da quantidade sobre a qualidade.

Quero dar foco nas questões culturais que aparecem no projeto de Anísio Teixeira, em virtude de ser um dos elementos principais desta pesquisa. Desde sempre, as Escolas Parque passam pela ideia de que a formação artística, cultural, é também fundamental para a formação humana – e o currículo tradicional não consegue dar conta:

Na Escola Parque, a educação através da arte forneceu os fundamentos para a organização das atividades artísticas como articuladoras de aprendizagens que transcendiam o próprio campo da arte. E a cultura, entendida como o campo maior no qual a educação – nela incluída a educação através da arte – articula-se, conformou a fonte dinâmica e incessante de sentidos atribuídos ao meio e às relações possíveis de se estabelecerem. Nesse contexto, seus espaços foram destinados não só às atividades escolares, mas também à ocupação pela comunidade, em sua produção cultural (MARTINS, 2011, p. 245).

É interessante perceber a articulação proposta por Anísio Teixeira entre cultura e educação. Não é possível falar de educação de qualidade se é negado às classes populares uma formação em contato com as diversas formas da cultura – uma proposta que o Mais Educação encampa, da escola como espaço para a produção cultural dos estudantes, da comunidade. Este pressuposto que acompanha o programa é encontrado na idealização das Escolas Parque. Segundo MARTINS (2011, p. 246), durante muitos anos o auditório de uma das escolas era o único de Brasília, tendo a população oportunidade de assistir programações culturais, “o que corroborou a ideia de centro catalisador de artistas, intelectuais e educadores, e irradiador de atividades culturais de relevância no espaço urbano que tomava forma”.

Esta confluência cultural que a escola pode produzir transforma o espaço em um verdadeiro centro de cultura. Seria muito bom se o Programa Mais Educação conseguisse irradiar esta nova forma de pensar o espaço educacional, não apenas com o foco nas aulas, mas abrindo caminho à articulação com a cultura local, com a comunidade tomando conta da escola e fazendo dela espaço de produção e divulgação de sua cultura.

4.2 Os Cieps de Darcy Ribeiro

Outra experiência importante e significativa no trabalho com educação integral no Brasil são os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), criados na primeira gestão de Leonel Brizola no governo do Rio de Janeiro (1983 a 1987). Foi uma retomada do projeto de educação pública de tempo integral para as crianças.

O idealizador do projeto foi Darcy Ribeiro, que tem muitos trabalhos relacionados às áreas de sociologia, antropologia e educação. Criou a Universidade de Brasília junto com Anísio Teixeira. O projeto dos Cieps envolvia um complexo escolar que incluía gabinete médico e odontológico, bibliotecas, quadras de esporte, refeitório, etc. A proposta pedagógica incluía a não reprovação, com os alunos sendo avaliados por objetivos ao invés de provas. Os objetivos não atingidos continuariam sendo trabalhados no ano seguinte, sem a reprovação.

O horário integral aparece como essencial no processo de aprendizagem e que se diferencia de um semi-internato por ter justificativa estritamente pedagógica: a educação integral prevê a socialização, a instrução escolar e a formação cultural, vista como parte essencial do processo de aprendizagem e não como adereço, tornando-se a escola espaço social privilegiado para a formação do cidadão. O currículo apresenta diferentes origens filosóficas, refletindo as diversidades do pensamento educacional brasileiro. (MAURÍCIO, 2002, p. 114)

O projeto inicial previa a construção de 500 unidades escolares, atendendo a um quinto dos alunos do Estado do Rio de Janeiro. Esta meta só foi atingida em 1994, durante o segundo mandato de Leonel Brizola, pois o governo anterior ignorou o projeto.

Apesar disso, o governo Fernando Collor (1990-1992) retomou este projeto, com um caráter mais assistencial e mudando o nome para Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciacs). O projeto envolvia 5 mil unidades, mas com o seu *impeachment*, ficou parado. O governo seguinte, de Itamar Franco (1992-1994) retomou o projeto, com o nome de Centros de Atenção Integrada à Criança (Caics).

Não eram apenas escolas, mas centros de atenção integral à criança, englobando, num mesmo espaço, educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário. Nos dois projetos – Cieps e Ciacs – o aluno era estimulado a permanecer na escola em tempo integral para garantir melhor desempenho, por meio de diversas atividades assistidas. (GADOTTI, 2009, p. 27)

O projeto dos Ciacs foi considerado apenas promocional, e não pedagógico. No final de 1995, após a construção de 200 unidades, o projeto foi parado.

Entre algumas críticas que o projeto dos Cieps recebeu, estava a qualidade ainda baixa do ensino de tempo parcial, inviabilizando a perspectiva de universalização do tempo integral; o caráter excessivamente assistencial da proposta, deslocando a função social da escola; o aspecto populista do projeto; a própria dificuldade em implantar a educação integral.

4.3 Propostas modernas de educação integral

A atual proposta de educação integral para escolas brasileiras, o Mais Educação, tem embasamento em projetos fundamentados na temática da educação comunitária. Muitas iniciativas tem sido realizadas em municípios do país baseadas nesta ideia, e elas tem servido de base para orientar o trabalho do Mais Educação.

A concepção de educação comunitária sugere que

(...) os processos formativos extrapolam o contexto escolar e tomam conta das ruas, adentrando espaços públicos, estabelecimentos comerciais, associações e centros culturais. (...) Trata-se de uma nova cultura, forjada a partir desse novo olhar sobre a educação, em que a escola deixa de ser o único espaço educativo, para se tornar catalisadora e articuladora de muitas outras oportunidades de formação. Uma nova forma de pensar e fazer educação, envolvendo múltiplos espaços e atores, que se estrutura a partir do trabalho em rede, da gestão participativa e da co-responsabilização. (ASSOCIAÇÃO CIDADE APRENDIZ, 2008, p. 14)

Busca-se uma transcendência da escola – a educação não ocorre apenas dentro de seus muros, mas em toda a comunidade, com uma expansão da fronteira escolar. A educação passaria a ser incorporada pela comunidade como direito, um valor constitutivo que lhe pertence – e co-responsabilizada por vários setores, não apenas pelos profissionais da educação, surgindo parcerias entre a escola, empresas, poder público, organizações sociais. Uma rede de ação conjunta e cooperativa iria dar conta de transformar a educação em um objetivo comum, construída através da diversidade, do respeito, da pluralidade.

Os principais exemplos deste modelo de educação surgem nos anos 1990, através do desenvolvimento do conceito de bairro-escola, “um novo modelo de gestão de potencialidades educativas, que busca transformar toda a comunidade em extensão

da escola, trançando o processo ensino-aprendizagem à vida cotidiana” (ASSOCIAÇÃO CIDADE APRENDIZ, 2008, p. 09).

Um dos primeiros projetos relacionados a isso foi o da Organização Não Governamental Cidade Escola Aprendiz, que foi um programa pioneiro em transformar o bairro, no caso a Vila Madalena, em São Paulo, em uma escola a céu aberto, com a resignificação dos espaços públicos, de participação ativa dos estudantes e envolvimento da comunidade.

A proposta vai gerar outras iniciativas públicas baseadas na ideia de bairro-escola, como no município de Nova Iguaçu, RJ. No período complementar ao turno regular das escolas municipais, crianças e adolescentes participam de atividades educacionais no entorno da escola – com atividades como dança, informática, esportes, teatro, artes plásticas. A ideia de utilizar a cidade como espaço de aprendizagem surgiu da prefeitura, adaptando a proposta da educação integral à realidade da cidade. A proposta integra vários programas federais de inclusão social, como os Pontos de Cultura⁵, Segundo Emprego, entre outros, numa forma de agregá-los ao trabalho escolar. Além de um projeto pedagógico, o bairro-escola é um projeto urbanístico, pois há uma busca de qualificação dos espaços urbanos para a utilização por parte dos estudantes e educadores. É uma experiência exemplar, pois está conseguindo associar a educação integral com mudanças estruturais da cidade.

É necessário, porém, o tempo todo, retomar a especificidade da escola, que é a aprendizagem. A proposta da cidade como projeto educativo, a oferta de inúmeras outras atividades aos estudantes, não podem perder a centralidade escolar:

O sucesso desse programa dependerá muito, daqui para frente, não só da maior integração intersetorial do governo, mas do apoio das comunidades e da escola, principalmente dos seus professores e diretores. Não há “bairro-escola” sem a escola. O programa deve melhorar o que é específico da escola: a aprendizagem. (GADOTTI, 2009, p. 78)

Experiências de educação integral existem em muitos outros municípios brasileiros, que nas últimas décadas vem buscando melhorar a qualidade da educação com a maior permanência dos estudantes no ambiente escolar.

Podem ser citados aqui programas como o “Cidade Escola”, de Porto Alegre, que desde 2005 integra ações escolares em conjunto com segmentos da sociedade.

⁵ Os Pontos de Cultura são entidades reconhecidas e apoiadas financeira e institucionalmente pelo Ministério da Cultura. Eles desenvolvem ações sócio-culturais em suas comunidades.

Diversas escolas do município possuem o programa, trabalhando com os conceitos de bairro-escola. Ele pauta-se por complementação e ampliação de estudos, núcleos de arte, preparação para o trabalho, espaços para o desenvolvimento da participação e do protagonismo juvenil dos jovens e adolescentes.

Em Apucarana, Paraná, o Programa de Educação Integral funciona desde 2001, instituído por lei municipal. Preocupa-se com a aprendizagem integral, pautando-se em quatro pactos firmados com a sociedade: Pacto pela Educação, Pacto pela Vida, Pacto pela Responsabilidade Social e Pacto por uma Cidade Sustentável. Apresentado no Conselho Nacional de Educação de 2010 como uma experiência que está dando certo, foi inspiração para outros planos de governo no Estado do Paraná e em São Paulo.

Belo Horizonte, Minas Gerais, possui o Programa “Escola Integrada”, que iniciou como projeto piloto em 2006. O programa amplia a jornada do Ensino Fundamental para nove horas diárias, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Também ocorre com oficinas culturais e de acompanhamento pedagógico que ocorrem em espaços próximos às escolas municipais. Em 2009, havia 29 escolas envolvidas e 10 mil estudantes beneficiados.

Outra experiência significativa foram os Ceus (Centros Educacionais Unificados), lançado em 2002 no município de São Paulo. Seu projeto educacional foi concebido no conceito de educação cidadã e cidade educadora. Há a mesma concepção de buscar a agregação da comunidade, indo além da sala e aula e do espaço escolar. São centros de experimentação educacional, mapeando a realidade local, “das condições socioculturais, econômicas, geográficas, históricas” (GADOTTI, 2009, p. 29). Não se limitam ao saber formal, buscando a arte, a cultura, o esporte, outras atividades como fonte produtora de aprendizagem e conhecimento.

Diversas outras experiências espalhadas pelo Brasil poderiam ser apresentadas aqui, mas o objetivo era demonstrar que há muito sendo pensado e praticado no sentido de educação integral.

4.4 Debates atuais sobre educação integral

Articulando todas estas ideias do Programa Mais Educação e do contexto histórico da Educação Integral, alguns autores vem discutindo a questão. Desde 2007, quando é lançado o Mais Educação, há um movimento contínuo de reflexão, artigos e

livros debatendo a escola de tempo integral, tendo como referência base esta nova política.

O primeiro tópico abordado pelos autores defensores desta proposta de Educação Integral parte do princípio da luta por uma educação de qualidade, ampliando a permanência dos alunos na escola e reconhecendo outras dimensões que caracterizam os seres humanos e que acabam sendo esquecidas no tempo/espço limitados que em geral as escolas oferecem. Além disto, a busca de outra visão de escola para as camadas populares, onde em geral as condições de vulnerabilidade social, violência, o difícil acesso à arte, à cultura e à ciência prejudicam o processo de aprendizagem.

Jaqueline Moll, diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, apresenta um conjunto de pressupostos implicados nesta visão de educação integral:

- a escola pública, gratuita e de qualidade como bem inalienável das classes populares e instituição coordenadora e articuladora do movimento instituidor da educação integral;
- a abertura fecunda da escola para a comunidade e da comunidade para a escola, já que não há educação integral em tempo escolar sem novos pactos entre famílias, educadores e escola, por não se tratar da instauração como instituição total, mas sim da articulação de um conjunto de possibilidades que qualifiquem a educação pública;
- a valorização dos saberes populares como saberes legítimos a serem trabalhados/incluídos no “currículo escolar”, implicada em uma profunda mudança cultural, uma vez que revisita toda a tradição cartesiana que reduz os saberes e modos de expressão populares a irracionalismos, crendices e tradições infundadas;
- a revisão dos currículos escolares para a valorização tanto dos saberes clássicos (patrimônio da humanidade nos vários campos) quanto dos saberes cotidianos do mundo da vida;
- a articulação dos diferentes campos e ações políticas para possibilitar o aprendizado coletivo e individual e o trabalho intersetorial, aproximando áreas, temas, equipamentos públicos (...);
- a escuta das crianças e dos jovens como sujeito de direitos na cena escolar, e não “objetos” da ação docente. (MOLL, 2009, p. 15)

Esta citação é quase um “índice” das principais propostas para a educação integral. Já estamos discutindo a questão da escola pública como espaço privilegiado para a ação, pois já vimos que é a classe popular que vivenciou poucas experiências de escola de tempo integral no país – MOLL ainda utiliza termos como “articuladora” de um movimento que institua a educação integral no país. A escola é protagonista nesta visão que se apresenta, pode definir o seu trabalho e apontar os caminhos para que os estudantes sejam respeitados e tenham garantido o desenvolvimento de sua aprendizagem, conhecimentos – e que sejam sujeitos de direitos.

Esta proposta implica mudanças radicais no pensamento de muitas pessoas que trabalham com educação, pois o espaço da escola passa a ser dos alunos, e não apenas espaço de passagem em poucas horas diárias, mas onde eles possam ser protagonistas de suas ações, e tenham seus direitos como estudantes plenamente realizados. Gosto desta definição de que eles não sejam apenas “objetos” da ação docente – são muito mais, e essa visão precisa ser compartilhada pelos educadores nos seus trabalhos. Evidente, para que isso aconteça muitos elementos são necessários, sendo que alguns aparecem no trecho: a valorização de outros saberes nos currículos, pois quando os estudantes obtêm a oportunidade de se expressar artisticamente, esportivamente, entre outros, a sua visão de escola muda: não é apenas o lugar para “tirar” uma boa nota e passar de ano, é lugar da realização pessoal, em que seu corpo também é centro, suas ideias, seus sonhos. Claro que o currículo estabelecido nos traz toda a bagagem de conhecimentos indispensáveis, mas não só eles podem definir o andamento do cotidiano escolar.

A revisão do currículo tem outro ponto fundamental, que é impedir que programas como o Mais Educação tornem-se *mais do mesmo*:

Podem ser reduzidos a mecanismos de moralização ou de reforço, recuperação, suplência, compensação, elevação de médias em provas de resultados quantificáveis? Se assim forem, estarão cumprindo um papel historicamente funesto: reforçar históricas visões negativas, preconceituosas, segregadoras e inferiorizantes dos coletivos populares e adolescências que com tanto custo chegam às escolas. (ARROYO, 2012, p. 37)

Estes programas não podem apenas repetir o que já é feito nas escolas - podem e devem propor novos horizontes, estender as possibilidades da ação educativa, propor para as classes populares uma educação de qualidade e que não precisa apenas correr atrás dos objetivos de quantificação – é difícil medir e objetivar a cultura, por exemplo, como veremos no capítulo seguinte.

Aparece novamente a escola diferenciada que se propõe para as camadas populares, que a educação de qualidade abranja todo o espectro de alternativas da vida: pessoal, social, crítica, política, cultural, histórica, corporal, entre tantos outros elementos que poderiam ser citados. ARROYO (2012) afirma que os programas pensados para as camadas populares muitas vezes utilizam uma visão dos pobres como subalternos, carentes de valores, com problemas de aprendizagem, indisciplinados e violentos, e um primeiro passo para a criação de propostas diferenciadas é romper com

este tipo de preconceito – o protagonismo negativo dos jovens das classes populares. É preciso outro olhar para pensar políticas públicas, pois senão o tempo a mais de escola será justamente para compensar estes problemas e atrasos. Acredito que esta pesquisa vai mostrar muitos exemplos que corroboram este outro olhar, pois vão aparecer exemplos de jovens que conquistaram o seu espaço na escola e em suas próprias famílias.

Esta revisão de conteúdos, de currículo, além deste novo pensamento e enfoque sobre as crianças e adolescentes, parte de outros tópicos apresentados por MOLL (2012), como a valorização dos saberes populares e a maior aproximação da escola com a família. Compreender os estudantes dentro do seu contexto – e valorizá-lo, não apenas rechaçá-lo como tantas vezes acontece – é passo fundamental para conquistar este estudante, conquistar o seu afeto e promover o protagonismo juvenil. Será que a violência na escola não pode, além das mudanças e problemas sociais que vivemos, ser explicada por esta ausência de afeto entre professores e alunos, entre aqueles que ali trabalham e os “objetos” com o qual trabalham? Os saberes da região, da faixa etária, são necessários de serem conhecidos e podem ser discutidos, debatidos, conversados. Outros saberes que podem chamar a atenção dos alunos também, que vieram das suas tradições de família, ou aprendizagens que envolvam o corpo e o desejo, também podem conquistar estes mesmos alunos. Ou será que a percussão, o teatro, a música, o circo, não acabam mudando a vida escolar como um todo? Não influenciam com o passar do tempo no contexto geral da escola? Acredito que sim, e decorrente disso há um elemento a ser levando em consideração: o processo, o passar do tempo, palavras difíceis quando vivemos em uma sociedade imediatista e que deseja os resultados instantaneamente. O processo educacional exige tempo, exige que os acontecimentos ocorram ao seu momento – não é de um dia para o outro que se mudam aspectos significativos do cotidiano.

Eis um desafio para os educadores: buscar estes saberes locais, este contato com as famílias – não se pode mais imaginar mudar a realidade dos estudantes sem o envolvimento das famílias. É uma importante articulação que precisa se buscar todo momento. Afinal, uma proposta de educação integral é mais ampla que a educação escolar:

O princípio da Educação Integral não se restringe, pois, à educação escolar. A educação aqui é tomada em seu sentido mais amplo, o da aprendizagem ao longo da vida individual e coletiva, o de um conhecimento que traz em si a

sustentabilidade como base da convivência entre as pessoas e seu território. Educação que se entrelaça com a forma como nos organizamos em sociedade, transmitimos nossas culturas, as preservamos e recriamos e como produzimos e transformamos nosso próprio entorno. Assim, está associada à ideia de Território Educativo. Entramos no campo do encontro da Educação com a Cidade (GOULART, 2008, p. 32)

A abertura por parte da educação integral à cidade, ampliando o limite da educação escolar, merece um tópico a parte, pois se relaciona diretamente com a questão da cultura e do foco da pesquisa na escola estudada. O princípio da Cidade Educadora - a cidade como projeto educativo é um pressuposto que está no cerne da proposta do Programa Mais Educação.

4.5 A cidade como projeto educativo

O conhecimento e a vivência do mundo, o contato com a cidade, com os equipamentos culturais, são elementos fundamentais para a organização de uma proposta de educação integral enraizada na realidade. Afinal de contas, se queremos propor uma educação diferenciada, inclusive para o currículo, para os estudantes exercerem seu protagonismo juvenil, poderem atuar no mundo em que vivem, é necessário conhecerem este mundo, indo para fora dos muros escolares, relacionando-se, convivendo, vivendo a realidade local. No caso da escola estudada, é no mundo urbano o espaço no qual os alunos podem realizar estas incursões e acessarem a cultura.

A proposta inicial para uma cidade educadora fundamenta-se no Congresso Internacional das Cidades Educadoras, ocorrido em Barcelona, 1990. Partiu do conceito bastante utilizado de criação de redes de cidades para temáticas comuns.

As redes se consolidam como um sistema complementar de solidariedade internacional e de aplicação de políticas redistributivas (...) na medida em que se produzem efeitos da difusão de ajudas, de *Best practice* e de tecnologias dos centros urbanos mais dinâmicos e avançados para aqueles com problemas de desenvolvimento ou crises econômicas e sociais. (...) As redes de cidade aparecem como um instrumento de representação complementar e alternativo dos organismos de representação formal já existentes em nível internacional. (BRARDA, RÍOS, 2004, p. 26)

Surge, a partir destas ideias, a Associação Internacional de Cidades Educadoras, que reúne mais de 300 cidades de 35 países. No Brasil, 12 municípios estão inseridos nesta associação. Estas cidades vão assumir o documento do Congresso de Barcelona e

buscam trabalhar em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes da cidade.

Segundo PADILHA (2008), a carta e os princípios das Cidades Educadoras baseiam-se em diversos documentos internacionais: Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1948), Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), na Convenção da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001, nas atualizações da Carta).

Entre os princípios gerais da Carta das Cidades Educadoras, destaco o primeiro (citado por PADILHA, 2007, P.35), que afirma:

Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece.

Quando trilhamos o caminho de luta por uma educação de qualidade, e logo em seguida discutiremos os direitos culturais, a consolidação do direito dos habitantes de uma cidade desfrutarem em condições de igualdade as oportunidades que o universo urbano lhes oferece amplia o leque de direitos que apresentamos na pesquisa. A cidade torna-se o espaço primordial onde as políticas educacionais e as políticas culturais vão se articular e garantir uma formação de qualidade para os estudantes.

O documento e o trabalho da Associação das Cidades Educadoras têm na pautar políticas municipais que favoreçam o acesso das pessoas à cidade, garantindo a qualidade de vida, com políticas afirmativas, promovendo a educação para a diversidade, para a paz no mundo. Os municípios participantes deverão também investir amplamente na educação, para obter resultados na linha do que a carta sugere. É a busca de que a cidade possa ser mais “civilizada, pacífica, democrática, justa e acolhedora” (BRARDA, RÍOS, 2004, p. 29).

Para as escolas, o conceito de cidade educadora abre um caminho que é o da *pedagogia urbana*. A partir dele, é possível pensar novas práticas curriculares, que dêem conta da cidade, do mundo educador. O currículo escolar, na sua dinâmica, pode se apropriar do que a cidade oferece, pois “a cidade é, ao mesmo tempo, um conteúdo a se aprender, um meio ou contexto no qual se aprende e um agente que nos ensina” (GOULART, 2008, p. 33)

O conhecimento escolar, do currículo, deve ser transformado no cotidiano da vida. Para isso,

precisamos de uma pedagogia da cidade para nos ensinar a olhar, a descobrir a cidade, para poder aprender com ela, dela, aprender a conviver com ela. A cidade é o espaço das diferenças. A diferença não é um problema, ou uma deficiência. É uma riqueza. (GADOTTI, 2009, p. 45-46)

A pedagogia urbana amplia o processo educativo, levando o processo de aprendizagem para múltiplos espaços além da escola. O Programa Mais Educação, por exemplo, propõe que a escola fortaleça os laços com a comunidade, realizando parcerias em que instituições locais também se responsabilizem pelo processo educativo dentro da escola. Não é tirar ou diminuir o papel da escola, mas nos tempos atuais, nos quais ela está sobrecarregada de funções, outras entidades podem contribuir muito para o processo de aprendizagem:

O esforço educativo não pode ser feito unicamente a partir da escola; a escola não tem nem pode ter sozinha a responsabilidade pela educação. (...) Devemos acabar com a hipocrisia de uma sociedade que diz que a educação é um dos seus objetivos prioritários, mas que não aposta o suficiente na qualidade do sistema educativo e que exige desse sistema que apregoe valores nos quais ela mesma parece não acreditar. (GÓMEZ-GRANELL; VILLA, 2001, p. 31)

As escolas e seus profissionais são muito cobrados pelos problemas atuais na área da educação, mas nem sempre a sociedade realmente se co-responsabiliza pela educação. Se este tema é prioritário, é urgente uma maior contribuição para o desenvolvimento da educação. MOLL (2000, p. 187) aponta a urgência da formação desta cidade educadora:

A possibilidade da existência desta *comunidade educadora* define-se pela circulação de saberes, pela disposição pessoal e coletiva para resolução dos problemas concretos, pela participação e pelo próprio *patrimônio de vida comunitária* a ser tematizado e evocado como elemento pedagógico. Compõe o horizonte dessa comunidade a possibilidade de uma *cidade* que, aos poucos, pode potencializar-se como *educadora* (...) pelo próprio acesso a bens e serviços através de processos que combinam conquista popular e cumprimento das funções do Estado.

Quando o Mais Educação propicia o acesso aos bens e serviços, quando coloca a comunidade como elemento pedagógico, abrindo espaço para a discussão sobre a cidade educadora, está encontrando uma maneira de cumprir as funções do Estado. No momento em que o Ministério da Educação financia e apóia esta possibilidade, o poder público assume a importância destes fatos e procura ressonância em um planejamento

da escola, que pode contribuir fomentando o acesso por parte dos estudantes e chamando a comunidade a participar da elaboração deste processo.

Para Ríos e Brarda (2004 p.35), a importância da pedagogia urbana está em algumas contribuições significativas, como: “ampliação do campo de ação pedagógica, construção de valores democrático-participativos, ressignificação da cidadania: de objetos urbanos a sujeitos, multiplicação das redes educativas e culturais”. A ideia de rede remete ao Mais Educação no momento em que são pensadas as parcerias para as atividades – o contato com outros atores que possam compartilhar a educação, levando para os alunos conhecimentos e experiências de vida que não se encontram nos currículos formais, permite uma apreensão da realidade diferenciada. A atuação prática dos alunos no meio em que vivem pode ressignificar sua cidadania, passando de objetos da cidade a sujeitos da cidade – assim como debatemos a passagem de objetos na escola para protagonistas – complementa um ciclo de inserção no mundo e conquista de espaços. O espaço da escola é conquistado, em seguida o espaço no mundo.

Na conquista do espaço no mundo, LEFEBVRE (1991) discute o “direito à cidade”. PADILHA (2007, p. 103-104) analisa este direito relacionando com a construção cultural, já apontando a Educação Integral como perspectiva:

Segundo Lefebvre, o direito à cidade significa resgatá-la como espaço de direito e espaços-tempos, ao uso também improdutivo dela e de seu reconhecimento como lugar de encontro, do uso da rua, da valorização das festas e da apropriação de seus espaços por todas as pessoas, pois a cidade, como direito, a todos pertence. (...)

Consubstanciados nessa perspectiva de Educação Integral, podemos também transformar o currículo da escola num currículo vivo, dinâmico, valorizando a interação de diferentes saberes, conhecimentos e direitos, ressignificando os “conteúdos programáticos” adquiridos e acumulados na história da humanidade.

A proposta da escola de tempo integral na atualidade está conectada com a cidade. Resgatar o espaço urbano como educador, como local de aprendizagem, local de alegria, está no cerne do Mais Educação. Compreender que a cidade a todos pertence, que os equipamentos culturais deveriam ser acessados por todas as pessoas – na forma de direito -, pode ser papel da escola na sua ação. Ela pode pensar maneiras concretas para os estudantes usufruírem dos espaços públicos, e mediante isso lançar propostas para que estes mesmos espaços tenham uma maior qualidade.

Moacir Gadotti retoma a importância da cidade mostrando que seus equipamentos culturais são importantes para o processo de aprendizagem:

Precisamos conhecer os equipamentos culturais da cidade. Qualquer programa que tenta interconectar os espaços e equipamentos é fundamental, pois desconhecemos a nossa cidade ou subutilizamos as suas potencialidades. E, como educadores, precisamos relacionar todo o aprendizado da cidade com a proposta curricular da escola. Precisamos empoderar educacionalmente todos os seus equipamentos culturais. A cidade é o espaço da cultura e da educação. (GADOTTI, 2009, p. 47)

Na cidade, no mundo urbano, estão os equipamentos culturais, as populações, as tradições a que têm acesso os estudantes da escola estudada.

Da periferia da cidade, onde os estudantes muitas vezes estão à margem, como realizar este empoderamento dos espaços e equipamentos urbanos? Como transformar a cidade em espaço de encontro e de festa, usufruir o direito à rua, à segurança, se é de conhecimento a violência e os problemas sociais que muitas vezes tomam conta das periferias e do imaginário social a respeito delas? Não é uma tarefa simples, e a escola em muitos casos é o único espaço comunitário – por isso ela pode assumir e lutar por este empoderamento educacional do público. O currículo da escola poderia tratar disto com mais profundidade, porém o Mais Educação consegue articular melhor estas questões no momento em que um dos focos de sua proposta de educação integral é justamente um projeto educativo constituído a partir da cidade.

A inserção proposta na cidade, seja através de saídas culturais, seja através das parcerias, e até mesmo do uso de locais da comunidade, provoca a possibilidade de uma “leitura do mundo”, categoria importante da obra de Paulo Freire, por parte dos estudantes. O acesso à cultura e à cidade abre um precedente que geralmente não se possui de forma organizada, que é vivenciar, compreender, usufruir dos espaços públicos, começarem a entender e “ler” o mundo no qual estão inseridos. PADILHA (2007, p. 99) coloca como imprescindível “um diagnóstico específico das principais demandas das escolas, das comunidades, do bairro, da cidade, para que a proposta do horário integral tenha consonância com as necessidades locais”. A cidade constitui-se como projeto educativo, mas também espaço de transformação, onde a ação educacional possa construir um melhor espaço para viver.

GOULART (2008) afirma ser a cidade um espaço relacional, e coloca como a “alma” do espaço urbano justamente a qualidade das relações:

(...) Que relações estabelecemos com a cidade hoje? Não passamos de “usuários”, ou seja, consumidores de infraestrutura e demais serviços que a cidade oferece. Queremos passar de usuários a praticantes, “usadores” da

cidade, sair da condição de cidadãos imperfeitos e consumidores mais-que-perfeitos. (GOULART, 2008, p. 53)

Como passar de usuários a praticantes da cidade? Como envolver os estudantes em um processo no qual eles estabeleçam relações com as diversas potencialidades da cidade? Acredito que o presente trabalho apontará alguns caminhos e possibilidades a partir da experiência realizada pela escola estudada.

Finalizando este capítulo, TEIXEIRA COELHO (2008, p. 67) coloca a cidade como local de realização de políticas culturais: cultura não é apenas “filmes, óperas e artes visuais”, mas também recuperação de zonas urbanas decaídas, transporte público limpo, digno e frequente. “Cultura é uma cidade arquitetonicamente sugestiva, que saiba harmonizar as necessidades evidentes de preservação do patrimônio com a acolhida do novo indispensável à vitalização do imaginário”. A comunidade, o bairro, também precisa ser preservada, oferecer um ambiente propício para a vida das pessoas.

Com esta definição, já fica aberto o debate para o próximo capítulo, onde o foco será exatamente as políticas culturais.

5 POLÍTICAS CULTURAIS

Da mesma forma que o campo educacional é crivado de debates e teorias, o campo da cultura também possui uma infinidade de discussões. O objetivo aqui não será dar conta de todo este campo teórico, mas trazer algumas referências através das quais possa se pensar o Programa Mais Educação.

Inicialmente, discuto conceitos básicos de cultura que estão sendo entendidos nesta pesquisa – partindo de um conceito mais amplo até um mais restrito, para poder pensar ações culturais para os estudantes. Dentro deste tópico, discorrerei sobre o conceito de *Cidadania Cultural*, a partir das ideias de Marilena Chauí. Na sequência, irei trabalhar com conceitos ligados à área da política cultural, restringindo o conceito amplo de cultura, e que entendo trazer ideias que se conectam perfeitamente com a pesquisa, pois teorizam a possibilidade de organizar projetos embasados na questão de satisfação das necessidades culturais. Finalmente, aponto para a discussão sobre os equipamentos culturais e seu acesso, demonstrando como famílias das classes populares não possuem um acesso garantido a estes espaços, aumentando ainda mais a importância do Programa Mais Educação na sua proposta de alargar os *espaços* da escola.

5.1 O conceito amplo de cultura

Ao planejar uma ação concreta, que é a articulação da educação com a política cultural, com o objetivo de possibilitar o acesso dos estudantes a bens culturais, muitos fatores precisam ser levados em conta.

Um conceito tradicional de cultura nos leva à restrição do termo às Belas Artes e ao patrimônio histórico. Para ESCOBAR (2005, p. 165), esta conceituação possui fontes nacionalistas e ilustradas, pois compreende a cultura como “conjunto de acervos fixos que determinam a identidade” e “a soma de valores ‘superiores’ idealizados”. O autor realiza uma crítica a esta conceituação, propondo uma visão mais alargada do que é cultura:

Diante destas acepções limitadas demais, e com frequência tendenciosas, afirma-se uma concepção mais ampla de cultura como sistema simbólico estreitamente articulado com o sistema tecnológico e o relativo às formas de organização social. Entendida como conjunto de bens e práticas simbólicas, a cultura inclui as redes de sentido que levantam as sociedades para se

autocompreender e se legitimar, as formas pelas quais as comunidades se reconhecem e se diferenciam, os acervos patrimoniais, as figuras e os discursos coletivos por meio do qual o corpo social se imagina, lembra e se projeta. (ESCOBAR, 2005, p. 165)

Esta definição ampla vai permitir a inclusão de temáticas que não se restringem às tradicionais, como literatura, pintura, cinema, mas “se abrem para uma rede de significações ou linguagens incluindo tanto a cultura popular como a publicidade, a moda, o comportamento, a atitude, o consumo, o estar-junto, etc” (TEIXEIRA COELHO, 1999, p. 104). Neste mesmo sentido, vai incluir “identidade e memória, as crenças, os conceitos e as ideologias, as linguagens, os costumes e as tradições, o patrimônio, etc” (ESCOBAR, 2005, p. 165).

Esta ampliação do conceito de cultura, neste momento, é fundamental, pois tece bases para uma busca de direitos culturais. Quando se inclui costumes, tradições, como centro da temática cultural, é aberto espaço para que as comunidades lutem pela preservação da sua história, das suas características, da sua História. Abre espaço para o pluralismo cultural, buscando um sistema de garantias que protejam a diversidade cultural.

Um pressuposto importante é que a cultura deixa de ser um “índice” para medir uma sociedade, pois no momento em que a cultura é entendida apenas como um estado mental desenvolvido, podemos cair na problemática de que este “estado desenvolvido” seria o fornecido pela elite, ou cultura superior, “o que conduziria à marginalização de largas camadas da sociedade que, não partilhando daqueles valores culturais, não seriam menos cultas num sentido antropológico” (TEIXEIRA COELHO, 1999, p. 103).

Com esta última citação, é oportuno apontar um risco que se apresenta e suas implicações: tratar a cultura como “*estado*”, fechada em si. Um exemplo concreto é interessante neste momento, e trago presente uma experiência de Paulo Freire, ao trabalhar com camponeses e a questão da reforma agrária. (FREIRE, 2011). Ao relacionar a questão aprendizado de técnicas para o aumento da produção *versus* a cultura local dos camponeses, o autor defende que não se pode simplesmente “encher” os camponeses com as o conhecimento que os técnicos considerem fundamentais – isso seria jogar a cultura dominante aos camponeses. Ao mesmo tempo, isso não quer dizer que “os camponeses devam permanecer no estado em que e encontram com relação ao seu enfrentamento com o mundo natural e à sua posição em face da vida política do país” (p. 46). Não são os extremos: nem mantê-los em um “estado” fechado em sim, nem tratá-los como “vasilhas vazias” onde o conhecimento dos especialistas pode ser

despejado – Freire defende que os camponeses também são sujeitos do seu processo de capacitação.

Ou seja, este conceito amplo de cultura também é dinâmico - ela pode mudar, alterar, dialogar com outras formas culturais. Não se pode correr o risco de manter algo sempre inalterado segundo a justificativa de que *aquela cultura é assim e pronto*, ao mesmo tempo em que se busca o difícil equilíbrio de *não desrespeitar os valores e modo de ser de determinada cultura*. Não é um debate simples, e o exemplo dos camponeses citado por Paulo Freire aponta os caminhos de realização da questão – não se trata nem de manter os camponeses longe das novas técnicas que possam melhorar suas vidas, nem de simplesmente chegar e ensinar estas técnicas sem levar em conta a realidade na qual vivem e os conhecimentos adquiridos que eles utilizam. O caminho aponta para um equilíbrio de compreensões, com ambos lados abertos para novos entendimentos.

A *cultura como ação* mostra-se um conceito importante neste momento – não a estagnação ou *estado*, mas a possibilidade permanente de experimentação, de viver o universo simbólico e cultural do diferente, conforme aponta Teixeira Coelho:

Os entendimentos normativos da cultura desembocam inelutavelmente na *cultura como um estado* (como uma estação, uma permanência, no limite da estagnação), portanto na cultura como um *dever ser* – e daí derivam todas as tragédias (“a cultura ariana é isso”, “a cultura burguesa é aquilo”, “a cultura operária é isso”, “a cultura brasileira é tal e somente tal”) - quanto a meta que se propõe com dignidade é a da *cultura como ação*, a cultura aberta no sentido de poder experimentar uma coisa ou outra e experimentar uma coisa e outra, livre de toda restrição ou imposição. (TEIXEIRA COELHO, 2008, p. 22)

Essa argumentação resolve muitas questões na compreensão da cultura, e penso que ajuda no entendimento do projeto do Mais Educação que será apresentado nos próximos capítulos. Não se trata de desrespeitar uma cultura de jovens de periferia, por exemplo, se ela puder ter acesso a espetáculos considerados mais eruditos – inclusive esta própria separação é carregada de equívocos, e volta à discussão anterior, onde a cultura aparece como um *estado*. Trata-se de ampliar o leque de conhecimento, de fruição cultural, de experimentação livre – e de acreditar que cada um pode escolher as suas preferências, os seus gostos, e para isso acontecer de fato é necessário o acesso à diversidade. Esta é uma questão interessante ao se pensar um projeto cultural para uma realidade de vulnerabilidade social - voltaremos a esta discussão muitas vezes no

decorrer deste trabalho.

Estamos, então, utilizando aqui um conceito *amplo* de cultura, e considerando a cultura não como um estado, mas como *ação*. Marilena Chauí também trabalha a partir desta perspectiva, ajudando a ampliar o debate e a organização de um projeto cultural. Ela foi Secretária da Cultura de São Paulo, e faz um relato interessante desta experiência. Inicialmente, é importante apresentar as definições e concepções de cultura que ela utilizou para pensar o termo:

- Uma concepção alargada de cultura, que não a identificasse com as belas-artes, mas a apanhasse em seu miolo antropológico de elaboração coletiva e socialmente diferenciada de símbolos, valores, ideias, objetos, práticas e comportamentos pelos quais uma sociedade, internamente dividida e sob hegemonia de uma classe social, define para si mesma as relações com o espaço, o tempo, a natureza e os humanos;
- Uma definição política de cultura pelo prisma democrático e, portanto, como direito de todos os cidadãos, sem privilégios e sem exclusões;
- Uma definição conceitual da cultura como trabalho de criação: trabalho da sensibilidade, da imaginação e da inteligência na criação das obras de arte; trabalho de reflexão, da memória e da crítica na criação de obras de pensamento (...);
- Uma definição dos sujeitos sociais como sujeitos históricos, articulando o trabalho cultural e o trabalho da memória social, particularmente como combate à memória social una, indivisa, linear e contínua, e como afirmação das contradições, das lutas e dos conflitos que constituem a história de uma sociedade. (CHAUÍ, 2006, p.72)

Surgem inúmeros elementos nesta citação, que se completam com explicitado até agora. A *concepção alargada de cultura* da autora retoma alguns conceitos – cultura não são apenas as belas artes, mas todo o arcabouço de valores, ideias e comportamentos de uma sociedade.

Reaparece a questão política – a cultura deveria ser direito de todos os cidadãos, sem privilégios ou exclusões. Uma discussão maior sobre isto será feita no próximo item, sobre políticas culturais, pois a democratização da cultura deve ser pensada neste ponto.

Outro elemento fundamental que aparece, e também é central nesta pesquisa, é a definição de cultura como *trabalho de criação*. Um dos focos da escola pesquisada está aqui, ao propor um imenso processo de criação por parte dos estudantes. Esta definição é crucial, pois supera a possibilidade de sermos meros espectadores e/ou consumidores de cultura, mas aponta para o desafio de sermos criadores. Esta é uma temática que inclusive as escolas deveriam pensar mais na formulação dos seus projetos, e quem sabe esta pesquisa aponte alguns caminhos. Inclusive neste aspecto a cultura aparece como

elemento transformador – a criação permite o desenvolvimento da criatividade, de colocar as ideias, o vivido e as práticas sociais em uma obra de arte.

Finalmente, Marilena Chauí aponta para a articulação entre o trabalho cultural e a memória social.

Complementando as definições de Chauí, acredito importante voltar para Teixeira Coelho, no momento em que ele sugere a cultura como um *processo* vivido pelas pessoas, diferenciando um *uso cultural* do que seria apenas um *consumo cultural*. Isso fortalece toda a discussão que estamos tendo até o momento, reafirmando as concepções de cultura utilizadas no decorrer da pesquisa:

O que diferencia o *uso cultural* do *consumo cultural* é que no uso a coisa de cultura é interiorizada e transformada em substância vitalizadora em virtude de algum metabolismo de seu receptor, enquanto o consumo marca-se por um contato epidérmico entre receptor e coisa cultural, contato mediante o qual a coisa de cultura desliza pela superfície do receptor sem afetá-lo interiormente seja como for e é em seguida eliminada, sem que tenha havido qualquer trabalho (alteração de estado) na coisa cultural por parte do receptor e no receptor em virtude de sua exposição à coisa cultural. (TEIXEIRA COELHO, 2008, p. 18)

A *cultura* não é um simples bem de consumo⁶, mas é uma proposta vitalizadora e definidora da vida humana. Reside aqui a possibilidade da inclusão, por parte da escola, no seu currículo, no seu planejamento, uma visão diferenciada do universo simbólico e cultural de forma a fomentar mudança na vida dos estudantes. As propostas não estarão lá apenas para consumo, mas para uso, e neste sentido o contato com a cultura pode afetar este receptor, pode alterar visões de mundo e abrir novos horizontes. Conseguindo isto, talvez seja possível realizar a difícil tarefa da visão dos sujeitos sociais como sujeitos históricos, além da aquisição de capital cultural – de forma permanente, como desejo dos estudantes, tendo ou não continuidade do Programa Mais Educação. Este é um desafio sempre presente à formulação de políticas culturais, como veremos a seguir.

5.2 Os direitos culturais

⁶ Articulando como bem de consumo, podemos utilizar o conceito de Indústria Cultural, com a produção, distribuição e venda de artigos como filmes, livros, música. A cultura aparece como fator que visa lucro, e por isso deve ser consumida pelo público.

Para passarmos às políticas culturais com intervenção na realidade, e debatermos de que formas isso pode ser feito, ainda precisamos clarear a questão do *direito à cultura*. Esta temática é fundante, pois a partir do momento em que firmamos este direito, podemos pensar as ações subsequentes. O debate é enorme, envolvendo questões de diversas áreas (História, Direito, Política, Antropologia, Sociologia, entre outras), mas tentarei limitar a direção a alguns conceitos que parecem vitais para a pesquisa realizada e o trabalho da escola.

Esse direito está consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada em 10 de janeiro de 1948. ARANGO (2006) analisa o artigo 27, e apresenta os quatro elementos que aparecem na declaração: possibilidade de participar da vida cultural da comunidade, gozar das artes, desfrutar dos benefícios do progresso científico, proteção jurídica da criação. Deste modo, o *direito à cultura* está assegurado pela declaração, e é referendada por muitos Tratados Internacionais. Porém, há mais variações neste sentido, apontando que os quatro itens apontados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos são insuficientes para dar conta da questão:

(...) o direito à cultura não pode ficar na possibilidade de aceder aos bens da cultura nem à proteção dos direitos intelectuais. A evolução dos direitos de segunda e terceira geração abre um leque de direitos muito mais amplos. Da mesma forma, alguns teóricos manifestam sua inconformidade diante do fato de que o direito não deve se limitar à possibilidade de aceder ao pré-existente. Isso levaria a uma espécie de imobilismo, de quietude, de simples conservação do *status quo*. Implícito no conceito de cultura está a possibilidade – necessidade – de se criar e recriar o mundo. De maneira que participar de uma cultura não só implica o direito a desfrutar seus bens, mas o direito de enriquecê-la, transformá-la (ARANGO, 2006, p. 117)

Sendo um direito, há a necessidade de uma regulação jurídica que garanta diversos princípios, e requer participação da sociedade civil e dos organismos estatais (e aqui pretendo incluir a escola). Segundo ESCOBAR (2006), documentos como Constituições Nacionais e Tratados Internacionais, além de leis vigentes, consagram certos princípios relativos aos direitos culturais. Eles vão mudar de acordo com a Constituição Nacional de cada nação, mas podemos sugerir o direito às diferenças étnicas, a liberdade de crenças, a proteção do patrimônio cultural, a igualdade de oportunidades na participação de benefícios culturais. Os Tratados Internacionais que consagram os direitos culturais como direitos humanos compreendem a concepção mais ampla de cultura.

CHAUÍ (2006) trabalha a questão construindo o conceito de *Cidadania Cultural*, central na análise dos dados deste trabalho. As entrevistas, a análise, inclusive o formato da pesquisa se organizam por esta proposta. A partir do conceito amplo da autora sobre cultura e já citado neste trabalho, ela sustenta que alguns elementos são básicos de serem garantidos:

a) o direito à informação – por meio de acesso a materiais, livros revistas, projetos que envolvam a memória social, resgate do Patrimônio Histórico e Cultural, o direito de estar informado sobre os serviços culturais e a possibilidade de usufruir deles, entre outros elementos;

b) o direito à fruição cultural – por meio da gratuidade de eventos e espetáculos, da democratização ao acesso aos equipamentos culturais, realização de mostras culturais, propostas de pluralidade cultural;

c) o direito à produção cultural – a possibilidade de produzir cultura, apropriando-se dos bens culturais existentes ou inventando novos significados culturais; formação cultural pública e gratuita;

d) o direito à participação – poder estar presente nas decisões culturais, direito a espaços para reflexão, debate e crítica.

Estes quatro elementos apresentados são imprescindíveis ao se pensar um projeto que garanta os direitos culturais. A partir deles, podemos pensar se o trabalho de uma escola de periferia no sentido de garantia dos direitos culturais dos seus alunos é algo novo e fundamental ou mais do mesmo. Partindo do princípio que o acesso aos bens culturais e o fomento à produção não são fatos dados, é de grande relevância um projeto que incentive e garanta estes direitos aos alunos.

Para referendar esta questão, utilizo dados da pesquisa “*Equipamentos culturais na América do Sul: desigualdades*”, realizada pelo CNPq em 2009. A partir da análise da localização dos equipamentos culturais em diversas cidades da América do Sul, chega a uma conclusão bastante comum, e que demonstra a falta de acesso a certos espaços:

Nosso argumento é que a ausência de equipamentos é um dos principais obstáculos à democratização do acesso a manifestações culturais e, mais especificamente, a vivências diversificadas de lazer. Se a cultura pode ser considerada elemento de transformação e desenvolvimento social, é inconcebível imaginar que grande parte da produção cultural – em suas diversas linguagens e formas de organização – não chegue à maior parte das pessoas. (MELO E PERES, 2009, p. 12)

A conclusão se consolida após evidenciar a localização dos equipamentos

culturais nas cidades, mostrando que a maior parte localiza-se em regiões centrais, deixando as populações periféricas à margem. No nosso caso, isso é confirmado, tanto pela localização da escola na periferia de Esteio, assim como a própria cidade não ter muitos equipamentos culturais, tendo que buscar o acesso nas cidades maiores da região metropolitana, em destaque Porto Alegre.

Porém, como propiciar cultura com qualidade para as populações urbanas mais pobres? O problema da acessibilidade continua sendo fundamental, levando-se em consideração a distância destas populações até os equipamentos culturais e os valores de transporte e propriamente entrada para as atividades. SERPA (2007) geógrafo que trabalha com a temática dos espaços públicos, amplia o leque desta discussão, colocando em pauta a construção dos novos espaços e para quem eles se destinam:

Em um mundo onde a cultura transformou-se em lazer e diversão, existe uma distância mais social que física, separando os novos equipamentos públicos daqueles com baixo capital escolar, o que mostra que segregação espacial e segregação social nem sempre servem para designar a mesma coisa. Em Paris, a garantia da acessibilidade física aos novos parques públicos não assegura sua apropriação pelas classes populares (...). Afinal, estamos diante de espaços verdadeiramente públicos ou de espaços concebidos e implementados para um tipo específico de público? (SERPA, 2007, p. 39)

Dois pontos de segregação se apresentam: o de acessibilidade urbana e, ligado a este, o de acessibilidade social – os novos equipamentos públicos e culturais são destinados a quem? Os grandes shoppings centers, parques públicos bons em áreas mais ricas das grandes cidades, entre outros, são acessíveis às populações de baixa renda?

Para uma educação de qualidade, a política urbana, a geografia das cidades, precisa pensar formas de contribuir para a educação. Cobra-se muito das escolas, mas pouco é pensado em oferecer alternativas para ampliar o acesso da população ao universo simbólico, cultural e histórico das cidades.

A grande maioria da população está longe dos equipamentos culturais, e em geral o seu usufruto também é caro. Quando Chauí elege como uma das prioridades eventos e espetáculos gratuitos, é uma necessidade para assegurar os direitos desta imensa parcela da população. Da mesma forma, a escola também pode assumir, considerando as proporções, o papel de assegurar os direitos culturais dos seus alunos no quesito acesso à cultura.

O Programa Mais Educação, ao direcionar uma verba mensal para as escolas poderem investir em saídas culturais com seus alunos, consegue se encaixar como uma política de descentralização cultural. Evidentemente, cada escola realiza seu

planejamento, podendo ou não utilizar o dinheiro exatamente para este fim – mas a possibilidade existe.

Considerando o universo de alunos participantes do Programa e a verba destinada, pode ser feito um abrangente projeto cultural que envolva os alunos, inicialmente na busca igualitária de acesso à cultura, ao possibilitar que os mesmos acessem equipamentos culturais. Isso, porém, deve estar ligado a uma política maior, na qual se busque parcerias para assumir a responsabilização da educação, e na qual os governos também se esforcem para assumir os conceitos da cidade como projeto educativo.

5.3 Pensando políticas culturais

Após esclarecermos qual a linha de pensamento que nos guia no termo *cultura*, e localizarmos no eixo da questão pontos relacionados aos direitos culturais, passamos para definições centrais no nosso trabalho: as políticas culturais. A partir do momento em que relacionamos políticas culturais e políticas educacionais em um programa específico, podemos pensar projetos que envolvam os estudantes e permitam o seu acesso ao universo cultural.

Para a compreensão de como a escola pode se apropriar deste item, aponto um conceito básico de política cultural:

(...) a política cultural é entendida habitualmente como programa de intervenções realizadas pelo Estado, instituições civis, entidades privadas ou grupos comunitários com o objetivo de satisfazer as necessidades culturais da população e promover o desenvolvimento de suas representações simbólicas. Sob este entendimento imediato, a política cultural apresenta-se assim como o conjunto de iniciativas, tomadas por estes agentes, visando promover a produção, a distribuição e o uso da cultura, a preservação e divulgação do patrimônio histórico e o ordenamento do aparelho burocrático por elas responsável. (TEIXEIRA COELHO, 1999, p. 293)

Teixeira Coelho sintetiza a prerrogativa da política cultural, e ela pode encaixar-se perfeitamente com o trabalho de uma escola – *programa de intervenções*, realizado instituição, na busca de duas concepções básicas: satisfazer as necessidades culturais e desenvolver as representações simbólicas da população. Enfrente-se aqui o desafio de pensar quais são as necessidades básicas – que podem existir de imediato, ou ir sendo construídas no processo, na medida em que a vivência do acesso à cultura vai trazendo outras necessidades, em um ciclo possivelmente infinito durante a realização do

programa. Na mesma medida, o desenvolvimento das representações simbólicas pode gerar uma discussão que já apareceu anteriormente – em qual linha trabalhar? Popular, de elite, etc? Prefiro a resposta já dada de *cultura como ação*, sendo construída permanentemente pela vivência dos sujeitos, e não como *estado*. Deste modo, as representações simbólicas serão coletivas – com preferências ao longo do tempo – e individuais – com os indivíduos e seus gostos pessoais. As iniciativas tomadas pelos agentes da promoção da cultura constituem o caminho para o desenvolvimento da ação, e que poderemos ver no decorrer da experiência da escola estudada.

Como entendemos as políticas culturais a partir de nossa concepção alargada de cultura, onde o conceito engloba valores, hábitos? Poderá uma política cultural influir neste sentido? Será que atenderá as necessidades sugeridas ou corre o risco de colocar-se perigosa e autoritariamente contra a realidade local vivida pelas pessoas, colocando-se contra alguns direitos culturais?

Uma linha de pensamento vai restringir um pouco a concepção de cultura ao fomentar as políticas culturais, justamente para não incorrer em determinados problemas relacionados aos direitos culturais. ESCOBAR (2006) realiza uma distinção, pois ao se falar de direitos culturais, pensa-se no conceito amplo, ao analisar o papel do Estado como indutor de políticas, apresenta algumas restrições importantes ao conceito de cultura:

As políticas culturais se referem às intervenções planejadas que o Estado faz no nível dos assuntos culturais: em função dos grandes objetivos nacionais, regula, determina critérios, orienta, impulsiona determinadas práticas para compensar os desequilíbrios que o mercado produz, fomenta, promove, enfatiza. Toma partido pelos fazeres retardados ou dos setores mais carentes, firma aspectos que requerem apoio, aponta determinadas direções que coincidem com diferentes projetos de desenvolvimento, etc. Mas estas intervenções, embora assumam modalidades de ajuste com a cidadania, configurariam um caso de intervencionismo público se fossem aplicados no contexto do sentido amplo de cultura. O Estado não pode intervir nas maneiras de pensar, sentir, comer, vestir, etc. dos particulares. As políticas culturais não podem recair sobre os mecanismos íntimos de significação coletiva nem podem envolver as zonas subjetivas da produção cultural. O campo de ação de tais políticas se limita ao âmbito que alguns autores consideram constituído por dimensões macrosociais e públicas e referido aos processos institucionais por meio dos quais a cultura é elaborada, transmitida e consumida de maneiras relativamente especializadas. (ESCOBAR, 2006, p. 166-167)

Esta citação limita o espectro de ação das políticas culturais, sendo importante compreendê-la para a proposta de intervenção cultural em uma realidade. Podemos voltar aqui para o exemplo já citado de Paulo Freire, ou enveredar pelo campo da

violência e dominação cultural, tão presentes em nossa história⁷. A política cultural aparece como conjunto de ações para dar conta da elaboração e transmissão da cultura, da maneira como parcelas da população conseguem ou não ter seu direito cultural respeitado. Quando concluímos que os direitos culturais não estão sendo garantidos, a política cultural é necessária e urgente. ESCOBAR, porém, mostra como a intervenção pública precisa ser limitada quando abrange o íntimo coletivo na produção cultural. O trabalho da escola não pode ser realizado em um caminho de mudar questões culturais, religiosas, daquilo que é vivido pelos estudantes, mas democratizar o seu acesso à cultura, e então os próprios alunos realizam suas experiências e significações.

O desafio é unir estas prerrogativas com a possibilidade de trabalho cultural dentro da escola. Por isso, vou focar na perspectiva nomeada como “democratização cultural”, pois permite ações locais colocando a escola como espaço privilegiado para algumas atividades:

Políticas de democratização cultural: baseiam-se no princípio de que a cultura é uma força social de interesse coletivo que não pode ficar à mercê das disposições ocasionais do mercado, devendo portanto ser apoiada de acordo com princípios consensuais. Procura criar condições de acesso igualitário à cultura para todos, indivíduos e grupos. (...) Embora vise difundir todas as formas de cultura, alguns consideram que os valores institucionais deste modelo, derivados das classes habitualmente no poder, acabam forçando o privilégio às formas da cultura superior. Por este motivo, considera-se que um dos seus subtipos é o da *democracia participativa*, cujo objetivo é a promoção das formas culturais de todos os grupos sociais segundo as necessidades e desejos de cada um. Procura incentivar a participação popular no processo de criação cultural e os modos de autogestão das iniciativas culturais (TEIXEIRA COELHO, 1999, p. 299-300)

Conforme a definição, o acesso à cultura não está garantido para todas as pessoas, ao menos de forma livre, independente, sem interesses de mercado. Hoje, a indústria cultural, através principalmente dos programas televisivos e de massa, tem dominado de forma geral a pauta de programação e de possibilidades de acesso às camadas mais carentes, ditando os gostos e as modas do momento. Ao mesmo tempo, espetáculos culturais, teatro, cinema, shows, costumam ter preços elevados nos seus ingressos, impedindo a presença de grande parte da população. Teixeira Coelho discute também a indústria cultural, e sob uma linha de argumentação, ela impediria o acesso à cultura, por filtrar a produção passível de entrar em seu mecanismo segundo suas

⁷ A própria colonização do continente americano traz um grande número de intervenções nas culturas locais, através da dominação e da violência, que inclusive eliminaram não apenas as questões culturais, mas os próprios povos.

próprias lógicas internas. A necessidade da participação popular na sua criação cultural é urgente, e de políticas igualitárias de acesso à cultura.

Muitos espaços e movimentos sociais colocam-se na luta para a participação popular na questão cultural⁸. Não é uma luta nova, mas de que maneira a escola pode fazer parte deste rol de instituições, relacionando os direitos culturais aos direitos educacionais⁹.

A discussão de Teixeira Coelho sobre o tipo de cultura que se propõe a fazer os estudantes acessarem é fundamental. Acredito que o planejamento deve envolver todos os tipos de cultura – a local, a vivida no cotidiano, respeitando a construção simbólica da região, mas também outros elementos que não são do dia a dia, que muitos chamam de cultura erudita. O importante nessa proposta de trabalho é a possibilidade de os estudantes conhecerem a diversidade – poderem descobrir coisas diferentes, estilos diferentes, tendo acesso a uma pluralidade de manifestações. Voltarei a isso no relato próprio da experiência, mostrando na prática como tentamos circular desde espetáculos musicais como concertos clássicos até shows de músicos populares e da “moda”, expostos na mídia no momento. Como equalizar é um grande desafio – não se pode ficar restrito à indústria cultural e ao que a mídia impõe como cultura para não se reduzir a um mero consumo cultural, mas ao mesmo tempo este tipo de produto cultural acaba sendo o “popular” homogeneizado pela mídia ao qual as crianças têm acesso diário através da televisão. E outras experiências são propostas, muitas vezes a resistência é grande.

Para ilustrar, considero oportuno o depoimento de Marilena Chauí à época em que foi Secretária de Cultura de São Paulo, no qual ela analisa justamente a dificuldade de relacionar novas demandas com aquilo que é imposto como consagrado:

Nossa primeira dificuldade foi a qualidade das demandas culturais: sufocadas pela mídia e pela indústria cultural, as demandas tendiam a ser aquelas determinadas pela própria mídia, como consagração do consagrado e reiteração de modismos e como imitação dos programas e eventos realizados pela mídia. Solicitação de shows – tanto de artistas mais em voga no rádio e na televisão como com artistas locais que imitam os padrões impostos pelo rádio e pela televisão -, títulos de livros solicitados às bibliotecas – em geral,

⁸ A história dos movimentos sociais no Brasil merece um destaque, pois muitos grupos sempre usaram a cultura e a educação caminhando lado a lado: os movimentos de cultura e educação popular, por exemplo, marcaram fortemente esta discussão.

⁹ ARANGO (2006) aponta o grupo de direitos humanos complementares ao direito à cultura: a educação, a liberdade de pensamento e a liberdade de expressão.

os *best-sellers* publicados pela indústria livreira, - solicitação de patrocínios e concursos para programas ou atividades suscitadas pela mídia. As demandas iniciais passavam longe da ideia de Cidadania Cultural, seja como direito à informação e à fruição, seja como trabalho de criação do novo. Por muito tempo a Secretaria Municipal de Cultura foi considerada “elitista” por submeter propostas ao crivo da qualidade, da inovação e do custo-benefício para a população e não apenas para os artistas. (CHAUI, 2006, p. 84)

Implementar um projeto com os diversos elementos já citados sobre *Cidadania Cultural* não é um processo simples. Surge de inúmeras necessidades, permeado de conflitos, como os citados pela autora. De forma geral, a *consagração do consagrado* acaba sendo o desejo de muitos participantes de processos culturais, e fugir somente disso¹⁰ é difícil. Ao mesmo tempo, é possível ir encontrando brechas que sustentem um trabalho em uma direção plural, aberta e participativa.

Compartilhando a ideia de que cultura é ação, é impacto no cotidiano das comunidades, a escola é local de garantia ao acesso aos equipamentos culturais e à diversidade. Se a cultura deve tocar a pessoa, não apenas como produto de consumo, como e em que sentido basear a ação cultural?

Democratizar a cultura significa amplificar o acesso aos bens culturais universais, permitindo que as pessoas elevem-se à autoconsciência. Ampliar o raio de ação da produção cultural – e não adaptá-la, moldá-la, enfraquecê-la – permite que o indivíduo se aproprie de instrumentos capazes de romper a falsa consciência, alienada e particularista, que o impede de desenvolver uma postura crítica diante do mundo em que vive. (TURINO, 2009, p. 201)

A apropriação da cultura: eis o eixo para encerrarmos este capítulo sobre políticas culturais. Como se dá o enraizamento das questões na vida dos estudantes e da comunidade? Teixeira Coelho (1999, p. 145) aponta críticas à democratização cultural, demonstrando que o planejamento deve ser feito com cuidado para a aquisição do capital cultural, o enraizamento do tema entre as pessoas – apenas o acesso pode gerar resultados fracos:

(...) com resultados – em termos de enraizamento e multiplicação das práticas culturais – frequentemente frágeis e ilusórios, o que se demonstraria com o fato de que, eliminados por algum motivo estes serviços, os públicos por ele formados costumam se dissolver sem maiores reivindicações ou

¹⁰ Coloco o “somente disso”, pois o consagrado também é importante, principalmente para crianças e adolescentes. O diálogo com a cultura midiática é necessário, até mesmo para compreender as características próprias do momento da vida dos estudantes, da sua realidade, das construções de mundo que eles fazem, e que muitas vezes tem como premissa o que é divulgado pelos grandes veículos de comunicação de massa.

reciclagem de seus hábitos. Contrariamente a um programa de serviços culturais, uma política de sustentação e ampliação do capital cultural que passe pela discussão das formas de controle da dinâmica cultural pode criar condições para práticas culturais duradouras, quer de consumo quer de produção.

A continuidade da política pública é fundamental, e sua organização enquanto ampliação do capital cultural e controle social, e não apenas serviços. Esta é a questão chave para a formulação da política, para a sua sustentabilidade e para que deixe pilares concretos na realidade. É simples a construção de uma política espetacularizada, onde se invista muito dinheiro para grandes realizações, de visibilidade, de publicização, mas que muitas vezes converte-se apenas em um evento de grande arrecadação financeira. Do contrário, a política enraizada na comunidade, que conte com a participação, a produção local, o fomento ao acesso cultural, leva tempo, trabalho árduo do cotidiano, a compreensão da vida das pessoas, de seus anseios, de suas vontades, fragilidades, problemas, necessidades. De certa forma, esta é uma vantagem momentânea do Programa Mais Educação, está se constituindo em um processo de médio e longo prazo. Já são dois anos de existência em nossa escola, já está se estabelecendo, ao contrário de tantos outros projetos de curta duração que ocorrem nas comunidades e bairros. Os estudantes que estão quase desde o início do Programa já possuem dois anos de saídas culturais e produção artística, podendo começar a apropriar-se disto. Evidente, o trabalho não tem poder absoluto sobre a forma como estas experiências alcançam significados relevantes na vida dos estudantes, mas é inegável que o processo vivido até o momento cria um diferencial importante. O caminho para a apropriação de capital cultural certamente ainda é longo, mas passos de qualidade estão sendo dados neste sentido, e que serão mostrados a seguir.

5.4 Relacionando políticas culturais e educacionais

Após dialogarmos sobre políticas educacionais, principalmente na área da Educação Integral, e sobre políticas culturais, é hora de realizarmos mais diretamente algumas aproximações, a fim de ir ao encontro da escola estudada.

SAMPERE (2011) escreve um artigo provocativo especificamente sobre a relação entre as políticas culturais e as políticas educacionais. Ele aponta caminhos e propostas de confluência entre ambas:

A cultura e a educação tem uma importante dimensão política. A cultura ajuda a construir essa dimensão, e a educação permite que ela seja socializada e generalizada.

(...)

Do mesmo modo como pudemos construir direitos educacionais, devemos refletir sobre a proclamação e fundamentação dos direitos culturais. Uns e outros irão inter-relacionar-se no tecido social como elemento importante de tolerância e coesão social.

Nesse sentido, temos de orientar a procura da confluência que as políticas educacionais e culturais devem encontrar com a população no que estamos fazendo e no que devemos fazer. (SAMPERE, 2011, p. 128-129)

O direito à educação já é tema constante de debates pedagógicos. Agora, esta intersecção com o direito à cultura abre um horizonte interessantíssimo para as escolas trabalharem e pensarem seus projetos. Para chegarmos a este ponto do nosso pensamento, é preciso incorrer agora na questão específica das políticas culturais.

FARIAS (2010) aponta caminhos no entrelaçamento com a educação – para ele, a conceituação de cultura parte não apenas da mera apreciação ou consumo de produtos artísticos, mas sim a sua interferência no modo de ser e de viver das pessoas. Para o autor, a cultura viria para reforçar sentimentos de cooperação e solidariedade, entre outros. Ele acredita que a rede educacional tem papel fundamental no que concerne ao pensamento cultural, tendo em vista que

uma educação que esteja estruturada de modo a promover o desenvolvimento integral do ser, que seria esse desenvolvimento que possibilitaria uma atuação cultural mais consequente do cidadão comum, será um *fazer cultura* não somente um *consumir cultura*, como muitas vezes é encarado o trabalho cultural quando se *leva a cultura para o povo*. (FARIAS, 2010, p. 125)

Os direitos culturais entram como especificidade importante da educação integral. Não pode haver integralidade da educação sem a cultura – elas estão indissociáveis neste momento. Os problemas da sociedade já não podem ser analisados de forma isolada, cada vez mais as soluções são buscadas nas relações entre diferentes particularidades. Deste modo, compreende a relação possível entre educação e cultura transforma-se em um desafio.

SAMPERE (2011) aponta os caminhos históricos trilhados pelas duas políticas e como é possível elas se aproximarem. Inicialmente, aponta que a educação surge no princípio da igualdade de oportunidades, da escola para todos, garantindo alguns direitos básicos. Já as políticas culturais são baseadas na diferenciação, na procura e no incentivo da diversidade – por isso, há uma grande dificuldade de avaliar a política, já

que possui características a partir da realidade territorial e das características pessoais do cidadão.

O autor mostra como a educação é mais facilmente assumida pelo Estado, no sentido de responsabilização e participação, ao passo que a cultura ainda está mais à mercê de inúmeras propostas de ser deixada nas mãos do mercado e da iniciativa pessoal.

A própria justificativa da intervenção pública varia entre as duas políticas:

Quando falamos de justificar a intervenção pública (...), constatamos como são fracas as políticas culturais neste campo: a maioria das políticas está centralizada nos princípios de conservação das estruturas estatais e gerais, deixando de lado os processos de criação, difusão e produção de fenômenos mais contemporâneos. Neste sentido, a cultura tem de fazer muitos esforços para demonstrar sua inclusão nas prioridades de intervenção pública e do interesse geral, com grande dificuldade e poucos aliados.

A intervenção pública na educação, pelo contrário, está definida na maioria dos marcos constitucionais, porque a educação é considerada um princípio fundamental e imprescindível (...) (SAMPERE, 2011, p. 118)

SAMPERE (2011) segue apontando outras relações entre as duas políticas, mas as apresentadas até aqui já demonstram diferenças importantes, e a necessidade do diálogo. O autor propõe uma agenda comum, perspectivas na unidade. Para o sistema educacional, por exemplo, ele sugere a incorporação de práticas culturais básicas, a formação cultural no desenvolvimento de currículos formativos, converter as instituições de ensino em espaços culturais. Para tanto, a escola precisaria pensar novas estratégias como o desenvolvimento de hábitos culturais, a compreensão de novas linguagens, o conhecimento do entorno, a socialização de grupos sociais, os conceitos de cidade educadora. Muitos destes conceitos estão nos pressupostos básicos do Programa Mais Educação e dos conceitos de Educação Integral que estão sendo construídos no momento, mostrando como o referido programa já encara grandes desafios.

Vale trazer novamente a questão da aproximação entre a escola e a comunidade, relacionando as experiências comunitárias dos estudantes com a instituição educativa. Entender o contexto simbólico no qual a escola está inserida é fundamental para um trabalho de construção do conhecimento e potencialização da cultura como ação. É preciso compreender o local onde se está para não correr o risco de apenas se *levar cultura para o povo, se levar cultura e conhecimento para os estudantes. O fazer cultura, a ação que pode iniciar deste processo, é orgânica, precisa contemplar a*

realidade onde se insere e ao mesmo tempo abrir outras possibilidades de encontros culturais, não restringindo a cultura a um *estado*. Não vai ser possível uma avaliação tão objetiva deste fato, como a escola está acostumada a realizar no seu processo educacional. Estas estratégias sugeridas por Sampere colocam-se como urgentes inclusive para a educação dar conta de problemas próprios, muitas vezes relacionados com a não compreensão da vida e da realidade dos estudantes e suas famílias.

Ao mesmo tempo, a cultura também precisaria pensar políticas diferenciadas para um aprofundamento desta articulação. SAMPERE (2011) cita: criação de programas culturais para todos os públicos; garantir o acesso aos bens, recursos e experiências culturais, estimular o potencial de aprendizado dos equipamentos culturais, facilitar o acesso à criação para o setor mais amplo da população, entre outros. São eixos que favoreceriam a possibilidade de a educação trabalhar levando em conta os direitos culturais, pois muitas vezes as escolas possuem inúmeras dificuldades, entre elas a financeira, para poder colocar em prática propostas culturais.

Finalmente, o autor cita outras contribuições da educação para a cultura. Entre elas, é colocada a questão da acessibilidade – se a educação já conseguiu instaurar políticas que garantam a escola para todos, a cultura ainda desenvolve-se neste sentido, agora ajudada pelas tecnologias de comunicação.

No processo educacional, vislumbro a formação de sujeitos socioculturais. TEIXEIRA (1996) pontua inúmeros elementos que constituiriam estes sujeitos. Seriam sujeitos que experienciam diversos espaços da vida social (e para isso a questão da democratização é fundamental); são seres que se constituem historicamente; seres de sociabilidade e cultura; sujeitos que se utilizam de múltiplas linguagens; são sujeitos de ação, inseridos no mundo. Talvez aqui estejam os desafios que a escola tem ao trabalhar com a cultura como ação. Como realizar isso no cotidiano? Como o Programa Mais Educação pode tentar dar conta desses elementos fundamentais na formação dos seus estudantes?

Inegavelmente não é simples planejar um processo que possa englobar estas noções. Agora, a escola pode sim pensar caminhos para destrinchá-las, promovendo a cultura como direito de todas as pessoas e de forma democrática, mas também vendo os estudantes como sujeitos históricos. Os alunos não são apenas objeto das ações, mas protagonistas do processo, pois é na relação diária com as oficinas e com as saídas culturais que vai se constituindo o caminho, que vai se constituindo o currículo a ser seguido pela escola no Mais Educação.

Outro tópico fundamental, além do acesso à pluralidade cultural, é a produção cultural. Para investir em um projeto cultural a partir do Programa Mais Educação, não basta formar público, mas é preciso também formar artistas, produtores de cultura, *trabalhadores* no sentido que Marilena Chauí propõe: sensibilidade, criação, imaginação, inteligência. Poderá a escola, que já tem tantas preocupações diárias, conseguir ser espaço para isso? Se o currículo formal muitas vezes não consegue abrir espaços, o Mais Educação pode ser pensado neste caminho. É exigente para a escola e para quem conduz o projeto, mas esta possibilidade que se abre do espaço educativo ser alargado e desafiado a ser um espaço de vivência cultural é a garantia do direito à educação e também à cultura.

6 A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA MARIA LYGIA

Para entender a experiência da escola e buscar compreender suas nuances, é importante um primeiro resgate de como o Programa Mais Educação tem se estruturado nestes dois anos e meio, dando uma visão geral da organização das atividades, antes de entrar no foco da pesquisa.

Em 2009, Esteio entra no rol de municípios que recebem o Mais Educação. Inicialmente em 10 escolas (a partir de 2011 todas as 18 escolas municipais foram contempladas com o programa). O processo de organização inicia na metade do ano, com as escolas participantes escolhendo um nome para trabalhar como professor comunitário 20 horas. O Centro Municipal Maria Lygia Andrade Haack, por ser uma escola grande, pode ter um professor 40 horas, que durante os anos de 2009 e 2010 foram divididas entre mim (que coordenava o todo do projeto e principalmente as Séries Finais) e uma professora que acompanhava mais de perto as Séries Iniciais. Acontece todo um período de formação dentro da Secretaria de Educação, pois a proposta é nova e havia muitas dúvidas sobre o andamento dos trabalhos.

Naquele ano, cada escola poderia escolher 10 oficinas para compor sua grade. Era uma quantidade excelente, e no primeiro ano escolhemos, enquanto equipe diretiva da escola, Judô, Teatro, Rádio Escolar, Letramento, Matemática, Educação Econômica, Dança, Horta Escolar, Iniciação Científica e Canto Coral. Neste período, cada oficina ocorria um dia por semana. Foram inscritos 130 alunos, metade para Séries Iniciais e metade para Séries Finais (porém, a procura das Séries Iniciais, principalmente pelos pais e familiares, sempre foi maior). Os monitores foram escolhidos principalmente em ONGs, movimentos sociais e esportivos, dando um caráter marcante para o grupo.

Como peculiaridades deste período, o uso de espaços externos com mais frequência, em virtude da limitação física da escola. Algumas oficinas ocorriam em espaços da Igreja Evangélica, da Igreja Católica e de um bar que mantinha um espaço de lazer da comunidade – uma quadra de futebol de areia.

O Coral foi muito importante no princípio do Programa, pois logo as crianças das Séries Iniciais já estavam se apresentando em diversas atividades da escola e do município, com um repertório musical variado, abrindo um investimento em apresentações que a escola tem deste então. Na oficina de dança, iniciamos com a

proposta de Danças Circulares¹¹, que trazia músicas sagradas de diversos povos do mundo. De princípio, houve certa rejeição por parte dos alunos, que queriam danças mais da “moda”. Mas durou pouco: a proposta de danças em círculo, de mãos dadas boa parte do tempo, em que todos podiam se ver e não havia a proposta de espetáculo, mas sim de vivência e convivência, conquistou os estudantes, tanto que até hoje, quando já estamos há um ano sem a oficina, os alunos dançam e, inclusive, alguns realizam oficinas da temática como monitores.

Se no primeiro ano a escolha das oficinas foi feita pela equipe da escola, para 2010 (segundo semestre) começamos a organizar o trabalho a partir do que os alunos se interessaram mais. Ao mesmo tempo, o MEC diminuiu para 6 oficinas a grade e possibilidades, o que resultou na necessidade de acertar na escolha. Foram inscritas no MEC: Práticas Circenses (a partir da experiência positiva do teatro, resolvemos investir nesta modalidade), Letramento, Rádio Escolar, Judô, Fotografia e Canto Coral. Foram mantidas as áreas que deram certo entre os alunos (principalmente música e Judô) e se realizaram novas tentativas.

Este período tem como interessante o início do ensino de Libras na oficina de Letramento e o início da Percussão (dentro das Práticas Circenses, um dos módulos era inicialização musical ao circo). A música ganha fôlego, agora tendo Coral e Percussão trabalhando juntas, e o Judô se firma como uma das preferências dos alunos, e ocorre a primeira participação em campeonato.

Em 2011, o trabalho está consolidado a partir das oficinas do ano anterior. São inscritas no MEC de Práticas Circenses, Ensino Coletivo de Cordas, Percussão, Judô, Vídeo, Letramento. Além delas, temos Teatro, a partir de parceria¹², e Dança, com uma professora concursada do município que trabalhou um ano no turno integral. Pode-se dizer, sem dúvida, que o currículo está formado a partir dos desejos e gostos dos estudantes. A Percussão, que começou como um complemento na oficina de Circo, foi

¹¹ “As danças circulares são, em sua maioria, danças folclóricas de diversos povos. São consideradas uma meditação em movimento, e têm diferentes objetivos, tanto terapêuticos, com benefícios mentais e físicos, quanto como atividade de relaxamento, diversão e integração de grupos. Ao trabalharem o equilíbrio entre o individual e o coletivo estimulam as atitudes cooperativas e o respeito às diferenças, já que a roda precisa de todos para acontecer e cada um tem seu tempo de aprender”. Definição disponível em: <http://dancaderoda.blogspot.com/>, acessado em 15/02/2012.

¹² Teatro faz parte do Projeto “Construindo um Novo Caminho”, do Centro de Referência Especializado em Assistência Social de Esteio (CREAS), que tematiza a violência infantil, e forneceu oficinas e monitores para escolas localizadas em áreas de grande incidência de trabalho infantil e vulnerabilidade social.

inscrita e tem muita animação por parte dos alunos. Ensino coletivo de cordas substituiu Canto Coral no sentido de que o gosto pela música foi crescendo e aparece a necessidade de instrumentalizar os alunos na aprendizagem de notas musicais – inicialmente, trabalhamos com violão. Circo e Letramento/Libras estão consolidados entre os alunos, e mostram bons resultados. Como Teatro e Dança prosseguem sem a necessidade da inscrição no MEC, há a novidade do Vídeo – que não funcionou muito bem até o momento, principalmente pela falta de materiais que seriam enviadas pelo Ministério da Educação. O Judô está colocado como uma prática esportiva fundamental, e que motiva os alunos a participarem de fato do Mais Educação. O circuito de campeonatos da Federação Gaúcha de Judô foi feito neste ano, com 40 medalhas conquistadas pelos alunos.

Agora, o eixo desta pesquisa está nas realizações culturais dos estudantes, no acesso à cultura. É um dos eixos escolhidos para a escola também. Como o Programa Mais Educação tem, no seu financiamento, um destino de 400 reais mensais para atividades de custeio¹³, a escola os utilizou largamente para garantir saídas culturais para os alunos. Os materiais de escritório em geral são fornecidos pela própria escola, então este valor é totalmente investido para experiências em atividades fora dos muros da escola.

A ideia sempre foi garantir o acesso dos estudantes a equipamentos culturais que eles não possuem em seu cotidiano. Deste modo, teatro, cinema, shows musicais, circo, museus, além de saídas turísticas, acrescentaram uma grande bagagem ao dia a dia dos alunos. E encontra-se plenamente com os propósitos do Mais Educação, de ampliar os *tempos* mas também os *espaços* educativos. O propósito, desde o princípio, foi seguir à risca os pressupostos do programa no sentido de que o turno integral não fosse mais do mesmo, mas que abrisse horizontes e ampliasse a bagagem cultural e de vida dos alunos.

A análise está dividida em tópicos, seguindo os direitos apontados por CHAUI no conceito de *Cidadania Cultural*. Início com o direito à fruição cultural, apontando as inúmeras atividades das quais os alunos participaram e ouvindo suas reações. Na sequência, apresento o direito à informação, incluindo os novos conhecimentos

13 Valor que varia de escola para escola conforme o número de alunos inscritos no Programa. No início, eram 500 reais mensais – em 2011, 100 reais passaram de custeio para capital. Atividades de custeio são entendidas como aquisição de bens necessários para o funcionamento do dia-a-dia do programa (compra de materiais de escritório, por exemplo) e saídas culturais (pagar ônibus, ingressos, etc).

adquiridos pelos estudantes, como Libras, e a descoberta de outros grupos culturais. A produção cultural vem depois, com todo o trabalho produzido pelos próprios alunos. Depois, analiso a prática esportiva do Judô - coloco como um tópico separado para diferenciar a questão esportiva, mas está ligado diretamente ao contexto geral de saídas da escola e os campeonatos sempre são esperados com ansiedade pelos alunos. Por último, creio interessante apontar algumas interações do currículo formal da escola com o turno integral, pois nesta relação decorrem algumas interfaces com a temática cultura – no item, apresento o direito à participação, pois entendo que ele se constitui na medida em que os alunos conquistam o espaço da escola e são protagonistas em outras atividades

Os tópicos serão apresentados a partir da visualização do blog do Mais Educação, das entrevistas dos alunos e de minhas anotações pessoais – ligadas mais à memória nos dois primeiros anos, e fundada em diários de campo em 2011.

A proposta é explícita de vincular as atividades realizadas com os conceitos estudados de política cultural, demonstrando como pode ser papel da escola estas realizações, ampliando e abrangendo outros elementos em uma unidade educativa.

6.1 O direito à fruição cultural

De uma maneira geral, muitas escolas costumam realizar saídas culturais com seus alunos, em diversos momentos do ano escolar. A grande diferença é a realização deste trabalho de forma periódica e sistemática: desde 2009, quando houve a primeira, já são contabilizadas mais de 100 atividades culturais e esportivas com os estudantes. Nesta contagem, vão desde saídas com todos os alunos até outras com pequenos grupos, para atividades diversas.

Se no início do Mais Educação pode-se dizer que os alunos foram conquistando espaços dentro da escola, com o tempo também conquistaram espaços fora da escola. As saídas nos mostraram a grande importância de realizar estas ações continuamente, garantindo o que Marilena Chauí apresenta como o “direito à fruição cultural”. Não é possível formar cidadãos se lhes negamos o acesso à cultura – é intransigente que a escola realize ações deste tipo.

Igualmente, há formação de público, um tema tão caro às políticas culturais. Os estudantes perguntam quando será a próxima saída, o que será feito, cobram quando por muito tempo não é realizada alguma ação. A esperança é de que, mesmo quando

estiverem formados na oitava série da escola e não participem regularmente das oficinas e do Programa, os alunos tenham adquirido o gosto por continuar fruindo realizações artísticas – a grande encruzilhada das políticas culturais, citada por Teixeira Coelho (1999). A preocupação é que haja um enraizamento nos estudantes das atividades que eles realizam, para que, no dia em que deixarem de participar do programa, continuem se interessando pelo tema – e não apenas pelo tempo em que havia o acesso através da escola

O blog da escola mostra o andamento do processo. As oficinas iniciam na metade de setembro, e as primeiras postagens trazem um pouco do dia-a-dia da escola com a novidade do turno integral. Aparecem fotos da turma caminhando pela comunidade até a Igreja Católica, onde se realizavam algumas oficinas no início, outras do andamento das oficinas.

A primeira saída cultural foi no dia 21 de outubro: o filme *O contador de Histórias*, no cinema, e visita ao Museu da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em uma exposição sobre o universo. O filme marca a primeira atividade cultural dos alunos no sentido de fruição, e foi visto pelos alunos das Séries Finais. O cinema marca também uma combinação entre a equipe do Mais Educação e os alunos: um filme seria escolhido pela equipe, com um viés mais didático e para debate, e outro pelos alunos. *O contador de histórias* é um filme brasileiro que narra a trajetória de um menor infrator que acaba acolhido por uma mulher e tem sua vida mudada. Os alunos escolheram, depois, o filme *Lua Nova*, da saga *Crepúsculo*, que também foi visto no mesmo semestre, no mês de dezembro. Deste modo, para cada filme mais comercial, a ideia era proporcionar filmes brasileiros.

Assim, logo de início, a questão já vista sobre políticas culturais é resolvida com o diálogo e a cooperação – se vamos ver um filme mais ligado a uma ideia de consumo, de moda juvenil, vamos procurar filmes nacionais ou com temática para um debate que permita uma leitura de mundo. Há o direito à fruição dos dois tipos, não apenas mediado pela Indústria Cultural, mas onde os alunos possam realizar suas próprias significações. A escola não fica apenas no que é consagrado, nem apenas no diferencial – conjuga ambas as opções.

Em 2010, foram dois filmes novamente no decorrer do ano: o longa-metragem brasileiro *Antes que o mundo acabe*, que narra a trajetória de um menino e as descobertas da adolescência enquanto retoma o contato com o pai, um fotógrafo que

viaja pelo mundo a trabalho. Na sequência, os alunos escolheram *Eclipse*, também da saga *Crepúsculo*.

Em 2011, apenas um filme foi visto: o brasileiro *Qualquer gato vira-lata*, comédia juvenil, durante comemoração alusiva ao Dia do Cinema Brasileiro.

Sobre o cinema, é marcante a entrevista de um aluno:

Aluno 2 - Cinema, mesmo, eu nunca tinha ido, a primeira vez foi com o Mais Educação. Depois que eu fui gostei bastante e comecei a ir bastante ao cinema. Agora vou também com meus amigos, minha mãe não sai muito, e vou com o Mais Educação.

Pergunta – E por que antes nunca tinha ido?

Aluno 2 – Não sei, eu nunca tinha tido vontade de ir, depois que fui na primeira vez e gostei comecei a ir bastante.

O cinema tem grande apelo comercial e popular nos dias atuais, e percebi que alunos da periferia muitas vezes não tem acesso a ele. O aluno não é o único do programa que nunca havia ido ao cinema, e precisamos refletir sobre estarmos formando uma geração de adolescentes e jovens que nunca assistiram a um filme no cinema. A entrevista mostra como a experiência de ir pela primeira vez foi proveitosa e colocou o cinema como uma possibilidade de lazer. Aparece também a primeira citação à família, que podemos estender à comunidade, que não sai muito para atividades culturais de lazer.

O teatro foi outro espaço no qual os alunos foram diversas vezes. Em 2009, os alunos das Séries Iniciais assistiram à peça *Salada Mista*, do Grupo Luz e Cena, na Casa de Cultura de Esteio. Os alunos das Séries Finais assistiram *O tempo das descobertas*, do mesmo grupo. Em 2010, a peça foi *Mundo Paralelo: circo*, no final do ano, do Grupo Boraimbolá, no Teatro do Sesc, em Porto Alegre. Ambas as séries também foram ao *Circo Moscou*, que movimentou a turma.

No ano de 2011, aumentou o número de peças teatrais: as Séries Iniciais assistiram *Os guardiões da árvore sagrada*, do Grupo Luz e Cena, na Casa de Cultura de Esteio. Os alunos maiores foram à Porto Alegre, durante o evento Palco Giratório do Sesc, assistir *Pão e Circo*, do Grupo Circo Girassol. Eles conheceram o Teatro São Pedro, histórico espaço cultural de Porto Alegre, com *O circo dos bonecos*, do Grupo Tholl. E finalmente viram *Edifício Chateaux Margaux*, do Grupo Bah, de Esteio.

A última peça, produção local, inclusive é dirigida pela monitora que trabalhou teatro com os alunos em 2011. Esta aproximação foi fundamental, pois ensaiavam com a monitora e puderam assistir ao seu trabalho profissional. É preciso contar aqui igualmente Mostra de Teatro Estudantil de Esteio, onde além de assistir as peças, os alunos se apresentaram.

Essas saídas começam a demonstrar interesses e apontar aspectos interessantes nas entrevistas.

Aluno 1 - Eu fui no Tholl, no Teatro São Pedro. Uma que eu nem sabia que lá era teatro, eu passava por lá e nem sabia que era teatro, muito bonito por dentro, e os artistas que estavam no dia eram bem divertidos e alegres.

Os lugares turísticos e artísticos nem sempre são de conhecimento dos alunos. Isso é um fato que demonstra que não é óbvio o entendimento prévio dos lugares tradicionais da cidade. Se não houver um trabalho de propiciar acesso, democratizar a experiência cultural, ela não ocorre ao acaso. Aqui o papel da escola, do Mais Educação, mostra-se fundamental, principalmente com famílias carentes que não possuem o costume de levar seus filhos a eventos artísticos. O Teatro São Pedro possui uma tradição enorme no cenário cultural do Estado, e o aluno mostra como já havia passado por lá sem saber que era um teatro. Se não houver um direcionamento do olhar, uma apreensão da realidade – que pode ser papel da escola -, a compreensão do universo cultural não ocorre ao acaso.

A formação de público também começa a aparecer nas entrevistas, quando os estudantes passam a olhar os espetáculos com maior entendimento:

Aluna 1 – (...) Teatro também, aprendemos a respeitar o outro que está lá, por mais que esteja ruim, não vaiar, por que um dia podemos estar ali, então respeite.

Em uma época em que o comportamento em espaços de arte é muito debatido na sociedade em geral¹⁴, o entendimento de que o respeito a quem está se apresentando é parte importante da formação e da fruição cultural. Demonstra a conquista de um espaço, pois eles respeitam e, com isso, são respeitados. E ainda por cima conseguem

¹⁴ Celulares tocando no meio de apresentações teatrais, no cinema, conversar em voz alta no meio de espetáculos, entre outros, mostram uma falta de respeito muito grande por parte do público para com a cena cultural. O debate da formação de público passa também por esta questão, pois o respeito é fundamental para a fruição artística.

comparar com as apresentações que eles realizam e a vontade de serem respeitados enquanto estiverem no palco.

Esta conquista não foi natural. Lembro de muitas conversas com os alunos, antes das saídas e no dia seguinte, sobre o que assistiram, o que gostaram, como avaliavam o comportamento deles e de outras pessoas que estavam no local do espetáculo. Isso em decorrência de que em um primeiro momento não houve um comportamento adequado de todos – lembro com clareza a primeira visita ao Museu da UFRGS, que gerou certa insatisfação por parte do pessoal que trabalhava lá. A grande questão é que não houve desistência – havia a compreensão do processo, de que o público só se formaria com a continuidade. As entrevistas mostram como este entendimento no planejamento das ações foi fundamental.

Conversar sobre os estudantes antes do espetáculo sobre o que eles iriam assistir e avaliar depois construiu uma intimidade com a cultura. Explicava o que veríamos, já comentava se seria um espetáculo de mais fácil compreensão ou que exigiria atenção maior, que poderia causar cansaço. Assim, com os alunos sabendo o que os esperava, o comportamento melhorou muito.

Museus e espaços culturais também entraram no roteiro, e várias visitas foram realizadas. Os alunos das Séries Finais conheceram em 2009 o Museu da UFRGS, no mesmo dia do primeiro cinema. No mesmo ano, conheceram o Palácio da Justiça de Porto Alegre, para uma atividade de Júri Simulado. Em 2010, visitaram duas vezes o Santander Cultural: no Festival Internacional de Fotografia de Porto Alegre e na exposição *Vídeo Portraits*, com obras de Robert Wilson. Também conheceram o Museu Militar, em Porto Alegre. Em 2011, visitaram o Museu *Iberê Camargo*, Porto Alegre.

Em 2010, os alunos das Séries Iniciais visitaram a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), conhecendo seus estúdios. Em 2011, tiveram um dia inteiro no Museu da PUCRS, em 2011, além de visitar a Bienal do Mercosul.

Sobre estas visitas, não vou esquecer o comentário que um menino das Séries Iniciais fez durante a visita à UNISINOS: ele comentou que achava que faculdade fosse algo chato, todo mundo lhe dizia isso, mas conhecendo aquele lugar, sentiu vontade de estudar na universidade. Aquele comentário me tocou muito, pois novamente provava que a falta de contato, de acesso das camadas populares a espaços culturais e universitários era o grande entrave para que, quando adultos, pudessem usufruir desses espaços. O desejo, a vontade, não existe *a priori*, mas surge com o contato, com a descoberta.

Um dos grandes acontecimentos relacionados à fruição cultural foi uma parceria que se firmou em 2011: o Departamento de Difusão Cultural da UFRGS, onde o grupo participa mensalmente do UNIMÚSICA, projeto de espetáculos musicais da universidade. A primeira participação ocorreu em dezembro de 2010, no espetáculo do percussionista Naná Vasconcelos. Lembro que no final do espetáculo conseguimos tirar uma foto com o artista, e ele entoou um canto junto com os alunos. O show foi marcante, e estava ligado com a oficina de Percussão. Era a primeira vez que a maioria dos alunos ia a uma casa de espetáculos, o Salão de Atos da UFRGS, absolutamente lotada. No início de 2011, quando não conseguimos ingressos para o primeiro show do ano, surgiu a ideia da parceria. Em contato com a coordenação do Departamento de Difusão Cultural da UFRGS, foram reservados 35 ingressos para todos os espetáculos até o final do ano. Os alunos das Séries Finais foram em sistema de rodízio, para que todos pudessem participar de ao menos um. Alguns alunos das Séries Iniciais também acompanharam alguns espetáculos.

Esta parceria levou os alunos a terem um repertório de shows interessantíssimo. Iniciado em 2010 com Naná Vasconcelos, em 2011 eles puderam ver Trio 3-63 (julho), Vitor Ramil (agosto), Egberto Gismonti e a Orquestra de Câmara do Teatro São Pedro (setembro), Duetos Brasileiros (outubro, com, entre outros, Mônica Salmaso e Ná Ozzetti), Renato Borghetti (novembro) e José Miguel Wisnik (dezembro). Um repertório de alta qualidade musical, proporcionando aos alunos outros estilos musicais aos quais não estão acostumados, ampliando sua musicalidade.

O Unimúsica aparece nas entrevistas de todos os estudantes. A continuidade, de manter o processo, ir a todos os shows, cria um hábito cultural diferenciado. Lembro de que dizia para eles, entre outras coisas, que eles tinham tido a oportunidade de ver os dois únicos músicos brasileiros que ganharam Disco de Ouro¹⁵ com música instrumental (Egberto Gismonti e Renato Borghetti), além de convidar a que perguntassem a pais e professores em quantos shows musicais já tinham ido. Sem nenhuma dúvida, com os sete Unimúsicas, mais outros como a Orquestra de Câmara da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), na Casa de Cultura de Esteio, em 2011, eles estavam acima da média das pessoas que conheciam.

As falas são claras sobre esta parceria:

¹⁵ Atualmente, a premiação é dada a músicos que vendem mais de 50.000 cópias de um disco.

Pergunta – A gente faz muitas saídas culturais. Tu achas que esse acesso à cultura é um diferencial?

Aluna 1 – Com certeza, como nossos Unimúsicas, vários Unimúsicas, fomos aprendendo a gostar de coisas diferentes, ritmos diferentes, por que antes era só o nosso aqui, e não queríamos saber de outra coisa. Mas com o Unimúsica fomos aprendendo a diferenciar.

Aluno 1 - Os Unimúsicas, eu estive em quase todos, e está sendo legal por que nunca participei deste tipo de música, não conhecia estas músicas, eu sou mais do que se ouve na rádio. Todos os shows foram muito legais.

(...)

Eu procuro escutar coisas diferentes para escutar, tipo o Unimúsica, é diferente no início, mas se prestar atenção nos shows, é bem legal. É com o tempo, algo que não estamos acostumados.

Aluna 2 - Eu gosto muito de Vitor Ramil, curto bastante, achei legal. Às vezes as pessoas gostam e não tem condições de ir, aí vão com o Mais Educação.

É perceptível que os estudantes apreciaram muito a experiência. Além de ser em um local bonito, o Salão de Atos da UFRGS, que está quase sempre lotado para os shows, mostram outra visão para os alunos, de que as pessoas também lotam espetáculos musicais – a cultura é fator importante para o cotidiano das pessoas – e que não são os que geralmente aparecem na grande mídia. O gosto por músicas diferenciadas do que costumam ouvir nas rádios causa estranhamento no início, mas aos poucos se torna mais comum. O aluno 2 explicita esta questão:

Aluno 2 - Mas com o projeto a gente saiu. Aqui as famílias saem pouco com os filhos, e com o Mais Educação a gente vai todo mês no Unimúsica (...).

Pergunta – Para ti, qual a importância de ir nestes shows? Por que não são músicas que vocês estão acostumados, são outros estilos musicais do que vocês em geral ouvem nas rádios. Qual a importância de ter contato com outras músicas?

Aluno 2 – Acho que para conhecer, ter mais cultura, é sempre bom. E foi Vitor Ramil, foi muita gente diferente, então é bom.

Pergunta – E te acostumou já?

Aluno 2 – Eu me acostumei um pouco...

Um pouco... Mas o costume e o hábito cultural não se fazem de um dia para o outro. Surge na fala novamente a percepção de que as famílias da comunidade não saem muito para programações culturais, colocando a escola como referência neste item para a vida dos estudantes.

O Unimúsica é igualmente importante nas minhas observações de campo, pois foram muitos no decorrer do ano quando a pesquisa já estava em andamento. E pude realizar muitas análises/observações:

- foi uma conquista de espaço, pois gerava inúmeras reações na plateia (o Unimúsica é muito frequentado por universitários e de certa forma uma elite cultural de Porto Alegre) quando aquela turma de escola entrava no auditório. Ao mesmo tempo em que algumas pessoas se aproximavam para saber de onde eram aqueles alunos, dizer que levá-los para participar destes eventos era importantíssimo para a educação brasileira, outros se mostravam contrariados com a presença deles – seriam sinal de baderna no meio do show. Após um show que uma senhora do público xingou um aluno, conversamos muito na escola - a meninada compreendeu isso rapidamente, de que por sermos alunos, ainda mais de uma escola de periferia, precisaríamos ter atenção e comportamento redobrados naquele espaço. E assim o foi: com o passar do tempo, as conversas sumiram, e os alunos aprenderam a apreciar os espetáculos, possibilitado pelo processo de aprendizagem. Como as pessoas vão se comportar naqueles espaços se nunca tem acesso a eles? E o mais interessante é que, nos últimos shows, os alunos já demonstravam insatisfação com falas e atos do público em geral que não se “comportavam” durante o show. Então eles olhavam para mim, orgulhosos de que nossa escola estava lá, comportada e comprometida, enquanto outras pessoas da plateia conversavam. No final do ano, era incrível ver a os estudantes assistindo aos shows dos seus lugares, compenetrados e interessados.

- um fato muito bacana foi que a turma começou a “invadir” os camarins depois dos shows, para tirar fotos com os músicos, conversar com eles. Isto iniciou no show do Trio 3-63, pois nosso monitor de percussão conhecia um dos músicos e pediu para que pudéssemos entrar e conversar com eles ao final. A turma foi muito bem recebida, e os músicos ficaram encantados em saber que aquele pessoal ainda por cima era de outra cidade, da região metropolitana de Porto Alegre, estando lá tarde da noite. Nos shows seguintes não nos aventuramos, pois terminaram muito tarde, mas nos três últimos resolvemos retomar isto, mesmo sem contato com ninguém dos grupos. Foi uma experiência marcante para o pessoal encontrar Renato Borghetti e os outros músicos e tirar fotos com eles. O blog está ilustrado com estas fotos ilustres dos alunos com os artistas. De um modo geral, a recepção sempre foi muito bacana, e os músicos inclusive se entusiasmavam com a presença dos estudantes.

- os espetáculos também mostraram a confiança dos pais no Programa Mais Educação. Eles ocorrem sempre uma quinta-feira por mês, às 20 horas, em Porto Alegre. O horário de saída da escola em geral era 18:30, para enfrentar o trânsito do horário de pique na BR-116, que liga Esteio a Porto Alegre. Em geral, os espetáculos terminam em torno das 22 horas, somado às nossas visitas aos camarins, a chegada em Esteio ocorre em torno de 23 horas, 23h15min. É um horário complicado para a região em que nossa escola se localiza, mas mesmo assim os pais permitiam que seus filhos fossem nos shows e estavam esperando-os na frente da escola. Maior voto de confiança na escola e de entendimento de que aquelas atividades eram importantes para os alunos não podia haver.

Acompanhar o Unimúsica mostrou como um projeto pensado, organizado, de acesso à cultura e fruição cultural tem efeitos significativos nas pessoas que dele participam. Voltam aqui definições de Teixeira Coelho (2008) sobre cultura, pois estamos ampliando o leque de fruição dos estudantes, permitindo que eles acessem diferentes estilos musicais – ir ao Unimúsica, por exemplo, não muda o fato de que eles gostam do funk, do rap que toca todo o dia nas rádios. E não é nem esse o objetivo, evidentemente: eles podem conhecer os diversos estilos, construindo seu próprio repertório e suas representações culturais. A grande diferença é de que essas músicas eles não tem acesso no seu cotidiano, ao contrário das músicas mais tocadas das rádios.

Inclusive o grupo foi em um show de funk: no final de 2010, foi programado um passeio pelo centro de Porto Alegre, e foi por acaso que havia um show do Mc Jean Paul, que empolgou a turma. Inclusive uma menina se emocionou, chorou, deu entrevista para a televisão e foi convidada para visitar o camarim do artista. Lembro da euforia dela, fiquei inclusive surpreso com uma reação tão acalorada – algo que eu via na televisão com os fãs de artistas, mas nunca havia testemunhado com tanta força. As lágrimas e a tensão de estar encontrando um dos seus artistas preferidos, falar com ele, dar entrevista sobre isso, marcaram um momento inesquecível da vida da aluna e do próprio programa, pois mais adiante esta cena será citada em uma das entrevistas.

Outro tipo de atividade que conquista os estudantes são as saídas turísticas. Todo final de ano há um passeio especial para comemorar o trabalho do ano. Em 2009, tanto as Séries Iniciais quanto as Séries Finais passaram um dia em Gramado e Canela, talvez o evento mais lembrado até hoje pelos alunos. Em 2010, os alunos maiores passaram o dia em Porto Alegre, com passeio de barco no Guaíba e caminhada pelo centro da cidade, o show já citado e terminando com teatro no SESC – os alunos menores

escolheram passar um dia em um parque de brinquedos infláveis. Em 2011, os alunos maiores passaram um dia na Reserva Ecológica de Itapuã, em Viamão.

Estas saídas foram extremamente marcantes, como podemos atestar:

Pergunta– E Itapuã, o que achou?

Aluno 2 – Ah, foi muito bom, por que a gente nunca tinha ido para praia, coisa ecológica, a gente foi e foi muito bom. Um dos melhores passeios, ele é o de Gramado.

Itapuã foi uma experiência importante para mim também: apesar de os alunos já terem ido em grupo ao mar (após um campeonato de judô que ocorreu em Tramandaí), nunca havíamos passado o dia na beira da água. Quando fomos à praia, passamos pouco tempo, o grupo todo reunido e eu e os outros monitores cuidando deles na água (inclusive chovia no dia, o que fez com que o banho fosse rápido). Em Itapuã, porém, passamos o dia na beira da água, e não havia como cuidarmos dos alunos o tempo todo de forma onipresente. Conversamos muito na véspera, reforçando os cuidados que eles precisavam ter e de como as águas poderiam ser perigosas. Alguns pais não deixaram seus filhos ir, outros novamente permitiram, pois era a primeira vez que os alunos poderiam passar o dia em um lugar assim. O dia foi perfeito: os estudantes não passaram dos limites dentro da água, respeitaram a natureza, e aproveitaram muito um parque ecológico. A saída foi na véspera de Natal, então o parque não estava cheio, o que facilitou que estivéssemos sempre cuidando e aproveitando o dia junto aos alunos. A convivência foi o ponto forte do dia.

A ida para Gramado e Canela marcou não apenas aos alunos, mas também à equipe da escola que organizava o passeio. Eu lembro um aluno que fez uma tatuagem na perna especialmente para a saída. Assim que a data do passeio foi marcada, ele agendou para fazer a tatuagem para que estivesse pronta no dia. Outro fato marcante foi uma mãe que veio conversar comigo, dizendo que não pretendia liberar suas filhas para ir, pois tinha medo por ser um lugar relativamente longe, medo das estradas, e que não costumava deixá-las sair assim. Porém, como poderia ser a “única oportunidade delas de conhecer um lugar assim”, resolvera permitir. Estes dois elementos mostraram como foi importante uma saída daquelas – não tínhamos na época um planejamento pedagógico para o passeio, a ideia era justamente conhecer duas cidades turísticas do Estado nas quais eles dificilmente iriam, por motivos financeiros, familiares, etc. E ficou marcada assim na lembrança dos alunos:

Pergunta – Quais as coisas mais marcantes, quais passeios, quais saídas?

Aluno 2 – Para Gramado, foi uma das mais legais. Os campeonatos de judô. Ih, muita coisa, a gente saiu muito.

Pergunta – Por que gostou de Gramado?

Aluno 2 – Ah, por que Gramado foi bom, ninguém conhecia, ninguém nunca tinha ido lá, e era muito bonito, fomos bem na época do Natal. A gente só via pela televisão.

A mídia mostra constantemente Gramado e Canela na televisão: no inverno, a Serra Gaúcha é convidativa para passar a temporada de frio; no final do ano, os eventos do Natal Luz atraem turistas de todo o país. Porém, para nossas crianças e adolescentes da periferia, é quase um lugar inatingível - e fica a apenas duas horas de Porto Alegre. Ou as famílias não tem o hábito de atividades culturais, ou realmente a falta de recursos financeiros é impeditivo. Isto é demonstrado na resposta a seguir:

Pergunta - A gente fez muitas saídas culturais nestes anos todos. Se não fosse o Mais Educação, conseguirias ir a tantos lugares diferentes?

Aluno 1 – Não. Por mais que eu quisesse, eu nunca iria ter. Uma por que minha vó nunca pagaria os lugares que a gente foi, daqui da região muito raramente o pessoal vai em coisas culturais, e às vezes não teria dinheiro. E outra que não ia ter graça sem o grupo todo junto.

Pergunta – Quais saídas mais te marcaram?

Aluno 1 – O circo, com nosso professor se apresentando no tecido. Gramado e Canela foi bem legal, eu não conhecia, só ouvia falar pela minha mãe que teve lá. O passeio de barco no Guaíba foi divertido. Um foi engraçado por que teve show no Gasômetro, e uma aluna sabendo que o Jean Paul estava lá começou a chorar dentro do barco ainda, e depois entrou no camaraim.

A visão de que as famílias em geral não tem dinheiro, ou não pagariam este tipo de atividade, é comum entre os alunos:

Pergunta – Neste pouco tempo, tu fizeste algumas saídas culturais. Qual a importância que tu vêes da escola proporcionar estas coisas?

Aluna 2 – Acho importante, por que aqui não é muito normal as pessoas fazerem estas coisas. Quando eu estava morando aqui, eu não sabia muito para lugares culturais, e tem muita gente aqui que não tem condições de ir, e acho que o Mais Educação proporciona estas coisas. E é bem legal. E conhecemos muita coisa diferente, tipo aqueles cantores do Unimúsica, um monte eu não conhecia.

Pergunta – E qual a importância de conhecer outras músicas, outras coisas?

Aluna 2 – As pessoas se integrarem melhor, é legal ver aquele lugar com um monte de gente que curte isso, então nos integramos melhor, nos comunicamos melhor com as pessoas.

Quando se está em uma região de periferia, com problemas de violência, moradia, educação, saúde, alimentação, entre outros, as necessidades da vida cotidiana nem sempre incluem cultura. As preocupações das famílias concentram-se em necessidades básicas do dia-a-dia. Deste modo, um teatro mais caro, um passeio turístico, uma ida em conjunto no cinema, não fazem parte da lista de prioridades. A escola supre aqui um vazio na vida dos estudantes – colocar o desejo de cultura no cerne de suas vidas é uma grande vitória. O Mais Educação dispõe de recursos financeiros – mesmo que poucos – para isso. Se para as famílias falta dinheiro para levar seus filhos em espetáculos, a escola também muitas vezes não tem como garantir recursos para este tipo de atividade. Um programa específico para isso é fundamental, e aqui visualizo a relação entre políticas culturais e políticas educacionais em um de seus aspectos fundamentais: a escola garantir um projeto de levar periodicamente os estudantes – e os espaços culturais poderiam pensar formas de facilitar a ida de escolas com poucos recursos. Esta co-responsabilização traria benefícios para ambas as partes, mas nem sempre são simples de acontecerem – os ingressos são caros, mesmo com a escola bancando o ônibus e uma parte do valor, continuam inacessíveis diversas obras de qualidade.

Na retomada que a aluna também faz do Unimúsica, surge um elemento imprescindível: o sentimento de integração no mundo. Estão presentes em um lugar onde as pessoas vão, interagem, demonstram interesse por estarem lá. Esta é outra questão para a qual as escolas precisam acordar: muitas vezes culpam-se os alunos de “desinteressados”, de não saberem valorizar questões culturais. Isso é uma inverdade – no momento em que os estudantes podem ter acesso periódico, eles demonstram interesse. Evidente, além da periodicidade, é fundamental a conversa com os alunos. Retomo que em todas as saídas sentamos juntos e conversamos sobre aonde vamos, quem são as pessoas que estão lá, quando consigo recortes de jornal dos eventos nos quais iremos mostrar para os alunos, dando um caráter importante para a saída - não é um simples passeio onde qualquer atitude por parte dos alunos é válida. É preciso aprender a respeitar os lugares e as pessoas (formação de público).

6.2 O direito à informação

É interessante apontar saídas que trazem a cultura na sua terminologia mais ampla, no sentido dos estudantes terem contato com culturas diferentes: a partir das postagens do blog, podemos citar os grupos indígenas e os surdos. Coloco estas saídas sob este título de direito à informação em virtude das reações causadas nos estudantes, como veremos nas entrevistas, e me faz refletir sobre como certas informações não são apresentadas aos alunos.

Os alunos conheceram uma aldeia indígena urbana em São Leopoldo, podendo conhecer a realidade atual dos povos indígenas, quebrando muitas ideias preconcebidas que ainda se tem em pleno século XXI. As entrevistas demonstram como a visita foi importante:

Pergunta – Tu estás numa escola pública fazendo este tipo de coisa. Isso é importante a gente conversar, não é uma escola particular. Qual a importância para ti de uma escola pública estar fazendo estas atividades?

Aluno 2 – Uma coisa muito boa, é uma escola pública, se fosse particular ia cobrar. Aqui a gente faz de graça, então é uma coisa boa que o governo fez, muito bom. Por que a gente vai para muito lugar diferente, muito lugar mesmo, e a maioria das vezes de graça. Fomos para uma aldeia indígena conhecer índios, nunca tínhamos visto índios, dançamos dança circular para eles, eles dançaram para a gente também. Foi muito bom lá, conhecer a cultura dos índios, com a professora de Libras, muito bom aprender Libras.

A visita foi interessantíssima, e causou muitas reações na véspera. Os alunos queriam saber se os índios estariam nus, se eles viviam nus, a visão que tinham antes de ir era absolutamente romântica, idealizada culturalmente nos séculos da colonização do Brasil. Os familiares vinham me perguntar se este passeio não era perigoso, se os alunos não corriam riscos na aldeia. Eu fiquei um pouco impressionado inclusive, pois mesmo sabendo da imagem que a mídia e a sociedade constroem das minorias, não esperava que o imaginário dos alunos e de seus familiares fosse tão exótico e carregado de perigo. O imaginário social sobre como os grupos humanos são é fechado e cheio de rótulos. Com saídas deste tipo, os estereótipos vão sendo desconstruídos e mostrando novas compreensões e leituras de mundo.

A visita guardou outras boas lembranças aos alunos: as apresentações de dança de um grupo para o outro, como o aluno comenta, e um jogo de futebol inesquecível. O contato entre os alunos da escola e os meninos e meninas da aldeia estava frio e envergonhado, até o momento em que alguém sugeriu uma partida dos indígenas contra

a turma da escola. A integração ocorreu rapidamente, alguns jogavam, outros gritavam na torcida, e foi difícil levar a meninada embora no final da tarde.

Em 2011, dois líderes indígenas do interior do Rio Grande do Sul também estiveram na escola, respondendo perguntas para os alunos das Séries Iniciais e ensinando algumas danças tradicionais para eles. As fotos no blog, de um grande círculo de alunos aprendendo as danças na quadra da escola, demonstram como os estudantes estavam envolvidos no momento da aprendizagem.

Na oficina de Letramento, desde 2010 a escola trabalha com a temática de Libras. A partir desta experiência, há contato com educadores de uma escola de surdos em Esteio, a qual os alunos das Séries Finais visitaram e também cujos alunos já vieram participar de oficina no CMEB Maria Lygia. Os alunos das Séries Iniciais visitaram escola de surdos em Novo Hamburgo. Este contato é fundamental, pois coloca no debate a inclusão, do aprender uma linguagem diferente da deles para poderem se comunicar com pessoas tão próximas.

A mesma linha de ônibus que passa na nossa escola passa na escola de surdos de Esteio, então os alunos muitas vezes veem este público no ônibus, o que forneceu uma resposta surpreendente:

Aluno 1 – Eu sempre entrava na lotação e via o pessoal falando em Libras, achava divertido. Eu ficava olhando, pensando que deveria ser interessante falar na língua deles, tentava imaginar o que eles estavam falando, na expectativa de saber, aí apareceu no Mais Educação, e estou achando muito bom.

Aluna 3 - Libras, que eu não sabia nada, nada mesmo, e daí aprendi umas coisas, sei dar oi, cumprimentar as pessoas. É uma maneira de se comunicar com as pessoas que tem uma linguagem diferente.

O acesso ao conhecimento, à informação, é traduzido nestas falas. O que era exótico (os surdos na lotação, o desconhecimentos sobre como é um indígena) vai se tornando familiar, e mais do que isso, possível de compreensão. A conversa dos surdos no ônibus já pode ser compreendida, e dela os alunos podem participar.

Analisando por um lado, parece muito simples realizar este processo ver o exótico como familiar. A organização de atividades pensadas para os estudantes, que os coloquem em contato com outras manifestações culturais e aprendizagens a elas relacionadas está se mostrando como um caminho que abre novas perspectivas. Evidente que a compreensão plena de outro grupo cultural exige muito mais, mas os

primeiros passos do processo são fundamentais, e eles estão sendo dados pelo planejamento da escola.

6.3 O direito à produção cultural

Os autores estudados nesta pesquisa sempre colocam a produção cultural como imprescindível na democratização da cultura. Marilena Chauí (2006) inclusive cita o direito à produção como um dos marcos da Cidadania Cultural.

Na escola muitas coisas podem ser citadas desde 2009. O blog relata a primeira apresentação no dia 10 de novembro, quando há o lançamento municipal do Programa Mais Educação em Esteio, que ocorre na própria escola, com a presença de Jaqueline Moll. Os estudantes apresentam uma Dança Circular. As oficinas completavam recém dois meses, e já havia uma primeira mostra para a comunidade. No decorrer dos dois últimos meses do ano, o coral das Séries Iniciais é destaque, com fotos e vídeos colocados no blog. Houve apresentações no lançamento do programa Território da Paz, no bairro da escola, que contou com apresentações de dança e coral, sendo que este último também se apresentou na cerimônia de posse dos diretores de escola eleitos naquele ano.

Foi muito importante estas apresentações terem ocorrido logo no início do programa. Afinal de contas, os estudantes cedo perceberam que as oficinas não existiam por si só, mas eram espaço de desenvolvimento de habilidades e talentos, e estes deviam ser transformados em arte, em apresentações. As Danças Circulares chamaram a atenção pelo diferencial, pois as pessoas não conhecem muito, então as apresentações foram uma novidade. Reafirmaram a certeza da escolha deste tipo de dança para o início da oficina, pois abriu um leque surpreendente de estilos musicais para os estudantes. Acredito que as Danças Circulares foram o estopim para um gosto musical diferenciado e para a vontade dos estudantes se apresentarem.

Já no Coral, a mesma coisa: as músicas cantadas pelos alunos não eram as mais ouvidas das rádios. O repertório inicial continha músicas do grupo Palavra Cantada e de Caetano Veloso, por exemplo, o que igualmente era um destaque para as pessoas que assistiam. O gosto musical dos alunos foi sendo incentivado por outras melodias às quais eles não estavam acostumados. Recordo da alegria do grupo esperando para subir ao palco, seja no lançamento do Território de Paz, seja na frente da prefeitura,

aguardando para se apresentar aos diretores de escolas. Na primeira, por ser na comunidade, as famílias puderam assistir e se orgulhar das crianças.

No início de 2010, novamente as duas oficinas são apresentadas. O grupo das Séries Iniciais apresenta Danças Circulares na abertura do Seminário Municipal de Direitos Humanos e na Feira do Livro de Esteio. Nesta última, em maio daquele ano, há também a apresentação do Coral e uma nova estreia: a primeira apresentação de percussão, um cortejo durante a Feira do Livro de Esteio. Ainda eram poucos instrumentos musicais, trazidos pelo monitor, mas mesmo assim contagia o público. Na foto do blog, aparecem os alunos desfilando por entre as barracas de livros tocando, sob o olhar das pessoas.

Se o coral já havia despertado em muitos alunos o gosto musical, a Percussão trouxe um elemento novo, onde as turmas começaram a compor músicas, inicialmente de improviso, e no decorrer se percebendo a necessidade de aprender partituras, escrevendo as melodias! Tenho guardada a primeira partitura que dois alunos das Séries Iniciais me mostraram como composição deles, e que foi apresentada na Câmara dos Vereadores de Esteio, durante abertura da Semana da Pessoa com Deficiência. O espetáculo (que contou com uma menina do grupo dançando) fez tanto sucesso que ganhamos nosso primeiro pedido de bis: no dia seguinte reapresentamos no mesmo local. Quanto à composição, foi muita emoção quando vi as notas desenhadas nas partituras, as notas da música que apresentaram naquele dia. A composição está guardada como um troféu. Era mais um passo significativo no trabalho, pois os alunos começam a criar, não apenas reproduzir o que escutam – e não criam apenas improvisadamente, mas anotam e registram sua criação.

A música tomou corpo a partir do gosto dos alunos, e novas oficinas foram inscritas para dar continuidade no trabalho. Além da Percussão, temos Ensino Coletivo de Cordas, que está trabalhando inicialmente violão, mas já tem violino em perspectiva para o início de 2012. Além disso, Flauta Doce mostrou-se como uma alternativa para ensinar partituras, e também temos muitos estudantes aprendendo este instrumento. Apesar da oficina não estar inscrita no Ministério da Educação, ela apareceu como alternativa – e necessidade – para a aprendizagem de partituras pelos alunos. Reorganizando a questão financeira, a escola conseguiu adquirir algumas flautas e iniciar a aprendizagem com um grupo de alunos.

Hoje, as oficinas musicais estão na linha de frente do programa na escola, com inúmeras apresentações. Da percussão, há um destaque especial no blog para o

lançamento estadual do Programa de Prevenção à Violência, em 2011, realizado na Casa de Cultura de Esteio, com vários depoimentos dos alunos. É considerado um show inaugural, pois foi a primeira vez que o grupo se apresentou com um grande número de instrumentos, cerca de 20 alunos no palco, com plateia lotada. Outro espetáculo importante que aparece é a participação no Sarau do Instituto de Artes da UFRGS, onde o grupo se apresentou acompanhado por dois integrantes do Núcleo de Música Improvisada da faculdade – onde o nosso monitor ministra aulas. Um dos músicos, integrante da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (OSPA), já havia estado na escola tocando com a turma em outra oportunidade – havia levado o fagote, instrumento desconhecido pelos alunos, e enquanto estes tocavam seu repertório, o músico ia acompanhando de improviso. Através da música, os alunos vão adquirindo um espaço importante de criação, composição, produção. Os alunos reconhecem-se como artistas, aumentam sua auto-estima na perspectiva de que produzem cultura.

Aluno 2 - A oficina de percussão no início não tinha muita graça, por que não sabia o que tocar, como tocar, o sor começou a prestar atenção em quem gostava mais de tocar isso ou aquilo, eu disse que gostava de tocar pandeiro, e a partir daquele tempo ele começou a me treinar para tocar só pandeiro. A primeira apresentação, na Casa de Cultura, foi muito legal, a gente se atrapalhou bastante na hora de entrar no palco, derrubamos instrumentos, mas foi uma das melhores apresentações, estava todo o grupo reunido, tinha um público adulto que curtiu o show.

Além da música, o Teatro está se consolidando. Com a parceria com o Projeto Construindo um Novo Caminho, a oficina de Teatro está levando os estudantes a pensar a violência da sua realidade, e produzir arte a partir disso. Na Mostra Estudantil de Teatro de Esteio, em 2011, foi apresentada uma peça sobre Violência, com a participação de mais de 20 alunos. A mesma peça foi apresentada na escola, para algumas turmas.

Antes disso, em 2010, houve uma turnê teatral da peça *As aventuras da família pirata*. Esta peça foi montada com 3 alunos do Mais Educação, numa parceria com o Instituto de Combate à Fraude e Defesa da Concorrência (ICDE), que tem um projeto chamado Escolegal. O referido projeto trabalha o combate aos produtos ilícitos em escolas, e eu fiz parte da primeira edição, em 2008. Como desta vez o grupo teatral do qual eu fazia parte não estava mais organizado, e o convite foi novamente realizado, propus que alguns alunos participassem. Foi outra experiência marcante. O blog mostra

nas fotos do final de 2010 as apresentações que foram realizadas, em escolas de Canoas e Porto Alegre e no Gigantinho, ginásio de esportes do Internacional.

Os alunos assim saíram em turnê, e foram sempre muito bem recebidos nas escolas por onde passávamos. Os alunos viraram artistas, e nas escolas onde apresentávamos recebiam o carinho de quem assistia. Inclusive os que participaram receberam uma contribuição financeira, pois havia um projeto financeiro para a montagem da peça, e foi decidido que cada estudante recebesse uma pequena contribuição. Infelizmente não houve continuidade do Escolegal no ano seguinte, pois já era uma oportunidade de início de profissionalização para os alunos que gostam de teatro.

É importante citar o prêmio que veio através da oficina de Fotografia. Em 2010, um grupo de alunos conquistou o primeiro lugar na categoria cor no Concurso Municipal de Fotografia. No blog, aparecem os quatro meninos vencedores ao lado de sua foto exposta na Casa de Cultura de Esteio. Foi o primeiro prêmio recebido pelo Programa Mais Educação da escola, gerando grande alegria entre os alunos e a perspectiva de que eles poderiam realizar trabalhos que ganhassem prêmios. Não é uma visão de buscar prêmios a qualquer custo, mas mostrar que a realização de trabalhos de qualidade merece ser reconhecida.

Além da importância do prêmio, o trabalho desenvolvido pela monitora constituiu-se em uma incursão pela comunidade, fotografando os espaços, os lugares, o modo de vida das pessoas. A proposta era produzir outro olhar dos alunos a respeito de sua realidade, colocando-os em contato com o dia-a-dia das pessoas – e encontrando no registro fotográfico uma apropriação artística da vida à qual eles próprios estavam acostumados. Este novo olhar trouxe muitas surpresas, muitas visões comoventes do bairro onde vivem.

No final de 2011, um espetáculo que encantou as pessoas que assistiram foi o montado na oficina de Práticas Circenses. Depois de dois anos de intenso trabalho, o show de malabares e acrobacias ficou realmente muito bonito. Em pouco mais de um mês foi apresentado diversas vezes: na Mostra de Trabalhos e Projetos Sociais de Esteio, em 2011, ainda sem os figurinos; em uma escola de educação infantil, marcando a estreia dos figurinos coloridos; no aniversário de uma escola municipal de Esteio; no Encontro Estadual do Programa Mais Educação, em Porto Alegre; na Noite de Natal da escola. Os convites para novas apresentações seguem surgindo, e uma das dificuldades

está em segurar o monitor que trabalha nesta oficina, pois é uma área muito especializada.

Os ensaios ocorreram por muito tempo, em horário após o do Mais Educação – foi organizada uma turma apenas com os alunos que queriam apresentar, e eles permaneciam na escola entre as 16 e as 17 horas. Assim, foram pensando em conjunto com o monitor a organização da cena, decidindo juntos sobre o que dava certo e o que não dava. Eram ensaios realmente profissionais, a exigência sobre os alunos era grande para que a cena tivesse qualidade.

A confecção dos figurinos também teve participação intensa dos alunos. O sucesso da primeira apresentação, onde ainda não havia as roupas coloridas, fez com que eu e o monitor fôssemos às compras, e em uma tarde no centro de Porto Alegre adquirimos os materiais necessários. Após, uma oficina foi feita pelo monitor com os alunos para que eles mesmos trabalhassem a customização das roupas, criando um figurino muito bonito.

A fala dos alunos a respeito do circo é muito empolgada. Podemos levar em consideração que é a apresentação mais recente organizada pelo Mais Educação e que ocorreu no final de 2011, mas mesmo assim o efeito positivo é muito grande, mesmo entre aqueles que não participam do espetáculo em questão.

Aluna 3 - Também gostei das apresentações de circo, quase chorei, é uma oficina que não é todo mundo que faz, mas quem faz se dedica totalmente ao circo, e eu acho legal.

Aluno 2 - Sempre tive vontade de aprender malabares, olhava as pessoas fazendo e achava muito legal, mas nunca tive oportunidade de fazer. Quando entrei no Mais Educação, comecei a aprender, e gosto do circo, por que me identifico bastante.

Unido a isto, começa a aparecer o sentimento dos alunos em não apenas irem assistir espetáculos e conversarem com os artistas, mas serem eles também os artistas:

Pergunta – Isso é legal, por que a gente vai aos shows e vai atrás do artistas no final. Alguns de vocês já puderam viver a outra experiência, de ser o artista, do pessoal vir atrás também. Qual é o sentimento?

Aluna 1 – De felicidade, por que a pessoa está correndo para te dar beijo. É que nem as criancinhas, quando a gente foi apresentar o circo na creche, as criancinhas ficaram todas eufóricas, não queriam que a gente fosse embora. A gente teve que sair meio escondido para não movimentar as crianças de novo. Dá para dizer que tem um trabalho que valeu a pena, por que não é de um dia para o outro que estamos apresentando circo. Ficamos uns seis meses

preparando a apresentação, depois do horário das oficinas, só com o pessoal que ia fazer a apresentação, por que não tinha como interromper a aula com todo mundo, para conseguir fazer esta apresentação bonita.

Nesta apresentação citada pela aluna, para as crianças da escola infantil, foi exatamente o que ocorreu: após a cena (que dura em torno de 10 minutos), houve uma segunda apresentação, repetindo para o encantamento das crianças. As professoras da escola entraram na brincadeira e, na sequência, vestiram as saias das meninas e repetiram a cena em tom de comédia. Houve uma interação entre os alunos artistas e as crianças: fotografias, beijos, abraços. No blog algumas destas fotos estão publicadas, mostrando que realmente houve muita alegria. Depois, os alunos do Mais Educação tiveram um lanche na cozinha da escola, enquanto prosseguia a programação da escola infantil. Porém, a cada vez que um dos alunos aparecia, havia grande dispersão das crianças, querendo voltar a falar com os artistas. Por isso a fala de que eles tiveram que sair meio escondidos para não interromper a continuidade da programação das crianças.

A fala da aluna é provocativa, primeiro pelo reconhecimento do esforço, da dedicação, do tempo de trabalho para a construção de um espetáculo. E depois a alegria de apresentar, de receber o carinho do público que assistiu. Há um deslocamento fundamental, de passar da plateia para o palco. Lembro novamente da fala sobre o respeito aos atores, vivido agora na pele pelos alunos quando eles são os artistas. Outro aluno vai pelo mesmo caminho:

Aluno 2 - Quando a gente está na platéia, a vontade é de estar fazendo o que a gente gosta lá no palco. Nós ainda somos novos, não tem nada a ver se a gente errar, até profissional erra. Mas se pensar nas nossas apresentações, tipo do circo na escolinha infantil, a gente interagiu bastante, as crianças não queriam deixar a gente ir embora.

O erro aparece na fala porque ocorreu em alguns momentos. Na primeira apresentação de circo, um aluno errou o seu número no palco, e saiu muito sensibilizado, porém, a entrevista mostra como é trabalhada a questão do erro: faz parte do processo, ainda mais com adolescentes em aprendizado – até mesmo profissionais erram, relata o aluno. Assim como ocorre nas saídas culturais, antes e após as apresentações também há a conversa com os alunos, para garantir a concentração, lembrar que são jovens e que o erro faz parte, e entenderem que podem ocorrer vaias. Isso ocorreu após uma apresentação de Dança Circular em outra escola. Acontecia uma programação, e a pessoa que cuidava do som colocava diversos funks e outras músicas

do momento. Assim que parou, os alunos entraram com uma Dança Circular, quebrando o clima que havia se criado e ocasionando vaias. Muito se conversou com os alunos após este dia, e foi um momento importante de união do grupo. Ao mesmo tempo, começamos a perceber que as apresentações das diversas modalidades que a escola possuía não podiam ser apresentadas a qualquer momento e em qualquer atividade, mas mereciam um evento que combinasse com o espetáculo.

Relacionado a estes elementos, podemos pensar na questão da apropriação cultural por parte dos alunos - se este trabalho tiver continuidade. Eis o desafio de um investimento público, que ele possa se tornar efetivamente uma política pública.

FARIAS (2010) aponta caminhos no entrelaçamento da cultura com a educação – para ele, a conceituação de cultura parte não apenas da mera apreciação ou consumo de produtos artísticos, mas sim a sua interferência no modo de ser e de viver das pessoas. Ele acredita que a rede educacional tem papel fundamental no que concerne ao pensamento cultural, tendo em vista que

uma educação que esteja estruturada de modo a promover o desenvolvimento integral do ser, que seria esse desenvolvimento que possibilitaria uma atuação cultural mais consequente do cidadão comum, será um fazer cultura não somente um consumir cultura, como muitas vezes é encarado o trabalho cultural quando se leva a cultura para o povo. (FARIAS, 2010, p. 125)

O *fazer cultura* exige um grande planejamento e investimento. Voltamos para os conceitos de Marilena Chauí, onde o direito à cultura passa pela esfera de que os sujeitos sociais produzam cultura, criem, desenvolvam sua criatividade e seus sentimentos. Isto aparece na história que os alunos estão construindo dentro do Mais Educação – eles estão neste processo de *fazer cultura*.

Trazer as oficinas culturais para dentro da escola, para o currículo do Mais Educação, é um ganho ímpar para o universo da educação. Estamos, finalmente, construindo aprendizagens que trabalhem a arte, de forma sistemática, mostrando as potencialidades dos meninos e meninas de nossas escolas públicas – e carregadas de qualidade!

6.4 Prática esportiva

O esporte precisa aparecer e ganha um capítulo a parte por que é uma modalidade de acesso à qual os estudantes estão tendo. Como afirmo que a escola realiza Política Cultural, de certa maneira também faz política na área esportiva.

Atualmente, os alunos participam regularmente de campeonatos de judô promovidos pela Federação Gaúcha de Judô. Ou seja, são competições oficiais, onde há um grupo de alunos federados como atletas. Em 2010, foi apenas um torneio, o Estadual de Novos, em Caxias do Sul, onde 23 alunos competiram retornando com 2 medalhas de prata e quatro de bronze. Em 2011, foram 9 torneios, totalizando 6 medalhas de ouro, 15 de prata e 19 de bronze, distribuídas entre muitos atletas diferentes. O blog possui referência a todos os torneios e as fotos dos alunos com suas medalhas, assim como algumas fotos dos pódios.

A prática do esporte consolidou-se entre os alunos. Hoje, é quase impossível pensar o Mais Educação do CMEB Maria Lygia sem o Judô. As idas a competições marcam outra importante conquista de espaço pelos alunos, pois eles agora saem do bairro para voltar com medalhas e prêmios.

Porém, é importante ressaltar o alto custo para a formação de um atleta, e o valor do Programa Mais Educação não dá conta disso. Cada campeonato custa, em 2012, 30 reais por aluno, fato que impossibilita muitos alunos de participar. Isto é problema sério que tentamos resolver com busca de patrocínios, mas por enquanto não conseguimos nada que garanta um fortalecimento e continuidade do trabalho a longo prazo.

Da mesma maneira que na democratização da cultura, penso no grande papel que o Mais Educação pode ter no esporte brasileiro. Afinal de contas, nestes torneios nos quais a escola participa, a competição é com alunos das mais tradicionais academias e clubes esportivos do Rio Grande do Sul, conseguindo bons resultados. Levando em consideração que as oficinas e treinos são gratuitos, que não treinos como musculação, o trabalho do monitor é voluntário, é perceptível o potencial do trabalho. Imagino se cada escola que tem o Mais Educação buscasse participar de competições oficiais, seja qual for o esporte inscrito. Seria muito interessante, e logo poderíamos ter muitas conquistas.

O Judô hoje é presença fundamental na escola estudada, virou rotina dos estudantes e é quase inimaginável que eles perdessem o espaço. As entrevistas de todos os entrevistados corroboram essa afirmação:

Aluna 3 - Judô eu gostei bastante, e evoluí bastante, bem rápido, pelo que os colegas me falaram.

Pergunta – O que achou legal no Judô?

Aluna 3 – É uma maneira de relaxar, te acalma bastante, defesa pessoal, e bah, eu gostei muito mesmo, bastante. Os campeonatos também são legais, de ver teu trabalho, treina, treina, treina, aí vai lá e vê que tem resultado. Tu não tá treinando por nada.

Um elemento que aparece, já visto na produção cultural, é de que a oficina não se sustenta apenas por ela mesmo, mas tem um resultado externo, onde os participantes podem mostrar o rendimento dos seus treinos e de sua dedicação. O Mais Educação não é só passatempo para quem não tem o que fazer, ou para tirar as pessoas da rua, ou repetição do turno regular. Há uma proposta que pode ser maior, mais envolvente, e ela atrai os estudantes no momento em que podem mostrar a qualidade do seu envolvimento.

Pergunta – O que tem de interessante nos campeonatos de judô?

Aluno 2 – Ah, é uma coisa boa, que a gente treina muito, se esforça muito para ir nos campeonatos. Para ir nos campeonatos e ganhar, né, mas eu não ganhei muito, mas é bom ir nos campeonatos sempre.

Pergunta – E o que tu achas das oficinas do judô, do monitor?

Aluno 2 – A oficina é ótima, o *sor* é muito tri, ajuda a gente sempre em qualquer coisa.

Pergunta – E da filosofia do judô, o que tu achas que tá ficando para ti?

Aluno 2 – Ah, é importante, passei para a faixa azul agora, já criamos um hábito no tatame, em cima do tatame e fora do tatame, de família, como o *sor* sempre fala, somos uma família e temos que estar sempre unidos, e um sempre ajudando o outro, no projeto estar ajudando, os professores para não incomodar.

Aparece mais uma vez a importância do grupo, do sentimento de uma família. Mesmo que nem todos consigam ir nos campeonatos, parece que há uma torcida geral pelo grupo, a conquista de um é a conquista de todos. Além disso, a filosofia do Judô está incorporada para muitos dos alunos: há um hábito, um respeito pelo tatame. E a própria cobrança de que as notas sejam boas para que o aluno possa trocar de faixa coloca uma cobrança nos alunos e a vontade de bons resultados também na sala de aula.

Esta entrevista já mostra a questão da vitória e da derrota. O aluno cita que não tem conquistado muitas vitórias nos campeonatos. No início, o sentimento de

competição era uma grande dúvida para a escola levar ou não a turma nos torneios. Havia o medo de se criar um clima de muita competição e que acabasse quebrando a relação entre os estudantes. Porém, o que se viu foi a importância dos torneios. Os alunos esperam ansiosamente, e se organizam na medida do possível para guardar o dinheiro da inscrição.

Sobre vencer e perder, também é um aprendizado, que aparece a seguir:

Pergunta – O que fica para ti das oficinas de Judô?

Aluno 1 – Fica um aprendizado muito grande, e o principal é como o sensei¹⁶ fala, que tu não precisa ter pressa para ter tudo o que tu quer, as coisas vão vir na hora exata. Tem que ter muita calma, aprender a perder, o sentimento das derrotas é muito grande, eu saí chorando da primeira luta que eu perdi. O sensei disse que campeão não é aquele que ganha medalha, é aquele que perde e assume quando perdeu. Quando eu ganhei a primeira luta, fiquei muito feliz, e depois continuar ganhando para ganhar a primeira medalha, foi muito emocionante.

Perder faz parte do processo educativo. Vivemos em uma cultura do sucesso a todo custo, e a derrota causa algumas vezes reações incríveis. Não foram poucos os alunos que vi saírem chorando depois do campeonato, pois achavam que eram os “tais” e descobriram que há muita gente dedicada o tempo todo ao esporte. Incluo isso na descoberta de que o mundo é mais do que o vivenciado por eles no seu cotidiano. Há a necessidade de esforço, de treino, para as coisas darem certo. Isso é mais um ponto importante para o processo: com o tempo, alguns começaram a vencer, conquistar medalhas, e os que ainda não o fizeram vêm no exemplo de seus colegas que a possibilidade existe. Se fosse um projeto de curta duração, este processo não aconteceria. É fundamental que as políticas educacionais e as escolas visualizem um processo de vida para os estudantes, onde os erros, as derrotas, sejam parte da aprendizagem, e não apenas motivo para culpar, punir, suspender. O Mais Educação abre outra perspectiva, mas exige também que o seu planejamento seja realizado sob este enfoque.

Outra entrevista, de uma aluna que ganhou duas medalhas de ouro e ocupa boas posições no ranking estadual, mostra ainda mais como o processo é fundamental:

Aluna 1 – (...) Aprendemos a perder também, que um dia a gente ganha, outro dia a gente perde. Aprendemos a perder, que nem sempre a gente ganha

¹⁶ Sensei é o termo do judô pelo qual os alunos se referem ao professor. Na cultura japonesa, é um termo de respeito a pessoas que atingiram um status de maestria em alguma função.

Pergunta – Como você vê tua trajetória no Judô?

Aluna 1 - No início, minha primeira medalha foi no Estadual de Novos, bronze. Mas eu não tinha ganhado nem uma luta. Todo mundo perguntava, “quantas lutas ganhou”, e eu “nenhuma”, “mas como tu ganhou medalha?”, “ah, só tinha 3 lutadoras”. Aí depois a gente foi conquistando, fiquei em terceiro, mas tinha cinco, ganhei alguma luta. Aprendi a perder também, por que tem gente que perde e fica braba, “ah, não gosto daquela gurria, por que ela ganhou de mim”, não. Esporte é isso, um dia se perde, outro dia ganha. E para mostrar isso, ganhei minhas medalhas de ouro, perdi, perdi e depois ganhei. Terminei o ano em quarto lugar no ranking.

Pergunta – E qual o significado desta posição no ranking?

Aluna 1 - Isso é muito importante, ano passado eu fui 52^a, quarto lugar é ótimo, por que eu estou atrás das gurias que foram para campeonato brasileiro, e estão lá no ranking. Então é muito gratificante estar entre os cinco melhores.

Aprender a perder, novamente. Eis um aprendizado que vai se repetindo entre os alunos, mas não no sentido de conformismo – melhores resultados são possíveis. Porém, as boas colocações não surgem prontas, mas nascem do esforço individual e coletivo. Esta mudança de perspectiva, de que é possível correr atrás, de que os acontecimentos da vida ocorrem de forma encadeada, é uma aprendizagem fundante para a vida. Quando a escola consegue proporcionar isso, reinventa a sua função, tornando-se espaço de uma significância muito grande para os alunos.

Eu participei de todos os campeonatos nestes dois últimos anos, e observo o quanto os alunos apreciam estes espaços, e como passam o dia concentrados, esperando entrar no tatame, ou torcendo por seus colegas. Existe uma tensão permanente, sobre como será seu desempenho, sobre não poder rodar no peso¹⁷. O momento do pódio é bastante especial, com eles subindo para ganhar suas medalhas. Quando tiveram uma boa performance, é ainda mais emocionante, pois é a consagração do seu desempenho, é a consagração do trabalho do monitor, da escola.

Os campeonatos são estaduais, congregando atletas de todo o Rio Grande do Sul. Tornam-se, então, igualmente espaço de convivência, de partilha, de descoberta de outras vivências. Da mesma maneira, pela questão financeira, dividimos sempre o ônibus com outra escola de Esteio, que também tem o judô na sua grade e participa dos torneios. Isso levou a uma integração muito grande entre as duas escolas, e quando atletas delas por ventura lutam entre si, o respeito é maior que a rivalidade.

¹⁷ As categorias do judô dividem-se por faixa etária e por peso. Deste modo, o ideal é sempre estar no limite do peso de uma faixa etária, para teoricamente ser o mais forte daquela faixa. As pesagens são feitas na hora da inscrição e novamente no dia do campeonato – se o aluno apresenta uma faixa de peso maior, muda de categoria, enfrentando colegas mais fortes

Para a organização do Judô, temos uma parceria com uma academia de judô de Canoas. É através desta academia que os alunos podem ser federados estadualmente como atletas e disputar os torneios. Nossos monitores são ligados a ela, e durante um tempo havia uma filial em Esteio. Com isso, durante aproximadamente um ano, alguns alunos saíam da escola após as oficinas e iam para mais um turno de Mais Educação, agora na academia. Este período foi muito especial para os alunos, pois começaram a sair sozinhos pela cidade (o bairro onde a academia estava localizada era distante, precisando ir de ônibus). Eles gostavam muito por que treinavam com outros atletas federados e que disputavam campeonatos, alguns até nacionais. A academia, porém, fechou suas portas, deixando os alunos tristes por perderem este espaço. Durante algum tempo, em 2011, houve a tentativa de retomar isso na própria escola, no turno da noite, mas infelizmente a experiência durou pouco tempo, em virtude da impossibilidade de os monitores terem tempo para realizar o trabalho.

6.5 O direito à participação

Acredito ser importante apresentar a relação direta com a escola e, mais especificamente, com o currículo formal. Coloco no título deste capítulo o direito à participação no sentido de apropriação que os estudantes podem ter do espaço educativo, de como eles se assumem protagonistas do que estão aprendendo, tanto dentro da escola como fora dela.

Hoje, se o Programa Mais Educação tem realizado um projeto tão interessante na escola, muito se deve à participação da equipe diretiva, que atua diretamente apoiando e acompanhando os trabalhos. Com o passar do tempo, foi visto a necessidade de um espaço próprio para o programa, pois o uso de lugares externos à escola acabava implicando algumas dificuldades – a distância de levar os adolescentes para o lugar onde ocorreria a oficina, dias de chuva, frio, ou calor intenso (na medida em que no Rio Grande do Sul as estações são bem definidas) traziam problemas neste deslocamento. Outra questão foi o assalto que uma aluna sofreu quando se dirigia para um dos espaços onde se realizavam as oficinas. Nos anos de 2010 e 2011, o Mais Educação contou com uma sala própria, e ainda utilizando a sala de vídeo ou a Igreja para a oficina de percussão. A partir de 2012, duas salas estão reservadas apenas para o programa, e há possibilidade de transformação de uma delas em sala acústica, pois o som da oficina de percussão acaba atrapalhando as aulas.

Igualmente, ocorreram as primeiras incursões com o currículo formal. Nos referenciais do Mais Educação, há a vontade de que a escola integral não seja apenas uma divisão de turno, com o currículo formal acontecendo em um turno e as outras atividades no outro, às vezes parecendo duas escolas diferentes. A ideia é que, pouco a pouco, seja possível chegar a um currículo plenamente integrado. Evidente que é um processo muito longo, ainda mais se pensarmos que a infra-estrutura de muitas escolas não tem como comportar todos os alunos (inclusive a pesquisada, que possui cerca de mil alunos. Seria necessário praticamente outro prédio para garantir educação integral para todos).

Porém, alguns pequenos passos são dados, e podemos citar, no trabalho da escola, a realização de oficinas de Danças Circulares e Libras, pelos próprios alunos do Mais Educação, em diversas turmas das Séries Iniciais. Isso gerou algo muito bonito, pois além de proporcionar elementos de aprendizagem das oficinas a um número maior de alunos do que os participantes do Programa, pôde propiciar novos elementos para o currículo formal.

Também é possível citar o projeto ambiental da escola, envolvendo professoras do currículo formal e atividades com o Mais Educação. Através de inúmeras propostas, como visitas no bairro, participação de eventos em Sapucaia do Sul como Festival das Pandorgas, Semana da Água, inúmeras ações foram se concretizando, inclusive com premiação no ano de 2011 por uma ONG de Sapucaia do Sul, como Destaque Ambiental¹⁸.

Estas duas propostas, que olhando com clareza são bem simples, mostram que é possível que o Mais Educação ande em conjunto com toda a escola, vencendo as discussões entre turno regular e turno inverso.

A partir do momento em que os alunos começaram a multiplicar a oficina de Danças Circulares, gerou um novo processo interessante que foi de eles serem também educadores. O início foi na escola, em que alunos ministravam a oficina em turmas que as professoras quisessem. O resultado foi excelente, com as crianças aprendendo e desejando que os alunos voltassem. Isso acabou ampliando-se para outros espaços. Principalmente nos anos de 2010 e 2011, foram realizadas oficinas, além da própria escola, em outras escolas de Esteio, para alunos da Educação de Jovens e Adultos; para

18 O prêmio foi concedido pelo Centro de Estudos Ambientais, de Sapucaia do Sul. Entre outros premiados, estava também o prefeito de Porto Alegre, José Fortunatti. Há uma bonita foto dele com os alunos postada no blog.

uma turma de mestrado do Centro Universitário La Salle; e no curso de extensão sobre educação integral da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; no curso de extensão de educadores sociais do Instituto Brava Gente; na formação de professores em algumas escolas do município de Esteio.

As oficinas fora da escola ganharam destaque para os estudantes, além de manter o gosto pelas Danças Circulares mesmo após o fim da oficina. Acompanhei todas elas, e era surpreendente ver professores encantados com a desenvoltura de algumas alunas ensinando os passos da dança. Quando comecei a dar aula no curso de extensão do Instituto Brava Gente para educadores sociais, uma das aulas que se firmou foi com oficina realizada pelas alunas da escola. Caiu muito no gosto dos trabalhadores da educação e assistência social, pois trazia elementos de cuidado consigo, com seu ser, em uma profissão tão exigente e que não raras vezes ocupa o tempo de quem trabalha de maneira exaustiva.

Para os estudantes esta experiência é marcante:

Pergunta – E como foi essa experiência de ser educadora?

Aluna 1 – Eu já dei aula em vários lugares. Foi muito diferente, no início era muita vergonha, falar para outras pessoas mais velhas, depois a gente vai se acostumando, conversando com as pessoas. O público sempre gostou bastante, por que sai melhor no final, dançava, depois a gente sempre conversava, as pessoas sempre queriam marcar de novo, por que era legal.

Se até agora vimos apresentações artísticas dos alunos (resultado dos ensaios) e os campeonatos de judô (resultado dos treinos), a possibilidade de multiplicar seu conhecimento para outras pessoas entra no rol de grandes aprendizagens. O processo que ocorreu foi exatamente este descrito pela aluna: se num primeiro momento a vergonha era grande, sendo que eu precisava conduzir o trabalho, a partir da sequência pude ficar numa posição só de acompanhante da oficina ministrada. Novamente o desenvolvimento vai se construindo na prática. Cabe ressaltar que esta experiência não foi vivida pela maioria dos estudantes – em cada oficina uns 3 ou 4 vão ministrar a aula, sendo que há poucos que já garantem fazer toda a oficina. Mesmo assim, é muito interessante o que vem sendo feito. Um dos alunos que foi duas vezes narra a experiência:

Pergunta – Tu foste educador de oficina de Danças Circulares também. Como foi ensinar?

Aluno 2 – Foi muito bom, uma experiência diferente, foram quatro daqui, uma experiência muito boa, e era uma escola grande, as pessoas eram muito legais. A gente conseguiu ensinar direitinho, eles tinham vontade de aprender, foi muito bom, o que a gente sabia a gente conseguiu passar um pouco para eles.

Houve uma diminuição do ritmo no ano de 2011, pois não tivemos mais nossas monitoras de Dança Circular, que conseguiram outros empregos. Porém, muitos alunos guardaram com carinho a experiência e quando podem relembram, dançam. Eu acredito que a experiência das Danças Circulares foi fundamental para os alunos, pois foi um momento de propor novas perspectivas. Existindo esta oficina desde o princípio, logo os alunos se acostumaram a aceitar propostas novas e diferenciadas.

Além da relação com o currículo formal e a possibilidade de ser educador, quero olhar o sentimento dos alunos sobre a própria escola participando do programa. É interessante perceber que com o decorrer do tempo eles foram se apropriando do espaço. E pela minha própria experiência, posso confirmar isso: no início, a presença dos estudantes fora do horário de aula era vista com muita incompreensão pelo corpo docente. Ainda hoje não há uma totalidade de professores que entendem e gostem do turno integral, mas mudou muito: os alunos, principalmente os das Séries Finais, podem ficar mais livres na escola durante o turno integral, e nas falas poderemos ver a importância disto:

Pergunta – Tu entendes que há uma maior liberdade dos alunos quando estão no Mais Educação?

Aluna 2 – Com certeza. Tipo, tem bastante liberdade, e acho que isso é importante, cria um vínculo entre professor e aluno. Por isso que eu gosto de ti, sor, por que tu liberas, não no sentido de deixar solto, tu liberas, mas sabe quando segurar, e acho que isso é bem importante.

Pergunta – E isso mudaria a educação, se fosse assim?

Aluna 2 – Sim, não ficaria aquela aula chata, maçante, mas também não atirado nas cordas.

Há uma percepção de que a relação é outra. Muitos professores e funcionários entendem que isso só acontece por que as temáticas das oficinas permitem outra relação que não a da sala de aula, que exige nota, por exemplo. Concordo em parte – evidente que treinar judô, aprender violão, tem suas diferenças para a sala de aula onde o professor precisa cumprir currículo, conteúdos, prazos, fechar cadernos de chamada,

entre outras atividades. Mas a relação que ocorre de maior aproximação e liberdade poderia ocorrer na sala de aula regular. Há que se olhar e compreender o aluno como protagonista, como sujeito – voltamos à discussão já apresentada de que eles não são meros objetos da ação docente. Inclusive a visualização do trabalho dos estudantes, seja nos campeonatos, nas apresentações, reafirma para eles que o espaço da oficina é de construção de conhecimento, de convivência, de liberdade para que seus talentos sejam reconhecidos. E a existência deste reconhecimento faz o espaço da escola e do Mais Educação serem muito queridos pelos alunos:

Pergunta – Como sentes a liberdade na escola?

Aluno 2 – O aluno preso na sala é muito ruim, incomoda, te deixa louco, é muito ruim ficar na sala, eu não consigo ficar na sala. De manhã tinha que ser assim: a sora dava o tema, o que tinha que fazer, tu fazia e depois podia fazer o que quisesse, ir pro pátio, sei lá, não ficar preso na sala. E de tarde é bem melhor, tem mais liberdade, mas não abusamos, jogamos bola no intervalo.

Claro que o ficar dentro da sala começou a ser necessário quando os alunos que saíam brigavam, ou depredavam a escola, e esse é um processo vivido na maioria das escolas. A conscientização sobre o espaço escolar, assim como o espaço público, é um desafio constante. Inclusive já tivemos episódios de alunos do Mais Educação que vandalizaram a escola. Porém, sempre lidamos isso com muita conversa e que não fosse impeditivo de que o corpo total dos alunos pudesse aproveitar o espaço escolar. A conscientização passou, sempre, pelo entendimento por parte dos estudantes de que apenas eles teriam a perder se os momentos livres fossem usados para destruir o patrimônio da escola, ou para brigarem.

Novamente é um processo, que não está concluído, porém melhorou bastante. Lembro do início do programa, quando fizemos uma compra de vários materiais para uso de algumas oficinas (giz de cera, canetinhas, tesouras, entre vários outros). Após pouco tempo de uso, a maioria, quase a totalidade do material, sumiu. Simplesmente foram levados pelos alunos que não viam aquilo como um bem público, de todos. Foram muitas conversas, e muito tempo de trabalho, até que chegássemos ao ponto atual em que os alunos podem levar instrumentos musicais emprestados para ensaiar em casa, ir ao depósito buscar materiais, ficar sozinhos na sala da rádio. Muitos acontecimentos ocorreram no período que pudessem simplesmente levar à proibição de tudo isso – e muitas vezes a vontade era essa, não dá para negar, quando os alunos “aprontavam” alguma coisa. Novamente falou mais alto o desejo de viver um processo

de aprendizagem não autoritário, mas baseado na liberdade. Ainda hoje ocorrem problemas, some eventualmente algum material, mas é inegável o cuidado que dos alunos pelos materiais. Eles sabem que, se não cuidarem dos quimonos, os treinos serão prejudicados. Sabem que se algum instrumento musical for destruído, a reposição será demorada. Com os alunos das Séries Finais, inclusive, muitas vezes apresento algumas questões do orçamento do Mais Educação para eles se apropriarem e entenderem como funciona o uso do dinheiro público.

Enfim, a relação com a escola vai se construindo aos poucos. É possível dizer, hoje, que há um respeito mútuo entre direção da escola e alunos. Além disso, os alunos também entendem mais os professores, pois muitos deles vivenciaram a experiência de ser educador, o que inclusive ajuda a cobrar aulas de maior qualidade. Em nossas conversas, muitas vezes o tema da sala de aula entra na pauta, e nota-se o desejo de mais qualidade na educação por parte de muitos estudantes.

6.6 A consolidação da cultura entre os estudantes

Uma das questões apresentadas por Teixeira Coelho quando ele debate política cultural é do problema da democratização da cultura, muitas vezes, só ocorrer enquanto dura um projeto ou ação específica, e não gera enraizamento nos participantes do projeto.

Evidente que os alunos entrevistados ainda são adolescentes, e estão vivenciando o Mais Educação no presente, mas eu precisava tentar entender como eles veem a continuidade de tantas atividades interessantes a partir do momento em que não tenham mais a escola como pilar organizador disto. As respostas apontam, ao menos, para um desejo de não perder tudo que está vivido:

Pergunta – Tu achas que para tua vida depois do Mais Educação, tu vais continuar procurando atividades culturais por conta ou foi um período que a escola proporcionou e tu não vai querer mais?

Aluna 1 – Acho que é que nem aprender a ler, tu aprendes e não para mais de ler, é a mesma coisa, aprendeu a ir, e vou continuar indo, quando der, vou procurar espaços culturais e começar a ir, é hábito agora.

Pergunta – E achas que teria tanto acesso à cultura se não fosse o Mais Educação?

Aluna 1 – Não teria tanto. Cinema eu iria, mas não teria tanta coisa. Foram várias apresentações culturais, com certeza não teria ido em tanta coisa, não tem nem como lembrar tudo, só olhando as fotos. Mas com certeza não

teria tanto acesso quanto o que o Mais Educação proporciona, acho que ninguém teria. Tem pessoas que até não tem condições, a gente está sempre ajudando a ir aos lugares também.

Os alunos reconhecem que dificilmente continuarão tendo a mesma quantidade de experiências culturais a partir do momento em que deixarem de participar do Mais Educação. Há o desejo de continuar procurando, e quando a aluna responde que ter o acesso à cultura é como aprender a ler, não se esquece mais, deixa a esperança de que o trabalho realizado tem significado e chance de se enraizar na vida dos estudantes.

Pergunta - Qual a importância, para ti, da escola estar proporcionando isso?

Aluna 2 – É bom, por que eles começam a se interessar agora, e quando eles tiverem mais idade, não vai ser uma coisa que eles vão remar para fazer, eles já vão saber o que é e vão fazer, vão investir no judô, vão investir na percussão, nas Libras... Vão investir em sair, conhecer outras coisas, não só ficar por aqui, mas vão se preocupar em ir no teatro, em ver um show, vai ser bom para a cultura. É bom os novos começar a se interessar por estas coisas para “não morrer”, como se diz.

Pergunta – Tu achas que o dia em que não tiver mais a escola o pessoal vai continuar interessado?

Aluna 2 – Acredito que sim, pelo menos é o que parece, tem bastante gente interessada, todo mundo que está aqui gosta, uns tem sonho com o judô, por exemplo, e podem investir e seguir em frente.

O gosto pelo que está sendo vivenciado aliado ao desejo de que não acabe impregna a fala dos alunos. Eles realmente crêem e esperam que suas vidas continuem tendo as possibilidades que vivem hoje, alguns há dois anos e meio. É realmente muito tempo de acesso à cultura, e mesmo na idade adolescente dos alunos, eles conseguem perceber a diferença de que esta experiência realiza em suas vidas. Evidentemente a continuidade exige um conjunto de fatores na vida de cada um, mas a vontade de continuidade, a vontade de perseguir novas propostas para suas vidas já é um início alentador.

Pergunta – E hoje tu parasse de participar, de ajudar no Mais Educação, acabasse por algum motivo, tu ia continuar procurando espetáculos, ou foi bom enquanto durou.

Aluna 2 – Eu acho que eu procuraria. Uma coisa que eu gostei bastante foi o judô, e se eu não puder continuar, eu vou para uma academia. Eu gosto de música, e gostei muito dos shows, e minha família gosta muito deste tipo de música, e eu teria uma companhia legal para ir. Continuaría indo.

Inclusive surge a vontade de seguir uma carreira relacionada com as temáticas vistas nas oficinas. Avalio o surgimento deste interesse pelas apresentações, quando os alunos mostram seus talentos, alguns estudantes sentem que pode ser uma boa proposta profissional para suas vidas.

Aluno 1 – Hoje eu penso em seguir uma carreira artística, lembro de 2009 quando a professora fez o teste da voz com o teclado, eu não queria, com vergonha de errar e rirem da minha cara. Acabei fazendo e ela disse que eu tinha uma voz boa para cantar. No ano seguinte comecei a fazer o curso de violão, melhorei a voz, estou tocando flauta também.

Aluno 1– Não pretendo desistir de tudo isso, foi muita coisa que aprendi para deixar tudo para trás como se fosse só um divertimento na hora, pretendo continuar a indo atrás do que aprendi. Eu procuro escutar coisas diferentes, tipo o Unimúsica, é diferente no início, mas se prestar atenção nos shows, é bem legal. É com o tempo, algo que não estamos acostumados.

Há, ao menos, um início de enraizamento da prática cultural na vida dos estudantes. É muito cedo para definir se haverá continuidade, se alguns deles vão mesmo explorar seus potenciais fora da escola. A análise feita por eles, porém, demonstra claramente que o desejo é muito grande, que as experiências vividas estão tocando profundamente suas vidas.

As falas aparentam que um caminho foi apontado, e dele os alunos não querem desistir facilmente. Como professor coordenador do projeto, tenho uma alegria muito grande de perceber isso. Como pesquisador, a certeza de que um projeto pensado e organizado em uma escola pública pode gerar resultados impressionantes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerrar esta jornada pela história e vivências dos alunos no Mais Educação, preciso retomar o texto de LARROSA (2002, P. 29): “Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”.

A experiência de professor comunitário do Programa Mais Educação do Centro Municipal de Educação Básica Maria Lygia Andrade Haack, Esteio, foi e está sendo transformadora na minha trajetória de vida pessoal. Revendo o encadeamento dos fatos nestes quase três anos dedicados à educação integral, percebo como esta história reafirma minhas crenças em uma educação de qualidade.

Este período, pesquisado e relatado nesta dissertação, é carregado de sentidos e experiências inesquecíveis, que marcam profundamente o meu ser professor. A convivência tão próxima com alunos e monitores, o contato diário com a meninada, seja nas oficinas, nas saídas de campo, nas atividades da escola, no processo do Programa Mais Educação, traduz no cotidiano um sentido novo para o trabalho com educação – o desenvolvimento das diversas potencialidades dos alunos, no processo de implementação de uma educação integral.

Para mim, a experiência se concretizou, está dada, e marca um momento específico e importante da minha vida. Agora vinha o desafio de entender se estas mesmas vivências marcantes se colocavam para os alunos, em uma perspectiva da união da cultura e da educação na vida deles. Como já me referi anteriormente, eu possuía o sentimento de que sim, mas podia ser momentâneo de alguma atividade...

A recuperação da história vivida desde setembro de 2009, a partir do blog da escola e da fala dos alunos, me trouxe a certeza de que a experiência está sendo igualmente fundamental para os alunos. Ao mesmo tempo, pude constatar as incríveis potencialidades da articulação entre políticas educacionais e políticas culturais em uma unidade escolar. Cabe agora, à guisa de conclusão, elencar contundentes percepções que ficam e que podem ser utilizadas na continuidade do trabalho e em diversos projetos que envolvam educação e cultura.

O conceito de *Cidadania Cultural*, na perspectiva de Marilena Chauí, e que norteou a pesquisa, propõe a garantia de direitos culturais, que explicitamos ao longo do

texto. O conceito foi pensado principalmente para a área da cultura, mas se estende para a educação quando a escola pode contribuir para que estes direitos sejam garantidos. No caso da escola Maria Lygia, há uma tentativa muito grande por parte dos envolvidos para que isso ocorra, articulando-se ainda com as prerrogativas do Mais Educação de considerar a cidade um projeto educativo.

A escola, quando abre seus portões para a cidade, para a cultura, para outros saberes, consegue ampliar o projeto de vida dos estudantes de uma forma memorável. Com um planejamento adequado, com vontade de proporcionar outras vivências, a escola coloca os alunos em contato direto com o mundo, a arte, a cultura, o diferente. Este é o caminho que precisa ser seguido pela educação integral – as entrevistas dos alunos comprovam a relevância destas experiências. Desde ir à primeira vez ao cinema, algo que pode ser considerado banal para tantas famílias urbanas, até o momento de ganhar uma medalha ou um prêmio, ou subir no palco para apresentar o esforço de tantos ensaios, ou simplesmente passear em grupo, tomando banho de rio ou visitando lugares turísticos – não há limites para uma inserção de mundo proporcionada pela escola aos alunos. O simples fato de um aluno comentar que gostou de ir ao cinema e continuou indo por conta própria depois, ou uma aluna afirmar que aprender a gostar de atividades culturais é como aprender a ler, não tem como esquecer depois, reporta a como essas propostas são imprescindíveis na vida das crianças e adolescentes das classes populares brasileiras – e como há necessidade de projetos nesta linha.

Eis outra característica que merece ser recordada: estamos falando das classes populares. A grande oferta de atividades culturais e esportivas oferecidas ocorre em uma escola pública, de periferia. As entrevistas demonstraram que, de forma geral, as famílias não costumam realizar muitas atividades de lazer com seus filhos, seja por questões financeiras, pela distância para chegar aos equipamentos culturais, ou mesmo falta de hábito. Os direitos conclamados por Marilena Chauí, da fruição e da produção cultural, não estão garantidos para os moradores das regiões periféricas. Deste modo, uma geração de estudantes tem sua formação esvaziada, sem acesso a elementos bonitos como as expressões artísticas e culturais da humanidade.

Está claro que a educação precisa assumir este papel para si, como forma de lutar por outro direito além da educação – a cultura –, mas também para transformar o próprio espaço escolar. A fala dos estudantes entrevistados está recheada de percepções sobre como é bom estar na escola. A cultura impregnou a vida deles de tal maneira que a escola, espaço de aprendizagem, transforma-se naquilo que sempre deveria ser: espaço

de realização pessoal. É bom estar na escola. É bom ocupar o espaço da escola. Essa visão é prerrogativa apenas da educação integral? Acredito que não, pode estar imbuída em todo o processo vivido, mas fica claro como as novas atividades no ambiente escolar mudam o sentimento dos alunos com relação ao espaço. Na discussão do Programa Mais Educação sobre *outros espaços*, a própria escola torna-se este outro – os prédios, o pátio, as salas de aula ganham novo sentido quando os alunos *gostam* de estar ali, sentem-se bem, protagonistas do processo e apropriados do local.

Neste momento cabe uma ressalva: a de se colocar os pés no chão. Para toda a articulação entre educação e cultura, há a necessidade de investimento, e isso nem sempre ocorre. Por um lado, o da educação, as escolas não possuem recursos para realizar atividades culturais periódicas com os alunos. O Mais Educação resolve parcialmente este problema, investindo na educação integral valores que podem ser convertidos em cultura. É um financiamento fundamental, porém precisamos ter em mente que, no caso de escolas grandes, uma pequena parcela dos estudantes é atingida. Na própria escola pesquisada e relatada: pouco mais de 10% dos estudantes hoje tem a possibilidade de participar do turno integral, visto o tamanho e a quantidade de alunos da escola. Se pensarmos na infra-estrutura das escolas Brasil afora, este número deve se repetir em muitos lugares. A meta de 50% das escolas públicas com educação integral do Plano Nacional da Educação precisa incluir o aumento do percentual de alunos envolvidos na educação integral em cada unidade educativa. Pensando a escola Maria Lygia hoje, é praticamente impossível a ampliação deste número, enquanto a estrutura se mantiver. Assim, podemos analisar mais friamente toda a experiência bonita vivida pelos alunos no sentido de que formam uma minoria que tem esta oportunidade. Evidente, muitos alunos participaram e não quiseram permanecer, mas certamente para outros faltam vagas, principalmente no que concerne às Séries Iniciais, que tem uma procura maior por parte dos pais.

Ao mesmo tempo, o pequeno ressarcimento dos monitores, considerado trabalho voluntário, é outro entrave para a manutenção de um processo de trabalho. Apesar de a escola manter boa parte do seu quadro de monitores por muito tempo, não é o comum, como percebo nos eventos dos quais participo. Como coordenador, mesmo conseguindo ter um grupo razoavelmente estável, vivencio a tensão de o tempo todo estar preocupado e procurando alternativas para saídas de monitores.

Por outro lado, a área da educação está trilhando caminhos maravilhosos no referente ao universo cultural: as entrevistas mostram a formação de público, com os

alunos aprendendo a respeitar os ambientes que frequentam – mesmo que nem sempre gostem do que estão assistindo, respeitam os artistas. A fruição cultural passa por eventos comuns ao cotidiano dos estudantes, mas outros novos – o caso da parceria com o projeto Unimúsica da UFRGS é o mais comentado pelos entrevistados. Assistir um espetáculo musical mensal em um imenso teatro, com variados estilos musicais, conquistou a meninada. Mesmo que as músicas nem sempre façam parte do que eles costumam escutar, as entrevistas demonstram que estão gostando de aprender e ter acesso a outros estilos. É uma prova incontestável de que vale a pena investir em cultura na escola – e manter o processo: certamente nos próximos anos os alunos vão exigir a continuidade da participação no Unimúsica, ou nos campeonatos de judô, e se isso não ocorrer, há o risco de causar uma frustração muito grande. Quando se descobre o gosto, não se quer mais parar – as políticas educacionais precisam estar atentas para evitar o rompimento de um processo bonito e instigante.

Na produção cultural, ouvir um aluno afirmar que leva em consideração a possibilidade de ser artista – e tenho certeza absoluta de que muitos outros diriam a mesma coisa se fossem entrevistados – revela a mesma felicidade: a descoberta dos talentos não é um acaso, mas fruto do trabalho desenvolvido por várias pessoas, e o estímulo é vital. Do mesmo modo que ocorre com a fruição cultural, é muito fácil que a emoção e a alegria dos alunos cessem abruptamente: o programa deixando de ocorrer, o planejamento escolar mudando o foco, o processo sendo interrompido, acarretaria uma perda drástica para o desenvolvimento das potencialidades das crianças e adolescentes. Alguns provavelmente continuariam, buscariam outros espaços para a continuidade do que estão vivenciando, mas precisamos lembrar que a escola está situada na periferia, e certamente é pequeno o grupo que prosseguiria sem o aporte da escola.

O resultado do trabalho, demonstrado nas fotos do blog, na alegria dos alunos quando rememoram suas experiências, não é um final, não basta em si – exige com mais força a continuidade das atividades desenvolvidas. É fácil e inconsequente criar falsas esperanças que se desmoronam com a burocracia ou entraves políticos. A meta da educação integral está formulada, e mesmo não levando a jornada ampliada para todas as escolas, o trabalho para alcançá-la é enorme. E estas perspectivas criadas para os alunos da escola Maria Lygia, e que provavelmente são criadas em muitas outras instituições de ensino do Brasil, não podem desaparecer de um dia para o outro, como é costume em tantos projetos sociais que existiram e sumiram sem firmar bases. A

responsabilidade depois de criados projetos de vida e de novas perspectivas é muito maior, pois mexe com sonhos e esperanças.

Se o campo da educação é permeado por desafios a partir da constatação da pesquisa, o campo da cultura também ganha uma enormidade de problemáticas a serem pensadas. Neste ponto podemos lembrar a crítica que TEIXEIRA COELHO (2008) fez à democratização da cultura quando este fato corre o risco de ser apenas temporário. O enraizamento e a apropriação da cultura são desafios. Acredito que o primeiro passo para isto está dado com muitos estudantes da escola Maria Lygia, e as entrevistas confirmam isso. Eles querem continuar tendo acesso à cultura, que estes momentos vividos não sejam efêmeros e possam continuar fazendo parte de suas vidas. Porém, as políticas culturais precisam se dedicar mais à democratização da cultura, e os próprios produtores culturais poderiam ter um olhar especial para as crianças e adolescentes das escolas públicas e periferias do Brasil. A partir do momento em que os alunos confirmam o gosto por espetáculos, demonstram que desejam continuar usufruindo, mas o acesso deles é limitado. Se hoje o Programa Mais Educação da escola acabasse, certamente a garantia dos direitos culturais da maior parte dos alunos não seria mais uma realidade. O campo da cultura precisa encontrar formas de potencializar o acesso dos estudantes aos equipamentos culturais. Aqui entra uma grande responsabilidade dos poderes públicos de propiciar isso, em uma relação entre diversas áreas. De que forma a cidade se constitui como um espaço que possa ser usufruído com qualidade pelas classes populares?

A resposta a essa pergunta é fundamental, pois traz a co-responsabilização pelo processo educacional por outros setores, o que foi discutido nesta pesquisa. A escola estudada conseguiu encontrar parcerias que permitiram a garantia de um trabalho de qualidade – seja a academia de judô pela qual os alunos se federam, seja o próprio Unimúsica que reserva ingressos mensalmente para a participação dos alunos, e assim por diante. Porém, foi uma luta da escola encontrar estas parcerias, realizar o processo de que elas continuassem e prosperassem. Será que o inverso também ocorre, dos espaços públicos – ou privados – procurando as escolas para ajudar no planejamento local a partir dos interesses da comunidade, e não de interesses de mercado?

As entrevistas também apontam a *cultura como ação*, como transformação. No momento em que os estudantes começam a compor, a produzir, a construir com sua criatividade novas formas artísticas, dentro de variadas expressões, e não apenas uma das modalidades que poderiam tornar a cultura como um *Estado*, há a afirmação dos

sujeitos históricos, protagonistas de seu trabalho de criação. Os alunos não são meros objetos da ação docente. Eles não são mais marginalizados no seu espaço, a partir da visão que em geral as classes dominantes possuem das comunidades de periferia. Pelo contrário, eles apontam os rumos do trabalho com suas experiências, suas expressões artísticas, seu gosto por estarem juntos descobrindo o mundo.

Nesta descoberta de mundo, merece uma ressalva preocupante para a educação: a visão que os estudantes possuem das minorias, dos grupos culturais diferentes, é baseada no estranhamento e no medo, da mesma forma como eles são vistos por outros grupos sociais. A experiência com os povos indígenas e com os surdos demonstrou como há grande falha na formação a respeito da compreensão do outro. Possivelmente isso ocorra pela falta do contato, da experiência, do entendimento humano do diferente. Ao mesmo tempo, questiono a formação que está sendo realizada pelas escolas – e pela mídia, principalmente, pois temos que levar em consideração que o imaginário coletivo é construído em boa parte pelos meios de comunicação – na resolução destas questões. As atividades realizadas no planejamento da educação integral da escola nestes anos nem focou tanto esta temática, mas o ensino de Libras, e principalmente as visitas, mostraram como há muitos passos necessários de serem dados nesta direção. Precisamos formar cidadãos que consigam olhar para o outro despidos de preconceitos. Uma tarefa árdua, mas que encontra eco nas ações de educação integral que estão sendo propostas.

No decorrer do trabalho, muitas vezes se falou em *processo*. É uma palavra-chave que se firmou como uma forma de analisar todo o vivido pelas pessoas que fazem a história do Programa Mais Educação na escola Maria Lygia. É oportuno utilizar este termo para a própria implementação da educação integral: através do contexto histórico apresentado, percebemos que não é uma luta nova, mas exatamente uma busca que permeia a trajetória de muitos educadores e gestores da educação. Em diversos momentos, este *processo* foi interrompido. Eis o principal desafio que se apresenta para os próximos anos, de enraizar a proposta definitivamente no cotidiano das escolas públicas brasileiras. Discorreremos muito sobre o enraizamento da cultura, e a mesma discussão retomo para a política de educação integral, que tem hoje no Programa Mais Educação sua principal estratégia. No momento em que a comunidade educativa tem a certeza de que esta política veio para ficar, o favorecimento à continuidade do trabalho é muito grande.

Como uma proposta que consegue articular educação, cultura e esporte, com qualidade e ousadia, o Mais Educação coloca-se na história da educação brasileira como um dos grandes momentos de inovação para o ensino básico. Não é uma afirmação exagerada ou romantizada: as entrevistas e as experiências vividas pelos alunos comprovam isso. O programa, ao olhar a cidade como projeto educativo, ao introduzir no espaço da escola novos saberes, ao incentivar a arte, a participação, entre tantas outras propostas, garante direitos na qualidade da educação e no acesso à cultura que nem sempre aparecem como óbvios. Ele está pronto? Acredito que não, possui alguns problemas que precisarão ser resolvidos com o decorrer do tempo, poderá crescer em qualidade pedagógica, mas já está mudando positivamente o cotidiano de milhares de crianças e adolescentes – e pouco mais de uma centena na escola pesquisada.

Eu gostaria e espero ter a oportunidade de poder observar o resultado de todas estas vivências na vida dos estudantes daqui a alguns anos. Por mais que no calor do momento seja perceptível a maneira como os alunos constroem sua trajetória na educação integral com muitos significados e esperança no futuro, apenas o tempo, as casualidades e as decisões da vida de cada um poderão comprovar a real importância destas experiências vividas. O caminho recém começou para a meninada – o mundo começa a se desvelar em um horizonte mais amplo, mais integrado, mais conhecido. O Mais Educação está proporcionando inúmeras leituras de mundo, oportunidades de criação, de fruição, de protagonismo. Porém, sei que a caminhada individual de cada aluno será pautada pelas oportunidades que continuarão tendo ou não, pelas buscas que eles próprios conduzirão na jornada de suas vidas, pelos caminhos que irão escolher.

Porém, tenho certeza absoluta de que ao olharem as fotos, o blog, ao lembrar as histórias, as conquistas, os colegas, os monitores, os risos, os espetáculos musicais, as apresentações teatrais, os cinemas; ao recordarem Gramado e Canela, ao lembrarem do banho de rio em Itapuã, das exposições dos museus que puderam visitar neste período; quando sentirem o toque do tambor e dos instrumentos musicais em cima do palco para olhos atentos da plateia, quando dançarem de mãos dadas danças da paz, realizarem acrobacias circenses para encantamento das pessoas; quando subirem nos pódios dos campeonatos de judô e carregarem no peito as medalhas; quando falarem no microfone da rádio escolar e se comunicarem com os outros, descobrirem a liberdade e o respeito dos grupos diferentes; quando conquistarem seu espaço na sociedade, sentirem a necessidade de continuar a busca por cultura, arte e educação, os alunos lembrarão da trajetória vivida com carinho e orgulho. Espero que tudo o que foi vivido e apresentado

neste texto, mesmo com a duração já não tão curta de dois anos e meio, seja ainda apenas o início, um pequeno passo para a história das crianças e dos adolescentes das classes populares do Brasil.

Se a experiência requer um tempo para pensar, sentir, deixar a cultura ser metabolizada e não apenas consumida, é nossa missão enquanto educadores proporcionar isto aos estudantes. Espero que esta pesquisa tenha demonstrado que a proposta de articular educação e cultura é um grande caminho para viver uma valorosa experiência e criar novos e importantes significados para a vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Paulo César. **Cultura – múltiplas leituras**. Bauru, SP, EDUSC, Salvador, EDUFBA, 2010.

ARANGO, Juan Luis Mejía. Comentários sobre os direitos culturais na América Latina. In: SERRA, Monica Allende (org). **Diversidade cultural e desenvolvimento humano**. São Paulo, Iluminuras, 2005.

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro-escola: passo a passo**. Belo Horizonte, Cidade Escola Aprendiz, UNICEF, 2008.

AZEVEDO, José Clóvis de. **Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias**. Petrópolis, Editora Vozes, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). **Pesquisa participante**. São Paulo, Brasiliense, 1981.

BRARDA, Analía; RÍOS, Guillermo. Argumentos e estratégias para a construção da cidade educadora. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. **Cidade Educadora, princípios e experiências**. São Paulo, Cortez, Instituto Paulo Freire; Buenos Aires, Ciudades Educadoras America Latina, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei nº 9.608**, de 18 de fevereiro de 1998. Regulamenta o trabalho voluntário no país. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, fev. 1998.

_____. Ministério da Educação. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. MEC, Brasília, 2009a. (Série Mais Educação)

_____. Ministério da Educação. **Gestão intersetorial do território**. MEC, Brasília, 2009b. (Série Mais Educação)

_____. Ministério da Educação. **Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na escola – PDDE**. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação passo a passo**. Brasília, 2009c.

_____. Ministério da Educação. **Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral**. MEC, Brasília, 2009d.

_____. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Projeto de Lei 8085/10 – em tramitação na Câmara dos Deputados, 2010.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, Editora Vozes, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural: o direito à cultura**. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, Editora Vozes, 2022.

DAYRELL, Juarez (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1996.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Sérgio (orgs). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.

ESCOBAR, Tício. A diversidade como direito cultural. In: SERRA, Monica Allende. **Diversidade cultural e desenvolvimento humano**. São Paulo, Iluminuras, 2005.

FARIAS, Sérgio Coelho Borges. A rede educacional como base para a mediação cultural. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas e ROCHA, Renata (orgs). **Políticas culturais para a cidade**. Salvador, EDUFBA, 2010.

FLEURY, Laurent. **Sociologia da cultura e das práticas culturais**. São Paulo, Editora Senac, 2009.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011. 14ª edição.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. **Cidade Educadora – princípios e experiências**. São Paulo, Editora Cortez, Instituto Paulo Freire; Buenos Aires, Cidades Educadoras América Latina, 2004.

GHEDIM, Evandro, FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2008.

GILOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil – direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre, Editora Penso, 2012.

GÓMEZ-GRANELL, Carmem, VILLA, Ignácio (org). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

GOULART, Bia. **Centro SP: uma sala de aula**. São Paulo, Petrópolis, Casa Redonda Produções Culturais, 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação** n. 19, Rio de Janeiro, ANPED, jan/fev/mar/abr 2002, p. 19-28.

LEFEBRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo, Moraes, 1991.

MARTINS, Alice Fátima. O ensino das artes nas Escolas Parque. In: PEREIRA, Eva Waisros (et al). **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília, Universidade de Brasília, 2011.

MAURÍCIO, Lucia Velloso. Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, Editora Vozes, 2002.

MELO, Victor Andrade de, PERES, Fábio Farias (coord.). **Equipamentos culturais na América do Sul: desigualdades**. Rio de Janeiro, Apicuri, 2009.

MOLL, Jaqueline. **Histórias de vida, histórias de escola – elementos para uma pedagogia da cidade**. Petrópolis, Editora Vozes, 2000.

_____. **Um paradigma contemporâneo para a educação integral**. In: Pátio – revista pedagógica n. 51. Porto Alegre, Artmed Editora, 2009, p.16-19.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil – direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre, Editora Penso, 2012.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em todos os cantos. Reflexões e canções por uma Educação Intertranscultural**. São Paulo, Editora Cortez, Instituto Paulo Freire, 2007.

_____. **Município que educa – nova arquitetura da gestão pública**. São Paulo, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

PAIVA, Ângela Randolpho, BURGOS, Marcelo Baumann. **A escola e a favela**. Rio de Janeiro, Ed. PUC-Rio, Ed. Pallas, 2009.

PEREIRA, Eva Waisros (et al). **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília, Universidade de Brasília, 2011.

RUBIM, Antonio Albino Canelas e ROCHA, Renata (orgs). **Políticas culturais para a cidade**. Salvador, EDUFBA, 2010.

SAMPERE, Alfons Martinell. As relações entre políticas culturais e políticas educacionais: para uma agenda comum. In: TEIXEIRA COELHO (org). **Cultura e educação**. São Paulo, Iluminuras, Itaú Cultural, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nedir; CARVALHO, Mariléia Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003,

SERPA, Ângelo. **O espaço público na cidade contemporânea**. São Paulo, Editora Contexto, 2007.

SERRA, Monica Allende (org). **Diversidade cultural e desenvolvimento humano**. São Paulo, Iluminuras, 2005.

TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1996, p. 179-194.

TEIXEIRA COELHO. **A cultura e seu contrário**. São Paulo, Iluminuras, Itaú Cultural, 2008.

_____. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo, FAPESP, Iluminuras, 1999. 2ª edição.

TEIXEIRA COELHO (org.). **A cultura pela cidade**. São Paulo, Iluminuras, Itaú Cultural, 2008.

_____. **Cultura e educação**. São Paulo, Iluminuras, Itaú Cultural, 2011.

TURINO, Célio. **Ponto de Cultura – o Brasil de baixo para cima**. São Paulo, Editora Anita Garibaldi, 2009.

VIÈGAS, Lygia de Sousa. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em psicologia e educação. In: **Diálogos Possíveis**, ano 6, n. 1, Salvador, Faculdade Social da Bahia, Janeiro/Junho de 2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

K64p Klein, Tiago Pavinato

O Programa Mais Educação como articulador de políticas educacionais e culturais [manuscrito] : a experiência de uma escola de Esteio, RS. / Tiago Pavinato Klein. – 2012.

120 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2012.

“Orientação: Prof. Dr. Balduino Antônio Andreola”.

Bibliotecária responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380