

QUANDO A CULTURA É UM PRIVILÉGIO E A ESCOLA É UM PRIVILÉGIO: ESCOLAS EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE, UMA EXPERIÊNCIA DA REALIDADE BRASILEIRA NO ÂMBITO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Danielle do Nascimento Rezera

Universidade Federal de São Paulo

Erika González García

Universidad de Granada

1. INTRODUÇÃO

A compreensão dos territórios educacionais tem sido tema de debates em diversas áreas de conhecimento que atuam no contexto educativo, principalmente aqueles voltados a compreensão das políticas públicas educacionais e sociais (COSTA, KOSLINKSKI, 2012; GIROTTI, OLIVEIRA, 2021). Sob as escolas em contexto de vulnerabilidade temos atuações de instrumentos públicos, através de ações focais ou de amplo espectro, que dinamizam intervenções pautadas na compreensão da vulnerabilidade por definição de risco social.

Como afirmam Penna e Ferreira (2014), a vulnerabilidade social é entendida como situação em que há alta precariedade ou ausência de proteção social; baixos investimentos públicos; ausência ou insuficiência dos equipamentos urbanos, de moradia, transporte público coletivo, saúde e educação; baixa condição de escolaridade, redes de comunicação e informação, acesso à tecnologia, outros elementos que definem o nível de vulnerabilidade, de acordo com Bonduki e Rolnik (2015) são as conceituações sobre vulnerabilidade advinda dos cômputos sobre capital humano; renda e trabalho.

Giroto e Oliveira (2021), pensando sobre as escolas em contexto de vulnerabilidade social consideram que aí encontram-se “amplos processos de desigualdades, de racismo estrutural, de violência e de violação de direitos básicos” (p.). Os autores entendem que a formação socioespacial tem seu sentido nas análises das políticas empreendidas nos territórios, para os autores é fundamental reconhecer os sentidos dessa formação e da atuação sobre ela. Ao considerar a formação e as intencionalidades políticas sobre os territórios, os autores indicam a possibilidade de estabelecer uma crítica às políticas sociais e educacionais que não tocam na estrutura de tais vulnerabilidades, desigualdades e violências.

No caso específico da escola em áreas de vulnerabilidade pode haver uma responsabilização do território educativo por problemas históricos e estruturais, que demandariam outras estratégias resolutivas. No entanto, para Giroto, Oliveira (2021) há maior interesse em mercantificar as desigualdades e o fazer educativo. Há ainda as considerações de Ribeiro e Vóvio (2017); Tarantino e Sponziello (2022), sobre as vulnerabilidades adensadas pela atuação filantrópica na educação, principalmente quando se trata das desigualdades ligadas aos aspectos de inclusão escolar, a pesquisa destes autores versa sobre as perspectivas éticas e jurídicas na adoção de políticas educacionais que efetivamente contribuam para a formação da proteção integral da dignidade da pessoa humana, considerada em todas as suas dimensões, em que a educação é elemento formativo cultural fundamental para o desenvolvimento cidadão dos indivíduos e da sociedade.

Pelo exposto, buscamos pela perspectiva gramsciana de hegemonia __cuja concepção se sustenta pelo entendimento da lógica de manutenção da direção/domínio da sociedade, através do consenso, estabelecido via aspectos culturais, linguísticos e elementos do senso comum__, problematizar a educação integral; educação em territórios escolares em vulnerabilidade, e participação escolar, propostos no Programa Mais Educação (2007/2010) e seus atores. Assim, compreender o deslocamento do sentido da democracia nas decisões sobre a escola e a educação.

2. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (PME)

Pensado como parte das ações do governo federal brasileiro com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o PME visa garantir o acesso à educação integral de alunos de escolas públicas. Ambos programa e plano, objetivam otimizar o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento educacional de alunos de escolas com baixos indicadores de desenvolvimento educacional. O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/07 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, que amplia a jornada escolar nas escolas públicas para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; Educação Ambiental; 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 e educação econômica (Brasil, 2007).

A execução do programa em muitos municípios brasileiros teve amparo de diversos setores da sociedade civil para a sua efetivação, principalmente sob a justificativa da insuficiência dos serviços públicos ou capacidade do setor público em dinamizar o processo de educação integral é que se deu a articulação e representação junto às organizações da sociedade civil (OSCs), na qualidade de executores de serviços às comunidades em situação de vulnerabilidade/desigualdades acentuadas.

Uma das responsáveis pelo programa Jaqueline Moll (2012), afirmava quanto ao programa que o mesmo representava a expansão dos territórios educativos, que nele há possibilidade de ampliar o espaço e a formação escolar. A autora considera os contextos territoriais de vulnerabilidade social, nos quais as crianças e jovens estão mais expostos a uma variedade de violências, próprias da desigualdade social, e, também, pela condição de classe social, são desprovidas de acesso à ciência, à cultura, à tecnologia. Expõe a autora que a finalidade do Programa Mais Educação “é a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola básica, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (MOLL, 2012, p. 3). Assim a declarada justificativa para o programa representa em concreto a implementação de ações voltadas para a ampliação de jornada capaz de melhor qualificar a aprendizagem e os indicadores educacionais principalmente daqueles estudantes em contexto de vulnerabilidade.

As escolas em contexto de vulnerabilidade social têm maiores desafios, isto é certo, e, se faz imperioso observar que as ações dirigidas à esta especificidade são realmente necessárias. No entanto, no caso de nosso estudo, entendemos que quando este foco é direcionado na escolha das escolas atendidas, se cria um rompimento com noção e prática do direito à educação, preconizado na Constituição brasileira. Sob a égide da concepção das diferenças sociais e territoriais, desenvolve-se um programa educacional focalizado que segmenta o atendimento e, no contexto da escola, vemos que ela se torna sujeita das demandas dos “parceiros”, visto sua influência local e decisória, dada pelo Estado às OSCs.

Na proposição do Programa Mais Educação, a educação deve ser ampliada na sua forma e no seu espaço. Os discursos sobre qualidade educativa, de aprendizagem e sobre a educação pública ganham parâmetros que muitas vezes são externos à realidade de escolas que convivem com extremas diferenças, o que Silva e Silva (2013) vem considerar como a grande contradição de um programa voltado à educação integral, atentam os autores, que o programa “renova e aprofunda a ideia

de educação compensatória” (p.715), e acabam por promover uma hiperresponsabilização docente e da comunidade escolar.

Em nossa concepção as realidades das escolas em contextos de vulnerabilidade são postas em segundo plano quando há um delineamento de um programa que entende que a extensão de jornada e de conteúdos pode por si dinamizar mudanças significativas ou duradoras, este processo na verdade só é possível com intenso trabalho coletivo e sob uma perspectiva emancipadora, em que a comunidade escolar, como um todo, isto é, pais, alunos, corpo docente, gerencial e técnicos possam construir bases sólidas de atuação, isso exige espaços pluralizados de intervenção e participação nas decisões escolares e no entorno escolar, inclusive com outras políticas públicas associadas.

3. A DEMOCRATIZAÇÃO NA ESCOLA

Consideramos que democratizar a escola, principalmente, as que estão inseridas em contexto de vulnerabilidade, implica necessariamente ampliar os espaços participativos. Construir uma cultura participativa é construir uma cultura de paz, é constituir um movimento de democratização do conhecimento, da cidadania e é formar pessoas para a convivência, para uma relação com os direitos e os direitos humanos (ALMEIDA E SIQUEIRA, 2017)

Ocorre que quando pensamos o referido programa, vemos a ampla atuação de entidades de finalidade privada, tomando para si *o know-how* de como desenvolver esse modelo educativo, vendendo a sua expertise e concepção de mundo quanto o que entendem sobre cidadania, cultura, disciplina e conhecimento. O Mais Educação é, em nossa concepção, uma política de indução da intervenção de setores privados na escola e na educação, ampliando o espaço de atuação nas instâncias que organizam a vida pública, visto a “ausência” do Estado. Desse modo, a implementação do Programa Mais Educação em escolas municipais e estaduais, é garantido por parcerias e através de amplo maquinário propagandístico e de difusão técnica, com instrumentos metodológicos de implementação, material didático e apoio institucional e demais questões para a sua efetivação, que só ocorrem pelo financiamento do próprio Estado, via a figura do Ministério da Educação (MEC). O que Frigotto em entrevista à Hermida e Lira (2020), indica como um nocauteamento da educação, haja vista, que é por ela que efetivamente caminhos democráticos e plurais podem ser construídos.

Quando a educação é tomada pela instrumentalização mercantil e ideológica dos organismos multilaterais há uma forte tendência a antidemocratização do espaço escolar (PRONKO, 2014), que se torna mais burocratizado, pautado por metrificação de resultados e de atuação de seus entes, no que em geral é o sintoma mais prejudicial para efetiva formação de cidadãos (ARELARO, 2007; ALGEBAILLE, 2009; EVANGELISTA E SHIROMA, 2011; SHIROMA, 2014). Desse modo, compreendemos que no espaço escolar, diversas violências se organizam, e o caráter formativo muitas vezes se distancia largamente do direito à educação.

E por esse aspecto nos questionamos, sobre o quanto a cultura é um privilégio, e a escola é um privilégio? Fazer parte desse universo sem ser mecanicamente direcionado por entes externos à escola propicia capacidade de formação de cidadãos participativos?

Gramsci, atento às reformas educacionais de sua época, indicava que as formas escolares para a classe trabalhadora não assumiam uma forma de fomento cultural aos seus integrantes e dizia também no artigo *Homens ou Máquinas* (1916): “a cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que sejam assim. Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura” (GRAMSCI, 1978, p. 64). A afirmação era definida diante do cenário de profundas reformas educativas que o autor considerava deletérias à formação intelectual e moral dos jovens em formação.

A partir do exposto, buscamos elencar as principais desigualdades, que ao nosso ver, acabam por transparecer no Programa Mais Educação, são elas: baixo índice de discussão sobre educação integral sob a perspectiva dos territórios escolares; direcionamento de ampliação de arcabouço cultural, esportivo e de ações educativas em geral para melhoria do desempenho escolar, sem considerar uma política efetiva de construção de bases participativas no âmbito decisório. Isto é, sem discussão de fato com os entes que usufruirão do serviço educacional ofertado.

Vemos o construto das diferenças dentro da mesma escola, sob a justificativa de “diminuir” as desigualdades educacionais se escolhe os estudantes em: situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; estudantes que congregam seus colegas incentivadores e líderes positivos (âncoras); estudantes em defasagem série/idade; estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), nas quais há maior evasão na transição para a 2ª fase; estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há alto índice de abandono; estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou

repetência. Consideramos a questão complexa, haja vista a clara necessidade de atendimento ao público referido, no entanto, num contexto em que a escola está em território vulnerável, os seus alunos todos em alguma medida experimentam alguma vulnerabilidade, a qual o programa não atinge ou considera de menor importância.

Para o atendimento dos escolhidos, o Programa define uma série de atividades que vão desde a própria ampliação ultrapassando o espaço escolar, com atividades socioeducativas no contraturno, assim como direcionamento cultural via formação de uma sociabilidade dirigida por meio de linguagens artísticas, literárias e estéticas; sensibilizações; combate ao trabalho infantil e outros abusos e violências; assim como ação contra a evasão, a distorção idade/série, a reprovação; o atendimento aos alunos com necessidades especiais. Entre outros que são definidos em estratégias por áreas, o que inclui desde acompanhamento pedagógico, até empreendedorismo. A premissa do programa é a melhoria do desempenho educacional e não efetivamente combate às iniquidades sociais ou criação de um ambiente escolar participativo e democrático, que forme cidadãos críticos.

4. AS CONTRADIÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR E NA DEMOCRATIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO

Durante os anos de 2015-2019 ao acompanhar, na qualidade de educadora de um programa de educação integral advindo das premissas e conceituações do PME, pudemos observar:

- Que as escolas atendidas como parte de um território em vulnerabilidade, possuíam por certo todos os seus estudantes inseridos no mesmo contexto, com agravantes diferentes entre si. Eram estudantes do ensino fundamental, com idades entre 6 e 12 anos, em regiões e situações em que não havia acesso à bens culturais, estavam ora em territórios tomados por intensa violência; falta de equipamentos públicos básicos; estrutura econômica e familiar com grandes dificuldades.
- A partir de levantamento via entrevistas vimos que o público atendido, como pais, alunos e até mesmo alguns educadores sociais contratados para a realização de atividades formativas, não apresentaram compreensão das origens do programa, não tiveram acesso às discussões sobre os motivos de tais diferenças e critérios de escolhas. Vemos que o âmbito participativo era baixo, em que as famílias se tornavam sujeitas à uma política de clientelismo, favor e

ultraexposição de suas fragilidades para poderem ter seus filhos matriculados, também se tornavam facilmente cooptadas pelas instituições (ONGs) que organizavam diretamente o programa.

- Quanto às crianças atendidas do programa, víamos que uma parcela das que possuíam maiores dificuldades comportamentais e disciplinares na escola eram constantemente assediadas pela gestão escolar e seus professores, que se utilizavam de seu poder para transformar o direito à participação no programa como moeda de troca, como punição inclusive. Caso não cumprissem as demandas escolares, não poderiam frequentar o programa.
- Acompanhamos diversos casos em que o reforço pelo estigma da pobreza, das dificuldades cognitivas e comportamentais eram utilizados pela própria escola como forma de repressão, o programa muitas vezes, servia como uma forma de abuso ampliado para tais crianças, uma vez que poderiam ser retiradas dele sob a arbitrariedade da gestão escolar.
- As Ongs organizadoras do programa também acabam por se utilizar da vulnerabilidade social do território escolar para promover suas ações, seus políticos e uma agenda clientelista e filantrópica.

5. CONCLUSÃO

No contexto apresentado, vemos que construir mecanismos participativos concretos é um dos grandes desafios no fazer educativo, as crianças e jovens são objetos mais frágeis na cadeia da educação como mercadoria. Nos questionamos sobre o quanto, principalmente em territórios de vulnerabilidade social, as escolas e alunos estão sujeitos à uma intensidade de arbitrariedades advindas de uma complexa relação histórica de subalternização e conformação das classes pobres, que se adensam à medida que são sujeitas às políticas privatizantes. A escola e seus alunos tem capacidade de construir conjuntamente com entidades privadas e entre si em seu território ações para mudanças concretas e qualitativas? Quais as possibilidades desse cenário ocorrer se a escola, controles e decisões sobre esta tendem a ser cada vez menos acessíveis, menos democrático, mais afastada das demandas de direito à cultura e a educação complexa. A educação nos parece cada vez mais um privilégio.

A luta por espaços democráticos, cidadania, dignidade, equidade das relações e vivências humanas e seus direitos, é uma tarefa que se inicia no chão da escola, por isso compreendemos a educação como uma estratégia política viável, capaz de fomentar uma aproximação proposta de Gramsci. Conforme Nossela (2020), a

escola deve ser base na construção de linguagem e valores, espaço de demonstração ao direito de qualidade para uma igualdade política. Para tanto, devemos defendê-la pela lógica da não instrumentalização, pela qualidade e pluralidade, portanto um espaço capaz de transformar e integrar.

6. REFERENCIAS

Arelaro, Lisete. (2007). Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias Público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? In: *Educ. Soc., Campinas*, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 899-919. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

Algebaile, Eveline. (2009). *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina.

Almeida Neto. A. S. & Siqueira. L. S. (2017). *Direitos humanos e cultura escolar*. 1. ed. - São Paulo : Alameda.

Bonduki, N. J. & Rolnik, Raquel. (1979). Periferias: a ocupação do espaço e reprodução da força de trabalho. *Cadernos de Estudos e Pesquisa*, 2. São Paulo: PRODEUR/USP

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm>. Acesso em: 20 out. 2017.

Brasil. (2007). Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça.

Costa, Márcio & Koslinski, Mariane. (2012). .Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. *Pro-Posições*, v. 23, n. 2, p. 195-213. Campinas.

Evangelista. Olinda. (2020). Formação Docente e as novas diretrizes: projetos em disputa. *III Seminário Nacional de Pesquisa em Educação*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PyIBHqYutis&feature=emb_err_woyt&ab_channel=IIISemi%C3%A1rioNacionaldePesquisaemEduca%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 14 dez.2020.

Hermida, J. F. & Lira, J. (2020). A educação e o avanço da nova (ou extrema?) direita no Brasil: Entrevista com Gaudêncio Frigotto. *Roteiro*, [S. l.], v. 45, p. 1–14. DOI: 10.18593/r.v45i0.23215. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23215>. Acesso em: 03 abr. 2023.

Gramsci, Antonio. (1978). *Scritti politici di Gramsci* (Volumi 1-2-3) a cura di Paolo Spriano (n. 79-80-81), Roma: Riuniti.

Giroto, E. D. & Pavesi de Oliveira, J. V. (2021). Escola, território e desigualdade: Ampliando perspectivas teóricas e agendas de pesquisa. *Revista Da ANPEGE*, 17(32), 49–64. <https://doi.org/10.5418/ra2021.v17i32.13053>

Moll, Jaqueline, et al. (Org.). (2012). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso.

Nosella, Paolo. (2004). *A escola de Gramsci*. São Paulo: Cortez.

Penna, Nelba A. & Ferreira, Ignez B. (2014). Desigualdades socioespaciais e áreas de vulnerabilidades nas cidades. *Mercator - Revista de Geografia da UFC*.

Pronko, Marcela.(2014). O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: Pereira, João Márcio Mendes (org.) *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013) / Organização de João Márcio Mendes Pereira e Marcela Pronko*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

Ribeiro, Vanda & Vóvio, Claudia. (2017). Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. *Educar em Revista*. 71-87. DOI. 10.1590/0104-4060.51372.

Shiroma, Eneida Oto & Evangelista, Olinda. (2011). Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*. v. 29, n. 1, jan/jun, p. 127-160. Florianópolis.

Shiroma, Eneida Oto.(2014). Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. *Revista Educação e Fronteiras*. , v.4, n. 11, mai/ago, p. 21-38. Dourados.