

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MÁRCIA CRISTINA ALMEIDA DE OLIVEIRA

AS POLÍTICAS DE PROTEÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR

VITÓRIA
2014

MÁRCIA CRISTINA ALMEIDA DE OLIVEIRA

AS POLÍTICAS DE PROTEÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais, sob a orientação da Prof^a Dr^a Vania Carvalho de Araújo.

VITÓRIA

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

O48p Oliveira, Márcia Cristina Almeida de, 1970-
As políticas de proteção social no contexto escolar / Márcia
Cristina Almeida de Oliveira. – 2014.
144 f. : il.

Orientador: Vania Carvalho de Araújo.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Ação social – Educação. 2. Educação e Estado. 3.
Sociologia educacional. 4. Risco – Aspectos sociológicos. 5.
Escolas – Aspectos sociais. I. Araújo, Vânia Carvalho de. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÁRCIA CRISTINA ALMEIDA DE OLIVEIRA

“AS POLÍTICAS DE PROTEÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR”

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em educação.

Aprovada em, de maio de 2014.

COMISSÃO ORGANIZADORA

Professora Doutora Vania Carvalho de Araújo.
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira.
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Edson Pantaleão Alves.
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Hiran Pinel.
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Cesar Albenes de Mendonça Cruz.
EMESCAM - Escola de Ciências da Santa Casa de Misericórdia

Ao "Horizonte", Ananias Tomás.
(*In memoriam*)

AGRADECIMENTOS

*O outro é, antes de tudo,
a fuga permanente das coisas rumo a um termo que capto
ao mesmo tempo como objeto a certa distância de mim
e que me escapa
na medida em que estende à sua volta
suas próprias distâncias.*

Jean-Paul Sartre

Ao meu filho amado, Rafael, por existir... Pelo convívio paciente e cuidadoso com esses anos de ausência. Por suportar a distância com ternura e me presentear sempre com seus *olhos de amanhã*...

Ao meu companheiro leal e amigo fiel Anderson Mello pelo cuidado e zelo. Pelo amor, coragem e confiança.

À minha irmã Erlana, por ser a “criança que jamais cresce” na sensibilidade da grande mulher que é. Por acreditar em mim. Por me incentivar e me fazer serenar nos momentos mais difíceis com suas “peraltices” de menina-mulher.

Ao amigo Sérgio Santos pelo cuidado existencial. Pelas preciosas horas de estudo, reflexões e, principalmente, de escuta. Que nos momentos cruciais de meu ingresso no mestrado apontou-me o caminho a caminhar, (re)afirmando sempre que minha escolha era concreta e que o impossível era só uma palavra.

À colega Luciana, por partilhar comigo momentos de incertezas e alegrias. Por respeitar e entender minhas perdas e ser solidária às minhas dores. E, principalmente, por me ajudar quando me faltaram forças e saúde no meio do caminho.

À colega Paula Cristiane pela serenidade e equilíbrio. Por me ajudar a enxergar caminhos e estratégias enuviadas em minha visão de principiante e estrangeira.

À Marluce Leila, pelo olhar afetuoso... Pela alegria e força. Pela bela voz cantada que me emocionou por vezes nos espaços do PPGE/UFES e pelas contribuições em minha caminhada acadêmica.

Aos colegas Marcelo, Edson e Luziane pelos momentos compartilhados.

Aos profissionais e alunos da EMEF de Vila Nova de Colares que possibilitaram a realização desta pesquisa.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

À Professora Terezinha Schuchter por oportunizar ricos momentos de aprendizado no estágio em docência.

Ao Professor Edson Pantaleão, pelas valiosas contribuições teóricas na construção desta pesquisa.

À Professora Eliza Bartolozzi, pela generosidade e compreensão. Pelo engajamento ético e político na direção de uma concepção de justiça social que não ignora as condições de classe e não se rende aos discursos forjadores de supostas “ciladas do consenso” num modelo excludente. Obrigada pelas ricas contribuições teóricas.

Ao Professor Hiran Pinel, pela alegria contagiante. Pela sabedoria, acolhida e olhar sensível. Pelo estreitamento existencial permitido àqueles que lhe encontram. Pela sensibilidade artística, filosófica e poética que encanta e aquieta, ameniza a “dureza” da vida acadêmica. Por socializar conhecimentos sempre “permeados pelo afeto” e pelas valiosas contribuições teóricas na construção deste trabalho.

Ao Professor Cesar Albenes por contribuir teoricamente com este trabalho.

À minha orientadora, Professora Doutora Vania Carvalho de Araújo, por dirigir-me o olhar quando eu “ainda não chegara”. Por acolher-me na minha “estrangeiridade”. Pela competência profissional, rigor metodológico, dedicação à profissão docente e à pesquisa acadêmica. Com ela aprendi que por detrás de um pesquisador há

sempre um humano que comete erros, sofre, adoece, sente dores, revolta-se, decepçiona-se, indigna-se, mas, principalmente, encanta-se, revela-se, (re)constrói-se, (re)inventa o real... E luta!

O futuro penetra no coração de cada um como motivação real de suas condutas, está no interior da práxis, “como aquilo que falta ser realizado” e que ilumina a realidade atual com sua ausência. [...] ninguém pode ser livre se todo mundo não o for. A liberdade, não metafísica, mas prática.

Jean-Paul Sartre

RESUMO

Esta dissertação teve o objetivo de investigar como a formalização das políticas de proteção social via programas e projetos socioeducativos se articulam com a educação escolarizada. Realiza uma discussão conceitual acerca das políticas de proteção social e “vulnerabilidade e risco social” a partir de aspectos históricos situando-as na lógica societária das desigualdades e complexificações das refrações da questão social do modelo capitalista de produção e reprodução social, sobretudo no contexto das reformas do Estado brasileiro enquanto demanda dos ajustes neoliberais. O *lócus* da pesquisa foi uma escola da rede pública municipal de Serra/ES. As investigações foram realizadas em duas etapas. A primeira constituiu-se de um estudo exploratório de caráter qualitativo. Por meio das análises abstraídas dessa fase, foi realizado um estudo de caso como segunda etapa da pesquisa. Os instrumentos utilizados, análise de documentos, observação participante e entrevistas, evidenciam que os programas e projetos socioeducativos desenvolvidos no espaço escolar visando a uma suposta proteção social, não guardam relação concreta com a melhoria dos processos de aprendizagem dos alunos, logo, seus efeitos na vida escolar desses alunos não foram evidenciados. Verificou-se ainda profunda desarticulação entre as propostas pedagógicas da escola e dos docentes com os programas e projetos investigados. A partir dos dados da pesquisa, pudemos ainda constatar que tais programas e projetos adentram o espaço escolar por meio de demandas externas envolvendo a Secretaria Municipal de Educação e a iniciativa privada. Concluímos que a proteção social no espaço escolar via programas e projetos socioeducativos necessita voltar-se à articulação com políticas públicas que ultrapassem os muros da escola e que de fato garantam o acesso a bens materiais e simbólicos com vista à melhoria das condições de vida material e sociocultural dos alunos a quem são destinados e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da educação escolarizada.

Palavras-Chave: Escola e Proteção social; Programas Socioeducativos; Vulnerabilidade e Risco Social.

ABSTRACT

This thesis aimed to investigate how the formalization of social protection policies and programs via social and educational projects are articulated with the school education. It makes a conceptual discussion about social protection policies and "vulnerability and social risk" from historical aspects placing them in the corporate logic of inequalities and refractions intricacies of the social issue of the capitalist model of production and social reproduction, especially in the context of the Brazilian State of neoliberal reforms while demanding adjustments. The locus of the research was a municipal public school in Serra / ES. The investigations were performed in two stages. The first consisted of an exploratory qualitative study. Abstracted through analyzes of this phase, a case study was performed as a second stage of the research. The instruments utilized, analysis of documents, participant observation and interviews, evidenced that social and educational projects and programs developed within the school aimed at an alleged social protection, do not keep specific relationship with the improvement of the learning processes of students, so its effects on the school life of students were not evidenced. It was yet found deep disagreements between different educational proposals of the school and teachers with programs and investigated projects. From the survey data, we also observed that such programs and projects are entering the school environment through external demands involving the City Department of Education and the private sector. We conclude that social protection within the school via social and educational projects and programs need to return to the articulation with public policies that go beyond the school walls and in fact guarantee access to material and symbolic resources to improve the conditions of material life and sociocultural students to whom they are destined, and consequently improving the quality of school education.

Keywords: School and social protection; Social and educational programs; Vulnerability and Social Risk.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Foto da fachada da escola.	85
Figura 2 - Visão lateral do prédio anexo.	86
Figura 3 - Ambientação de salas do prédio anexo.	87
Figura 4 - Sala da coordenação.	104
Figura 5 - Sala de dança e música.	104
Figura 6 - Ilustração nas portas das salas.	111
Figura 7- Banner Projeto Colorir.	115

LISTA DE SIGLAS

BM - Banco Mundial

CadÚnico - Cadastro Único

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPSad - Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CMES - Conselho Municipal de Educação da Serra

CRAS - Centro de Referência da Assistência Social

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

FMI - Fundo Monetário Internacional

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social

MDS - Ministério do Desenvolvimento Social

MEC - Ministério da Educação

ONG - Organização Não Governamental

OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PBF - Programa Bolsa Família

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PME - Programa Mais Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PUC - Pontifícia Universidade Católica

SEDU/SERRA - Secretaria de Educação da Serra

SEMAS - Secretaria Municipal de Ação Social

SUAS - Sistema Único de Assistência Social

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA	22
1.1 REVISÃO DE ESTUDOS	22
1.1.1 Pobreza e Escola.....	24
1.1.2 Escola e Proteção Social	26
1.1.3 Escola e Jornada Ampliada.....	27
1.2 A ESCOLA E A PROTEÇÃO SOCIAL: COMO SURGEM OS PROGRAMAS? ..	29
1.2.1 A função social da escola e as novas técnicas de utilização da estrutura educacional.....	29
1.2.2 A proteção social, e os programas e projetos socioeducativos no espaço escolar.....	43
CAPÍTULO 2 – O ESTUDO EXPLORATÓRIO.....	60
2.1 PRESSUPOSTO METODOLÓGICO E CRITÉRIOS DE ESCOLHA DO CAMPO	65
2.1.2 Os programas e projetos socioeducativos e os primeiros passos em direção ao estudo de caso	71
2.1.3 O Programa Mais Educação	71
2.1.4 O Programa Educação em Valores Humanos.....	73
2.1.5 O Projeto Colorir	74
2.2 A ESCOLHA DAS TURMAS DO 4º ANO.....	76
CAPÍTULO 3 – O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: A ESCOLA E SEU ENTORNO...82	
3.1 O entorno do campo: bairro Vila Nova de Colares	82
3.2 A escola.....	85
3.2.1 Os primeiros encontros	88
3.2.2 Retomando os programas e projetos socioeducativos sob o olhar dos sujeitos da pesquisa	100

3.2.2.1 O Programa Mais Educação	101
3.2.2.2. O Programa Educação em Valores Humanos.....	108
3.2.2.3 O Projeto Colorir	114
3.3 A VOLTA AO CAMPO NO INCÍCIO DO ANO LETIVO: FEVEREIRO DE 2014	118
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
7 REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICES	137
APÊNDICE A - Termo de consentimento e livre esclarecimento	139
APÊNDICE B - Questionário com questões semiabertas para pedagoga.....	140
APÊNDICE C - Questionário com questões semiabertas para diretora escolar	141
APÊNDICE D - Questionário com questões semiabertas para a coordenadora do Programa Mais Educação da unidade de ensino	142
APÊNDICE E - Questionário com questões semiabertas para professoras	143
ANEXO	144

INTRODUÇÃO

O ato de pensar sobre um fenômeno, investigá-lo, inferir, agir sobre ele, imprimindo-lhe tratamento científico e, com isso, as marcas de nossa objetividade não isenta nossas subjetivações no meio do caminho. Por detrás de um pesquisador há sempre um humano que é afetado por um fenômeno social, político, cultural, histórico, existencial. Da mesma forma, o fenômeno ou fenômenos que nos afetam também nos levam a afetar o outro, com quem dividimos ou não uma perspectiva de mundo. Por existirmos num determinado tempo e espaço, é certo que falamos sempre de um lugar existencial demarcado historicamente e que as investigações propostas na pesquisa expressam, em grande medida, quem somos e de que lugar falamos.

Dessa maneira, iniciamos a apresentação desta pesquisa pontuando brevemente parte de nossa trajetória profissional, não no que diz respeito a aspectos técnicos do nosso trabalho, mas no que incide sobre os aspectos de natureza afetiva, ou seja, um instrumento de diálogo contínuo entre o “eu” e o outro. Esse resgate persegue o ideal de identificar a linha tênue que separa ou cinge o caráter vincular entre o sujeito e o objeto de estudo; entre o “eu-sendo”, o “eu-estando” com o outro e a vasta gama de possibilidades de reflexões e inflexões que se dão nesse processo de alteridade.

A aproximação com o tema “proteção social no contexto escolar” tem sua gênese em nossa formação enquanto educadora musical, ministrando a disciplina “Iniciação Musical”, em uma escola da rede pública estadual de ensino fundamental nos anos de 1999 e 2000, na cidade de Governador Valadares – Minas Gerais. Posteriormente, em instituições socioassistenciais atuando como professora de Musicalização Infante-Juvenil, em contraturno ou Jornada Ampliada com crianças e adolescentes em situação de “vulnerabilidade e risco social”.

Nossa inserção profissional, sobretudo nas instituições socioassistenciais, provocou-nos um turbilhão de questionamentos e inquietações acerca dos processos de exclusão vividos por alunos/indivíduos no contexto da pobreza. Para além dos instrumentais pedagógicos, carecíamos cada vez mais da compreensão histórica,

política e social daquele cenário inóspito de experienciar a infância e a juventude. Imersos numa profusão de generalizações e contradições, por vezes permitíamos-nos contemplar coloridos sorrisos e dedos habilidosos a fazer “cantar” as platinelas de um pandeiro, ao mesmo tempo em que nos sobressaltavam “corpos denunciando fomes”, “abandonos”, maus-tratos. Mãos pequenas ora faziam soar melodias singelas de uma flauta doce, ora cobriam rostos infantes desnudando dores. Essa visão em contraponto nos reclamava respostas e nos embaraçava sempre com novas perguntas.

Nessa batalha que se travava entre a professora (mediadora de processos pedagógicos) e a educadora, “eu-estando-com”, (interlocutora de processos socioeducativos emancipatórios), acabamos por buscar a academia como espaço possível para desenvolvimento de uma postura e uma racionalidade crítica frente aos fenômenos sociais latentes àquele espaço sócio-ocupacional. Foi então que ingressamos no curso de Serviço Social, em 2003, concluindo o bacharelado, em 2006, na Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), em Governador Valadares – MG.

Desde nossa inserção no Bacharelado em Serviço Social, apropriando-nos dos princípios e conceitos de “criança cidadã”, políticas públicas e políticas de proteção à infância e juventude, foram sendo delineados caminhos cada vez mais aproximados do reconhecimento da criança/adolescente como ser social que produz cultura e é atravessada por contornos de classe, etnia, gênero, entre outros. Sendo que, este ser social, em sua pluralidade, merece ser pensado sob o prisma da garantia à educação e à proteção pautada numa lógica mais comprometida com a integralidade do acesso a bens sociais a que têm direitos.

Foram desses anos de perguntas sem respostas e constatação de uma demanda crescente por intervenção estatal ou privada com caráter assistencialista e/ou filantrópico na vida das crianças e adolescente, nossos alunos em projetos socioeducativos, que passamos a dedicar-nos ao estudo sobre a proteção social no ambiente escolar. Tal estudo traria o enfoque para programas e projetos socioeducativos que, apesar de não guardarem evidência direta com as políticas sociais destinadas a alunos considerados “vulneráveis” socialmente, adentram o

espaço da escola como forma de complementar o acesso a bens sociais. Esse processo de complementariedade a bens materiais e simbólicos como alimentação, aulas de arte, passeios culturais, entre outros, são concretizados, em sua maioria, sob a égide da proteção social via projetos socioeducativos e, estes, associados à frequência e ampliação do tempo de permanência do aluno na escola.

O tema em estudo partiu também de inquietações que foram se amalgamando em perguntas como: O que está subjacente na relação entre a escola e as políticas protetivas: educação, proteção social ou “tutela da pobreza”? Até que ponto tais programas e projetos se articulam aos princípios da qualidade da educação escolarizada?

A partir daí as questões norteadoras da presente pesquisa vão se formando na esteira de hipóteses e proposições provisórias, que poderão ser confirmadas ou não, no processo investigativo, de que as políticas de proteção, quando pensadas para crianças e adolescentes das classes populares, quase sempre são atravessadas pela *“meritocracia da necessidade”*. Assim, construídas a partir de uma racionalidade classista dominante, tendem a evidenciar muito mais esses indivíduos “com seu déficit”, muitas vezes traduzido em sua situação de pobreza, que a ineficiência do Estado em cumprir seu papel como promotor do bem-estar social. Somando-se a isto, a complexidade de sentidos que comportam os termos “vulnerabilidade” e “risco social”.

Dessa maneira, é para este ponto norteador, a proteção social via programas e projetos socioeducativos no contexto escolar, sua articulação com o processo de escolarização e vinculação a uma suposta idealização de “vulnerabilidade” e “risco social” de alunos empobrecidos, que se direciona a presente pesquisa.

A partir de tais considerações elencamos nossos objetivos. O objetivo geral desta pesquisa propõe analisar como a formalização das políticas de proteção social via programas e projetos socioeducativos tem se articulado com a educação escolarizada em uma escola da rede pública municipal de Serra/ES.

São os objetivos específicos que orientam esta análise:

- identificar os programas e projetos socioeducativos desenvolvidos no ambiente escolar, bem como os critérios utilizados para sua implementação;
- analisar a relação que se estabelece entre os programas e projetos socioeducativos e a lógica organizacional da escola;
- analisar a relação desses programas e projetos com o processo de escolarização.

A pesquisa é dividida em duas etapas, sendo a primeira um estudo exploratório que foi consolidando nosso olhar com vias à compreensão do campo de investigação. Esse momento possibilitou demarcar o município de Serra/ES como *lócus* possível para empreender a pesquisa. Com base nesse estudo exploratório, fomos delineando os contornos do campo a partir da análise de variáveis que discorreremos no segundo capítulo. Assim, pudemos demarcar a unidade de ensino em que a pesquisa seria realizada, configurando-se como a segunda etapa desta pesquisa.

Desse modo, esta dissertação contém três capítulos. No primeiro capítulo, situamos o tema, as políticas de proteção social no contexto escolar. Nesse momento, a hipótese é de que a formalização de programas e projetos socioeducativos que adentram o ambiente escolar com o intuito de proteger socialmente os alunos, acaba por exigir da escola outras intervenções para além das suas atribuições específicas (pedagógicas). Nesse sentido, buscamos dialogar com referencial teórico que permitisse analisar os aspectos históricos, sociais e políticos de categorias como função social da escola, proteção social, educação escolarizada, programas e projetos socioeducativos, “vulnerabilidade” e “risco social”.

Por ocasião desse estudo, entendemos que a escola moderna responde por “novos modos” de gerir espaços e tempos, correspondendo subsequentemente a uma expressiva instância socializadora marcada por relações de tensão e consenso, sobretudo no âmbito dos direitos sociais. Importante destacar também que, no caso brasileiro, a proteção social e educação escolarizada de qualidade, ao longo dos séculos, vêm sendo negligenciadas pelo poder público, sobretudo, quando pensadas para crianças e jovens empobrecidos (PILOTTI; RIZZINNI, 2011). Essa premissa nos é evidenciada, na atualidade, marcadamente por meio das complexificações das

refrações da “questão social” que se aprofundaram no contexto das reformas estatais, na segunda metade da década de 1990, emergindo, com isso, novas técnicas de utilização dos espaços escolares com formato mais assistencial que pedagógico. (ALGEBAILLE, 2009).

Dessa maneira, os diálogos tecidos no primeiro capítulo nos subsidiaram a pensar a escola como mediadora de processos complementares de acesso a bens materiais e simbólicos, com foco em programas e projetos socioeducativos que se apresentam sob a égide da proteção social. Esta, caracterizada por uma forte idealização de risco em que se encontra o aluno empobrecido. Por conseguinte, considerado “vulnerável” socialmente, tal aluno torna-se alvo de ações muitas vezes assistencialistas, focalistas e que não contemplam a integralidade de direitos que pressupõe a intersectorialidade das políticas públicas.

O segundo capítulo refere-se à primeira fase da pesquisa: o estudo exploratório. Nessa etapa, apresentamos as escolhas que qualificam a nossa perspectiva metodológica, uma pesquisa de abordagem qualitativa. O estudo exploratório iniciou-se no segundo semestre de 2012 e nos possibilitou, junto às Secretaria Municipal de Educação (SEDU/SERRA) e Secretaria Municipal de Ação Social (SEMAS), caracterizar a cidade de Serra/ES como *lócus* privilegiado para as análises empreendidas nesta pesquisa. Isso por entender que o município agrega um conjunto de ações centradas na incorporação de programas e projetos socioeducativos à sua rede de ensino, entre outros fatores relevantes relativos a índices de “vulnerabilidade” e “risco social”.

Essa escolha ancorou-se no mapeamento da rede de proteção social do município e demais políticas de proteção social articuladas à rede de ensino. Desses estudos, conseguimos identificar os programas e projetos socioeducativos gerenciados pela SEDU/SERRA e incorporados à rede pública municipal de ensino. Em articulação com a SEMAS, buscamos confrontar os dados levantados na SEDU/SERRA com a realidade da rede de proteção social e mapear índices de “vulnerabilidade” e “risco social” a fim de delimitar o campo de investigação.

O estudo exploratório permitiu então chegar à escola em que esta pesquisa seria desenvolvida e a três programas/projetos socioeducativos desenvolvidos em seu espaço institucional. Da mesma maneira, foi por meio das análises no estudo exploratório que, a partir dos critérios que justificavam a destinação desses programas/projetos para os alunos, nos sentimos provocados a buscar compreender um suposto enquadramento das condições de vida desses alunos, estas, denunciadas pela escola. Por isso, privilegiamos observar esses aspectos a partir de um grupo de 20 alunos do 4º ano do ensino fundamental I, que nos auxiliaria na compreensão de como a formalização das políticas de proteção social via programas e projetos socioeducativos tem se articulado com a educação escolarizada em uma escola da rede pública municipal de Serra/ES.

O terceiro capítulo refere-se à segunda fase da pesquisa, um estudo de caso. Apresentamos e discutimos a dinâmica da escola e seu entorno (o bairro), demarcando os altos índices de “vulnerabilidade” e “risco social” do campo, mapeados por documentos públicos oficiais como “Serra em Números”, “Agenda 21” e o Cadastro Único do Programa Bolsa Família, bem como em entrevistas com os sujeitos da pesquisa, em análise do Projeto Político Pedagógico da escola e em visitas ao Centro de Referência da Assistência Social de Serra.

A percepção dos sujeitos da pesquisa (professoras, coordenadora, pedagoga e diretora escolar), quanto aos programas e projetos socioeducativos e sua articulação com o processo de escolarização de alunos, circunscrevem maneiras tipificadas de compreensão da incorporação desses programas e projetos pela escola, sua importância socializadora e outras formas de entendimento da temática. Essas apontam para o arrefecimento da função pedagógica da escola e a desarticulação desses programas e projetos com o trabalho docente, com a qualidade da educação escolarizada. Sobretudo, reafirmam a lógica de uma suposta tutela, pela escola, do aluno “vulnerável” ou em “risco social”, o que significa dizer, neste caso, o aluno “pobre”, bem como certos construtos valorativos/moralizantes que emergem no espaço institucional da escola.

As considerações finais apontam ainda para uma forma precária e temporária de inclusão de alunos e ausência de políticas públicas articuladas que visem intervir

nas precárias condições de acesso a bens sociais. Assim, entendemos que os programas e projetos socioeducativos no espaço escolar são caracterizados basicamente por suas ações focalistas, filantrópicas, de controle da vida privada dos alunos via frequência e ampliação de seu tempo de permanência na escola sob a cultura temerosa do risco que se alinha à pobreza.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

*Escolher ser isto ou aquilo,
é afirmar ao mesmo tempo o valor do que escolhemos,
porque nunca podemos escolher o mal,
o que escolhemos é sempre o bem,
e nada pode ser bom para nós
sem que o seja para todos.*

Jean-Paul Sartre

1.1 REVISÃO DE ESTUDOS

A temática em torno da escola e das políticas de proteção social no espaço escolar não nos parece, à primeira vista, uma proposta inédita, considerando que vários estudos acadêmicos, no decorrer das últimas décadas, discutem a pobreza, a jornada ampliada na escola, questões envolvendo crianças e jovens vulneráveis e em risco social e a rede de proteção social de forma generalizada.

Importante destacar, no entanto, que nosso foco investigativo é a relação da escola com a formalização de políticas de proteção social via programas e projetos socioeducativos no contexto escolar. O ponto norteador e a hipótese da pesquisa apontam a escola como mediadora de um processo “complementar” de acesso a bens materiais e simbólicos que estão para além do processo de escolarização. Isso via programas e projetos socioeducativos destinados a alunos, em sua maioria, atravessados pelas precárias condições socioeconômicas.

Apesar de muitos dos programas e projetos socioeducativos em ambiente escolar não delimitarem em suas diretrizes e objetivos sua destinação a “alunos vulneráveis ou em risco social”, percebe-se uma orientação filantrópica com caráter assistencialista, valorativo/moralizante. Essa constatação tem como base ser seu

público alvo alunos de escolas públicas, privilegiadamente, aquelas localizadas em bairros nos quais se concentra população de baixa renda e em que são evidenciados altos índices de “vulnerabilidade” e “risco social”. Daí nossas análises considerarem, em grande medida, a complexidade de sentidos que comportam os termos “vulnerabilidade” e “risco social” quando vinculados ao aluno e a sua proteção social no contexto escolar.

Assim, buscamos contribuições teóricas, cujos temas dialogam com a nossa proposta investigativa. Nesse sentido, fizemos um levantamento preliminar das dissertações e teses depositadas no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) utilizando os descritores: “Escola e Jornada Ampliada”, “Pobreza e Escola”, “Projetos Sociais e Escola” e “Escola e Proteção Social”.

Tomamos como referência os trabalhos produzidos entre os anos de 2002 a 2012. Selecionamos, a princípio, 64 trabalhos, dos quais 48 são dissertações de mestrado e 16 teses de doutorado. O maior número de produções estava relacionado aos descritores “Escola e Jornada Ampliada” e “Pobreza e Escola”, distribuídos nas áreas de conhecimento Educação, Serviço Social, Psicologia e História.

Nossa opção foi justamente buscar subsídios em áreas correlatas à da educação, isso por que nosso trabalho pressupõe a análise da articulação das políticas de educação e assistência social, bem como o diálogo com outras áreas do conhecimento, uma vez que o nosso objetivo é analisar como a formalização das políticas de proteção social via programas e projetos socioeducativos tem se articulado com a educação escolarizada em uma escola da rede pública municipal de Serra/ES. Assim, subentende-se o encontro de áreas distintas de conhecimento e práticas para além da educação sistematizada no contexto das relações cotidianas que se constroem no espaço a ser investigado.

Após a leitura dos resumos das 64 dissertações e teses, selecionamos, a partir dos quatro descritores utilizados para busca no Portal da CAPES, dezessete dissertações e cinco teses para leitura integral por julgarmos esses estudos mais próximos à nossa temática. No entanto, encontramos dificuldades em acessar as

bibliotecas virtuais das respectivas universidades em que, supostamente, as dissertações e teses estariam publicadas. Muitos sítios eletrônicos estavam em reorganização e muitos trabalhos não estavam disponíveis, o que nos levou a utilizar, na maioria dos casos, os próprios resumos dos trabalhos encontrados no portal da CAPES. Desse levantamento, optamos por selecionar os seguintes trabalhos, privilegiando três descritores:

1.1.1 Pobreza e Escola

Na área de conhecimento “Educação”, selecionamos a dissertação de mestrado de Ana Paula Ferreira da Silva – Pontifícia Universidade Católica – PUC/São Paulo, 2005: “A construção ideológica da escola como antídoto ao estigma ‘situação de risco’ atribuído a crianças e jovens: Elementos para uma crítica”.

Tem como objeto de investigação imagens e formas peculiares de pensar a escola, o processo educacional e os “alunos vulneráveis”. A hipótese é de que a escola, ao diferenciar a situação na qual se encontram os alunos a partir da seleção destes pelo termo “situação de risco”, reforça sua imagem enquanto “antídoto social” e atribui um *status* estigmatizante a esses alunos. Foi observada uma escola municipal de ensino fundamental tendo sete alunos cujas famílias trabalhavam como “catadoras de lixo” e, assim, constituindo-se naqueles em que a sociedade designa como “em situação de risco”. Nessa observação, primou-se pelo confronto desses sujeitos históricos em seus ambientes e como eles mesmos se percebem considerando suas relações interpessoais e suas heranças simbólicas.

A conclusão é de que a escola supõe de forma preconceituosa e inconsistente que o aluno “em situação de risco” deva tomar consciência de seu próprio risco e, em seguida, receber o “antídoto” para a condição em que se encontra por meio da escolarização, do trabalho comunitário e da participação. Para tal, o diagnóstico difundido ideologicamente indica essas instâncias (escolarização, trabalho comunitário e participação) como “instâncias de salvação da pobreza”, ultrapassando os limites de atuação da educação escolarizada e legitimando

construções estigmatizantes acerca do papel que o aluno pobre desempenha ou ocupa em seu espaço institucional.

Na área de conhecimento “Serviço Social”, destacamos a dissertação de Kelma Jaqueline Soares – Universidade de Brasília – 2011, intitulada “A pobreza e Educação Formal: a relação entre pobreza e política educacional no Distrito Federal”. O trabalho busca compreender os motivos que afastam os alunos mais pobres do sucesso escolar no âmbito do Ensino Fundamental do Distrito Federal. A autora traz como primeira hipótese a não inclusão da população empobrecida como população-alvo na estruturação original da educação escolarizada, uma vez que esta reforça o mérito individual, rechaçando os “miseráveis”, considerando que suas condições objetivas de produção e reprodução social são incompatíveis com a “justiça meritocrática” imposta pela burguesia.

A segunda hipótese apresentada pela autora é de que a política de assistência social pauta-se pelo controle/acompanhamento (disciplinamento da pobreza) via escola por meio de programas de transferência de renda, como o Bolsa Família, sendo que tal vinculação não ultrapassaria a dimensão operacional-administrativa. Soares (2011) identifica que a pobreza se manifesta no espaço escolar e pode dificultar o sucesso escolar, mas não é um determinante do fracasso escolar. Discorre que demais políticas de distribuição de renda devem garantir condições para que o “fracasso escolar” não seja ou esteja vinculado fatalmente à pobreza. Para a autora, o direito à educação deve caminhar com a universalização da política de assistência social, não numa perspectiva de “mínimos sociais”, e, sim, em propostas que coadunem com a integralidade do direito ao acesso a bens materiais e simbólicos, sobretudo, através da escola.

A tese de doutorado “Os ‘argonautas da cidadania’ no mar da educação: movimentos sociais, ONGs e fundações empresariais na escola pública brasileira”, de Kelly Cristina Russo de Souza – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ – 2011 – Área de conhecimento: Educação, apresenta como questão central o seguinte problema: “seriam as organizações da sociedade civil ‘argonautas’ que heroicamente navegam contra a corrente neoliberal ou, ao contrário, seriam elas representantes de um pensamento de princípios liberais, que

privatiza responsabilidades e minimiza o papel do Estado?”. As organizações da sociedade civil (“argonautas”) referem-se a instituições heterogêneas que nas três últimas décadas criaram novos preceitos, conceitos e práticas no espaço da escola pública. Esse conjunto heterogêneo de entidades, como diz a autora, é composto por organizações, associações, empresas e fundações atuando de forma ambígua entre o público e o privado, tendo a escola como “parceira”.

Souza (2011) realiza um estudo de caso de inspiração etnográfica sobre as parcerias existentes na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, bem como a participação de diferentes atores (ONG, movimentos sociais e fundações empresariais) na I Conferência Nacional de Educação. Os resultados da pesquisa apontam a necessidade de aprofundamento no debate sobre a participação/parceria dessas instituições não governamentais na/com a escola. Apesar de não priorizar a análise da legitimação de um suposto ideário neoliberal apregoado por essas ONG, a autora assevera que essas organizações ocupam um espaço ambíguo no campo educativo: representam “resistência” para profissionais que lutam pela educação pública de qualidade como um direito fundamental, ao mesmo tempo em que contribuem para a percepção de um Estado que é mais eficiente ao repassar suas responsabilidades para organizações privadas via prestação de serviço ou diretamente na compra de sistemas educativos.

1.1.2 Escola e Proteção Social

A dissertação de mestrado de Euzébios Filho (2007) intitulada “Consciência, ideologia e pobreza: sociabilidade humana e desigualdade social”, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas/SP, trata-se de uma pesquisa gestada na área de conhecimento da Psicologia. O autor traz um olhar rebuscado acerca dos estigmas que se constroem sobre o “ser-pobre”. A culpabilização da pobreza num cenário de profundas desigualdades sociais. O pesquisador aborda as questões da subjetivação de maneiras de perceber o outro (empobrecido), ao mesmo tempo em que analisa os conflitos que emergem da inserção de uma escola pública da cidade de Campinas/SP no projeto “Risco à Proteção”.

O objetivo da pesquisa é “compreender como a desigualdade social interfere na maneira das pessoas perceberem a si mesmas e aos outros, de distintos segmentos sociais”. A conclusão que se abstraiu desse estudo foi de que os sujeitos da pesquisa (profissionais, familiares e alunos) afirmam suas características individuais. Portanto, esse grupo de pessoas inseridas no projeto “Risco à Proteção” internaliza a premissa de que reside nos indivíduos a “culpa” de sua condição de miserabilidade ou não. Da mesma forma, é nele, no indivíduo que se encontra a suposta “cura”. Dessa forma, segundo apontamentos da pesquisa, as ações do projeto limitam-se às perspectivas imediatas de melhoria das condições de vida e, conseqüentemente, no que concerne às políticas de proteção ao “risco”, estas estão centradas em mudanças focais e individuais.

1.1.3 Escola e Jornada Ampliada

Oliveira (2006), em sua dissertação intitulada “Direito, educação e poder: o Estatuto da Criança e do Adolescente e as transformações da escola brasileira”, da Universidade Severino Sombra, em Vassouras/RJ, na área de conhecimento de História, analisou as implicações histórico-sociais que ocorreram nas escolas, no tocante às medidas disciplinares, após a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente, tomando como ponto de partida legislações existentes no período anterior que dispunham sobre a aplicação de tais medidas disciplinares.

A análise de Oliveira (2006) implicou a observação empírica de organizações governamentais e não governamentais ligadas às políticas protetivas e à educação. Foi realizado, também, estudo do ponto de vista jurídico e educacional acerca da “proteção integral” preconizada na Lei n. 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente - e em como esse ordenamento jurídico desencadeou subjetivações e apreensões de “novas formas” de a escola dialogar com a “proteção social”. Após confrontar dados bibliográficos e empíricos, concluiu que a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, engendrou generalizações que levaram a escola a incorporar padrões disciplinares, operando sob a lógica do poder que se exerce em detrimento de direitos universais preconizados pela referida Lei.

Na área de conhecimento “Educação”, apresentamos a dissertação de mestrado de Érica da Silva Luchi, intitulada “Jornada ampliada entre o ideal e o real”, da Universidade Federal do Espírito Santo/UFES- 2007. Por meio de um estudo de caso do tipo etnográfico, Luchi (2007) investigou as possíveis implicações das medidas socioeducativas em jornada ampliada no interior da escola e na vida das crianças. O foco do trabalho foi a análise dos efeitos de tais medidas no processo de erradicação do trabalho infantil. O estudo analisou o PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - tendo como *lócus* privilegiado um bairro da cidade de Cariacica/ES com grande concentração de crianças atendidas pelo Programa. A autora realizou uma discussão conceitual acerca das categorias trabalho, trabalho infantil, infância e políticas públicas a partir dos aspectos históricos situando-as na lógica societária do Estado Neoliberal.

A pesquisa concluiu que, assim como outros Programas Sociais, o PETI configura-se como uma política assistencialista, filantrópica, compensatória e reprodutora da pobreza. Segundo a autora, verificou-se uma profunda desarticulação entre as duas secretarias, assistência social e educação, bem como entre a escola e a jornada ampliada, uma vez que produz uma exclusão social ao incluir de forma precária e temporária a criança e todo o seu tecido familiar, com ações restritas, impedindo-os de se constituir como sujeitos portadores de direitos. Concluiu-se com a constatação de uma profunda desarticulação entre a escola e a jornada ampliada confrontando-se com os pressupostos do PETI, que prevê a articulação entre as ações de Assistência Social e de Educação.

A partir da análise das pesquisas, pudemos observar que os estudos apresentados associam o acirramento das desigualdades sociais a novas demandas delegadas à escola, bem como sua fragilidade em respondê-las. Ficou-nos claro também que as pesquisas apontam uma preocupação em relação à ampliação da jornada escolar, bem como certo descompasso entre as atividades “pedagógicas” e as que se constroem em contraturno. Além disso, é importante destacar que as pesquisas indicam uma crescente erupção de “projetos sociais” no ambiente escolar e o recrutamento de crianças pelo critério da necessidade ou vulnerabilidade social.

Dessa forma, os estudos aqui apresentados nos auxiliam a pensar nossa trajetória investigativa considerando as contribuições dos autores para a delimitação de nosso campo de pesquisa, levando-se em conta as peculiaridades e os recortes por nós enunciados. À vista disso, propomos, no próximo item, problematizar a temática a partir de teóricos que subsidiarão nossas hipóteses e análises.

1.2 A ESCOLA E A PROTEÇÃO SOCIAL: COMO SURGEM OS PROGRAMAS?

1.2.1 A função social da escola e as novas técnicas de utilização da estrutura educacional

Apesar das exauridas generalizações e atribuições salvacionistas da escola contemporânea, acreditamos que a universalização da escolaridade no Brasil é perpassada, ancorando-se em Enguita (2004), por duas grandes instituições da modernidade: o Estado-nação e a empresa industrial.

As novas relações de produção e reprodução social através do trabalho assalariado, no período de industrialização no Brasil, inserem os trabalhadores numa condição de submissão à regularidade do tempo, sendo que a inclusão das mulheres na mesma lógica contribui para uma nova postura da sociedade em relação às crianças. Estas passam progressivamente a uma “necessidade” de tutela, sobretudo ancorada na ideia de que precisam ser preparadas para o trabalho, “retiradas das ruas” ou da condição de ociosidade.

A escola chegou a se configurar como uma antecipação da fábrica [...] Seria nela que as crianças aprenderiam, de modo sistemático, a se submeter a uma autoridade impessoal e burocrática; [...] a manter uma atividade regular e continuada independentemente de seu estado de ânimo e suas circunstâncias; a desenvolver hábitos de conduta de acordo com as necessidades do trabalho organizado (ENGUITA, 2004, p. 29-30).

O século XX, segundo Canário (2006), marca o triunfo da escolarização, suportado por um conjunto de promessas associadas à “escola, razão e progresso”, originado do Iluminismo. Entretanto, tais promessas não se confirmam na realidade, ao contrário, “[...] quanto mais as nossas sociedades se escolarizam, mais se confrontam com os problemas de ordem social e ambiental que configuram autênticos impasses de civilização” (CANÁRIO, 2006, p. 12).

Para Tedesco (2002), “[...] a escola é um produto do processo de modernização [...] submetida à tensão entre as necessidades da integração social e as exigências do desenvolvimento pessoal” (p. 92). Assim, evidencia sua importância socializadora na formação de cidadãos no processo de construção dos Estados nacionais e seus aparatos ideológicos, bem como de sua constituição enquanto espaço de construção de subjetividades e sociabilidades.

Petit (1994) vai dizer-nos que a escola moderna responde também por “[...] um novo modelo de gestão dos indivíduos”. O autor acena para as semelhanças entre a concentração de trabalhadores nas grandes manufaturas e professores e alunos nos estabelecimentos educacionais, hierárquicos e produtores de novos modos de compartilhamento da vida e do tempo.

A nova noção de tempo penetrou profundamente a transmissão e o aprendizado dos conteúdos culturais. [...] Na base das classificações de alunos e de todo o sistema de competição posto a funcionar, encontramos esta nova relação com o tempo. Uma consequência nada desprezível, uma nova organização espaço-temporal dos colégios, favorece os controles das atividades. Ela está na vanguarda da luta contra o ócio. [...] Para comprovar que no plano do trabalho o colégio se inscreve em uma evolução mais geral, basta lembrar que uma das suas principais transformações diz respeito à necessidade do trabalho. [...] Estamos diante de uma evolução geral de mentalidade que se traduz em horários escolares sobrecarregados (PETIT, 1994, p. 92).

Dessa forma, sobretudo por meio da regulação do tempo, o aluno se vê distante dos espaços de socialização espontânea como a rua, a cidade e a própria família, com os quais também estabelece redes de aprendizado e construções simbólicas. Abstraídos por um modo de institucionalização do privado (sua vida privada) pelo Estado, a passagem por esses recintos tende a se tornar fluida e confusa. No entanto, Petit (1994) nos alerta que, na instituição escolar, apesar de convergir para uma forma de regulação e homogeneização de saberes e papéis a serem

desempenhados por novos seres sociais no âmbito da produção e reprodução social, as relações que se constroem, da mesma forma, são conflituosas e mutantes. Assim nos diz o autor:

A escola se impõe às formas básicas de educação (da família, do clã, da comunidade, etc.) que são fragmentadas e esparças, contribuindo assim para produzir e reproduzir uma homogeneidade cultural relacionada com a divisão do trabalho (homogeneidade das crenças religiosas, das regras jurídico-administrativas, definição cultural escrita das elites, e depois de outras classes sociais, homogeneidade da cultura científica, etc.) e parcialmente determinadas pelos conflitos sociais e pelas relações de dominação. [...] A invenção e a transformação das culturas escolares nunca deixam de ser objeto de conflitos. Estes servem de cadinho e de campo de forças, onde tomam forma as definições sempre mutantes das homogeneidades culturais a ser produzidas e reproduzidas através das instituições escolares (PETITAT, 1994, p. 200-201).

Desse modo, dialogando com Petitat (1994), na intenção de nos aproximarmos da escola dos séculos XX e XXI, procuramos entendê-la também como uma instituição em que se processa uma face da educação (a educação escolarizada), parte do dinamismo que compreende a socialização secundária. Isso em conformidade com o pensamento de Berger e Luckmann (1985). Importante trazer as contribuições desses autores, porque elas nos permitem perceber, acerca do processo de construção social da realidade, a socialização sob a perspectiva da mudança social e não somente da reprodução da ordem ou identificação do indivíduo com a sociedade. Os autores apresentam conceitualmente uma distinção entre socialização primária e socialização secundária.

[...] A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores no mundo objetivo (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 175).

No entanto, a identidade adquirida na socialização primária (fase experimentada na infância e que prepara o indivíduo para a vida em sociedade) pode sofrer transformações na socialização secundária por intermédio de saberes especializados nas instituições escolares, ou profissionais. Isso porque a hierarquização e pluralidade dos saberes não poderiam mais garantir uma instância única de controle social e cultural. Em outros termos, os padrões normativos da socialização primária, interagindo com as normas das instituições socializadoras da socialização secundária, provocariam conflitos identitários. Estes, por sua vez,

criariam a possibilidade de diálogo entre universos relacionados a valores e sentidos plurais, permitindo certa autonomia e participação ativa do indivíduo com estas instâncias socializadoras.

Contudo, o indivíduo não nasce membro da sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade. Por conseguinte, [...] é induzido a tomar parte na dialética da sociedade. [...] começa com o fato do indivíduo “assumir” o mundo no qual os outros já vivem. Sem dúvida, este “assumir” em si mesmo constitui em certo sentido um processo original para cada organismo humano e o mundo, uma vez “assumido” pode ser modificado de maneira criadora ou (menos provavelmente) até recriado. [...] O desenvolvimento da educação moderna é evidentemente a melhor ilustração da socialização secundária realizada sob os auspícios de organizações especializadas (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 173, 174, 195).

Dessa forma, as contribuições de Berger e Luckmann (1985) deixam margens para pensar o fenômeno da socialização na atualidade, considerando outras instâncias socializadoras/instituições que ocupam espaço significativo na constituição das identidades sociais. Por conseguinte, não em oposição ao pensamento de Berger e Luckmann (1985), mas em diálogo e em considerações paralelas, propomos a compreensão da socialização no século XXI ancorando-nos privilegiadamente em Dubet (1994).

Essa escolha teórica nos indica que “[...] a experiência social forma-se no caso em que [...] os actores são obrigados a gerir simultaneamente várias lógicas do sistema social” (DUBET, 1994, p. 94). Ou seja, a noção de experiência social se torna adequada para designar que o indivíduo não está inteiramente socializado. Que é por meio da experiência social que ele constrói a realidade, visto que a ação não tem uma unidade, não é encerrada em um sistema unívoco de valores e condutas assimiláveis e irreduzíveis. Uma sociologia da experiência implica em se considerar que o indivíduo é capaz de dominar, em alguma medida, a sua relação com o mundo.

Pensando a escola como dispositivo de socialização de indivíduos, Dubet (1994) assevera que

[...] A instituição escolar garante três “funções”: uma função de *educação*, uma função de *selecção*, uma função de *socialização*. Estas três “funções”,

hierarquizadas, remetem para a imagem tradicional da transformação dos valores em normas e das normas em papéis (DUBET, 1994, p. 170-171).

No entanto, o autor se preocupa em detectar as mudanças de valores, regras e objetivos da instituição e em como os alunos (e professores) constroem sua “experiência” expressa em estratégias e significados em que a constituição de suas identidades se processa.

[...] do ponto de vista dos actores, estas três funções não estão integradas, mas formam um todo, elas estão, na realidade, em relações de tensão muito forte. A instituição surge, não já como um bloco de funções integradas, mas como uma construção relativamente instável, como um arranjo. [...] A massificação escolar tem transformado de maneira muito profunda as modalidades de distribuição das qualificações. [...] como os níveis em que se multiplicam os problemas de heterogeneidade dos públicos, de estranheza dos alunos em relação às normas escolares, de perturbação dos professores perante o “nível”, de angústia dos alunos... (DUBET, 1994, p. 171, 174-175).

À vista disso, a condição primeira de separação entre a escola e a vida social acaba por contribuir para o reforço de certa autonomia de representações simbólicas da vida real. Os conflitos das traduções escolares articulam-se também com a definição de um público caracterizado entre pobres e ricos no limiar da institucionalização escolar produtora de suas “próprias desigualdades” (DUBET, 2008). Esta, por sua vez, sofre uma explosão de pesquisas empíricas, após a Segunda Guerra Mundial, no campo da Sociologia da Educação, que passa a vinculá-la a temas os mais diversos no eixo das desigualdades sociais em geral. Dos polos em que se debruçaram os estudos da Sociologia da Educação observados por Petitat (1994), destacamos as *“desigualdades escolares com desigualdades sociais”* e *“a igualdade de oportunidade dentro de uma sociedade desigual”*. Sobre estas, convidamos Dubet (2008) a nos orientar na continuação de nossas análises.

Em continuidade a análise apontada acima, a respeito da escola pública no Brasil, esta tem o Estado ocupando papel central definindo currículo, formando professores, tornando obrigatório o ensino até determinada faixa etária e fornecendo certificados. Em consonância com princípios de universalismo, igualdade e justiça social¹, conteúdos iguais para todos, um modelo único de racionalidade, de avaliação e de valores. Uma forte característica dessa escola é a meritocracia. Ou seja, o mérito

¹ Conceitos polissêmicos que pretendemos tecer à luz do que nos diz Dubet (2008).

como valor central e princípio de justiça, independentemente das desigualdades sociais e de seus efeitos destrutivos na população das classes trabalhadoras imersa em contextos adversos de miséria econômica.

Apesar de gratuita, não podemos dizer que o acesso à escola pública é igual. O modelo de igualdade de oportunidades dessa escola pode ser considerado um instrumento de legitimação das “*desigualdades justas*” (DUBET, 2008). Obviamente, alunos das classes subalternas encontrarão inevitavelmente profundos entraves influenciando negativamente em seu desempenho escolar, comprometendo assim a capacidade do mérito. Sobre essa premissa nos assegura o autor:

[...] distinções escolares as mais sutis, dissimulam também hierarquias sociais. Assim, [...] a igualdade das oportunidades não produz, portanto, a igualdade dos resultados. [...] Afinal de contas o fato de que a escola democrática de massa tenha construído as condições formais da igualdade meritocrática das oportunidades, sem, entretanto escapar as desigualdades sociais engendrou grandes dificuldades pedagógicas e certa perda de confiança no papel democrático da escola. [...] De fato, na escola democrática de massa não são mais as desigualdades sociais que selecionam os alunos fora de sua escolarização: desde então são os próprios mecanismos escolares, as notas e as decisões de orientação que fazem o “trabalho sujo” (DUBET, 2008, p. 32).

Como vimos, as noções de “justiça escolar” ou “igualdade de oportunidades” mudam de acordo com as transformações que se dão nas próprias concepções de escola. O projeto de desenvolvimento da educação escolarizada, enquanto faceta do empreendedorismo político, vai se conformando em massificação do acesso à escolarização num contexto de desigualdades sociais aprofundadas e complexificadas, no caso brasileiro.

O acirramento da ideia de competências no modelo neoliberal de gestão escolar não acompanha o legítimo processo de educação e insere uma forma tipificada de relação individual no espaço coletivo. Esta se ancora na averbação de uma justiça que formula racionalidades centradas em parâmetros distintos e contraditórios: *igualdade de oportunidade e desigualdade de resultados*. Sobre este último, pesa o “trabalho sujo” de retirar de cena aquele que não alcança o sucesso como condição de manter-se na medida da competência que se espera *dos vitoriosos* do saber instrumentalizado.

A ética dos resultados, privilegiada a partir da lógica da eficácia nas funções normalizadoras da escola, homogeneíza as complexificadas relações que se constroem no espaço educativo. Deslocando a aplicação da justiça, aquela, da qual todos os sujeitos seriam signatários para uma esfera local (da escola), em que mundos plurais, desiguais e, muitos, próximos à barbárie coexistem relativizados no campo da *igualdade de acesso e das desigualdades de oportunidades*. Mas o que seria uma escola justa? Aquela que busca a justiça como lugar comum da relativização de empreendimentos normatizatórios e tenta, a todo o custo, legitimar uma suposta ausência de conflitos atendendo a interesses polissêmicos e difusos?

Importa-nos a compreensão de que a massificação escolar no Brasil é um avanço dentro de um processo contraditório que norteia o parâmetro de justiça conhecido por nós. E nessa relação dialética, o primado de qualquer postulado de igualdade meritocrática (se é que isso é possível) deve se pautar na busca incessante por condições para que todos possam desenvolver suas potencialidades. Descortinar as desigualdades sociais deveria ser, então, prioridade, antes da incumbência de tomar para si a responsabilização por articulações variadas de inclusão que mais servem para excluir, como nos orienta Dubet (2008).

A respeito das “novas funções da educação” na atualidade, Gentili (2002) enfatiza que a escola vive hoje um “*raro paradoxo*”, ou seja, parece-nos que uma linha muito tênue tem separado os conceitos de educação e escola², sendo que, à última vêm sendo atribuídas tarefas que ultrapassam suas condições objetivas de atuação, imprimindo, assim, um abismo paradoxal relativo a seu papel, ou a sua função social.

Se há desunião familiar, se há falta de solidariedade, se há individualismo, se há pulverização dos indivíduos. Se há tudo aquilo que dizemos rejeitar, é porque a escola tem fracassado em sua função. Raro paradoxo que, de um lado, anuncia a invisibilidade da escola, sua impotência e futilidade, e, outro, atribui a ela todos os males que a sociedade sofre, bem como toda a responsabilidade para que deixe de sofrê-los (GENTILI, 2002, p. 26).

² Entendemos que educação seja um fenômeno mais amplo que envolve processos de transmissão de conhecimentos (intencionais ou não) observados em todas as sociedades humanas, sendo que a educação escolarizada tem uma intencionalidade/formalidade que acontece na instituição escola.

Nesse sentido, é possível que a instituição escola, enquanto instituição social, vem sendo construída e (re)significada para além de sua função de processo educativo normatizado. Estaria, então, a escola na atualidade passando por uma acentuação de sua função específica (pedagógica) e sendo chamada a adaptar-se a novos modos de gerir espaços, tempos, grupamentos humanos e sociais, saberes disciplinares, entre outros?

Apesar das questões apontadas acima, não nos cabe aqui refazer a definição histórico-filosófica da escola, tão pouco discutir sobre os sentidos que se produziram e (re)produzem ao longo dos processos humanos. Com o fito de delinear um tempo definido - a partir do Século XX - e *demandas extraescolares*, assim ainda consideradas por grande parte de pesquisadores que nos inspiram, retomamos o foco de nossa investigação: *a escola pública brasileira que abriga programas e projetos de proteção a alunos considerados “vulneráveis”*.

Mas, como os programas e projetos socioeducativos “entram” no espaço institucional da escola? Quais os feitos de seu nascedouro que nos orienta a pensar hoje sua crescente vinculação com o espaço escolar?

Para compreendermos a entrada massiva de programas e projetos sociais na escola contemporânea, recorreremos, ainda que sucintamente, às redefinições das políticas públicas no Brasil a partir da década de 1990. Para tal, pontuamos brevemente a interferência de organismos internacionais com padrões homogêneos, verticalizados, baseados nas competências individuais e/ou gerenciais, bem como os rebatimentos desses modelos moldando comportamentos e de forma imperativa obrigando a escola, enquanto espaço de sociabilidade, a ocupar papel estratégico para legitimação do projeto neoliberal. E com este sua articulação com demandas extraescolares, sobretudo, no que diz respeito à assistência, delimitando suas interfaces com políticas de proteção social à infância, à família, à comunidade, sobretudo àquelas inseridas no contexto da pobreza. (SILVA, 2004).

A partir da década de 1990, num cenário de crises aprofundadas, principalmente para as classes trabalhadoras, ao invés de um Estado interventor, propõem-se uma reforma do aparelho do Estado brasileiro. Sobre o Plano Diretor da Reforma do Estado, Boschett e

Behring (2003) discorrem acerca das tensões no plano das políticas públicas demarcando demais “reformas” que progressivamente são prescritas à administração pública a partir da segunda metade da década de 1990. Estas reformas envolvem basicamente a descentralização do Estado; o estímulo à privatização de atividades econômicas competitivas em regime de mercado; as transferências de funções do poder central para entes intermediários e locais; o incentivo à gestão direta pela comunidade de serviços sociais e assistenciais; e o chamado terceiro setor, sem a dependência direta do Estado, mas com seu apoio e sua assistência (organizações não governamentais, associações de utilidade pública, escolas comunitárias). No entanto, de acordo com Boschetti e Behring (2003), o que ocorreu de fato foi uma “contrarreforma” e, com ela, prejuízos para a população, sobretudo para a grande parcela de trabalhadores empobrecidos. Nos termos das autoras,

[...] o que ocorreu na verdade foi uma ‘contra-reforma’ do Estado brasileiro, destrutiva, regressiva e anticonstitucional, em nome de nossa inserção passiva nos processos de mundialização e financeirização do capital e de reestruturação produtiva, ampliando a concentração de renda e conseqüentemente as expressões da questão social (BOSCHETTI; BEHRING, 2003. p. 16).

Assim, entende-se que ocorreu a “garantia” jurídica, no texto Constitucional, e não a efetivação das medidas do Pacto Federativo, uma vez que esta também é um processo de escolhas e tomadas de decisão, considerando interesses políticos antagônicos. A partilha de poder dos recursos orçamentários, o controle e a gestão social são aspectos imprescindíveis na caracterização da descentralização.

Durante esse período, segundo Soares (2003), o país vivencia um verdadeiro “desastre social”, com o agravamento das refrações da *questão social*, demandando cada vez mais a intervenção do Estado para garantia dos mínimos sociais a um número crescente de “despossuídos”. A iniciativa estatal, por sua vez, transfere progressivamente à iniciativa privada, sobretudo através das “Reformas do Estado”, seu papel de proteção social. Com isso, “[...] as alternativas neoliberais não apenas ampliam as estruturas de desigualdade social como geram novas condições de desigualdade no acesso aos bens sociais.” (SOARES, 2003, p. 39).

Destarte, o Estado investe no retorno do livre mercado como promotor de igualdade social, transferindo para o terceiro setor a responsabilidade de responder às “novas”

demandas da *questão social* que, se são *novas*, exigem novo tratamento. Este se faz privilegiadamente pela moralização da *questão social* e despolitização da Política Social através da solidariedade, refilantropização e responsabilidade social das empresas, ou seja: o reinado do capital, em detrimento dos interesses coletivos da classe trabalhadora demandatária das políticas sociais. (MONTAÑO, 2005).

No tocante a categoria “*questão social*”, importante ressaltar que vem eivada de vários conceitos trazidos por teóricos de diversas vertentes. Em nosso estudo, privilegiamos a conceituação dos autores mencionados anteriormente, Boschett e Behring (2003), Soares (2003) e Montaña (2005), destacando a definição de Telles (1996):

[...] a questão social é a aporia das sociedades modernas que põe em foco a disjunção, sempre renovada, entre a lógica do mercado e a dinâmica societária, entre a exigência ética dos direitos e os imperativos de eficácia da economia, entre a ordem legal que promete igualdade e a realidade das desigualdades e exclusões tramada na dinâmica das relações de poder e dominação (p. 85).

Considerando a complexidade das refrações da *questão social* apontadas pelos autores acima mencionados, acrescentamos a esse contexto algumas considerações sobre a política educacional na atualidade. Nesses termos, entendemos que os projetos para a educação no Brasil fazem parte de um processo internacional mais amplo. Não podemos então compreendê-los, os projetos nacionais, fora da dinâmica internacional.

A partir da Segunda Guerra Mundial, as principais nações do mundo organizam instituições internacionais a fim de reger acordos e políticas de regulação em diversos campos, dentre eles, o campo da educação. Essas instituições tinham como foco a implementação de políticas que favorecessem a reprodução do capital globalizado. Coraggio (2007) enfatiza o predomínio do pensamento econômico no campo das políticas sociais e de como este está limitado ao desenvolvimento econômico e não ao desenvolvimento humano. Assim, de acordo com o autor, os direitos universais são progressivamente reduzidos a “direitos possíveis” numa sociedade marcada por ajustes fiscais e lógicas de alinhamento econômico incompatíveis com sua realidade objetiva de cumprir com os mesmos.

Dentre tais instituições internacionais, destacamos o FMI - Fundo Monetário Internacional - determinando cortes de despesas e orientações macroeconômicas e, por outro lado, o BM - Banco Mundial -, focalizando recursos no ensino fundamental, na perspectiva da eficácia do sistema e não no aumento de gastos, ou seja, o BM operando na educação brasileira sob a lógica do custo-benefício.

Desse modo, ficava claro o interesse em fazer da reforma educacional, um braço das reformas mais gerais do Estado na lógica neoliberal, o que pode ser verificado nas orientações da reforma educativa ocorrida nos anos de 1990 no Brasil, não só pela idealização dos gastos sociais mas também pela descentralização (municipalização) e pela privatização, que no caso brasileiro se traduzia na criação de um mercado de consumo de serviços educacionais, particularmente no ensino superior (HADDAD, 2008, p. 11).

Sobre essa escola, a escola que é direito de todos, pública, gratuita e universal, incluída na lógica das reformas neoliberais como “*um braço das reformas mais gerais do Estado*”, pela “*descentralização (municipalização)*” e “*idealização de gastos sociais*”, reconhecemos que a cobertura de suas ações, no exercício da garantia da qualidade da educação, corresponde, da mesma forma, ao debate sobre o reconhecimento jurídico dos *mínimos sociais* (ALGEBAILLE, 2009). A discussão sobre *mínimos sociais* foi incorporada ao processo de elaboração da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei nº 8.742/1993, Art. 1º:

A Assistência Social, direito do cidadão e dever do Estado, é política de seguridade social não contributiva, que prevê mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir atendimento às necessidades básicas (CRESS, 2005, p. 202).

Acerca do Artigo mencionado, Pereira (2000) afirma que

[...] apesar de provisões mínimas e necessidades básicas parecerem termos equivalentes do ponto de vista semântico, eles guardam diferenças marcantes do ponto de vista conceitual e político-estratégico. [...] mínimo e básico [...] são noções assimétricas, que não guardam, do ponto de vista empírico, conceitual e político, compatibilidade entre si. [...] enquanto mínimo tem a conotação de menor, de menos, em sua acepção mais ínfima, identificada com patamares de satisfação de necessidades que beiram a desproteção social, o básico expressa algo fundamental, principal, primordial (p. 26-27).

Partindo da citação da autora, entendemos que, os *mínimos sociais* equivalem de forma geral às respostas de ações caritativas e/ou assistenciais (ainda que estatais),

que garantam unicamente a sobrevivência de uma população abaixo da linha da miséria sob certo controle social. Assim, a idéia de *mínimos sociais* suscita limites ínfimos de subsistência humana e, como tal, não podem ser considerados como “*proteção social*”. Já acerca da idéia de “básico”, conforme prevê o Art. 1º da LOAS, a autora diz que “[...] o básico é direito indisponível e incondicional de todos, e quem não o tem por falha do sistema socioeconômico terá que ser ressarcido desse déficit pelo próprio sistema” (PEREIRA, 2000, p. 35). Ou seja, o básico envolve a garantia de um conjunto de possibilidade de acesso a outros bens materiais e simbólicos que ultrapassem unicamente a manutenção da vida biológica.

Essas duas noções nos importam e nos ajudam a pensar a expansão da oferta e as práticas que se constroem no intuito de proteger socialmente, por meio de programas e projetos socioeducativos, alunos em contextos de desigualdades oriundas de situações de renda, “vulnerabilidade” e/ou “risco social” no espaço escolar enquanto direito social. Isso por entendermos que as disputas que se dão na condução e adoção de mecanismos de oferta e demanda por escolas e programas/projetos socioeducativos destinados à população de baixa renda também estão vinculados aos limites mínimos e patamares básicos de escolarização aceitáveis a uma determinada sociedade e seu ingresso nos limiares de uma suposta civilidade contemporânea.

À guisa dessas considerações, segundo Algebaile (2009), de forma consubstancial o uso da estrutura educacional por programas e ações assistenciais, bem como sua conexão com a política social podem ser demarcadas a partir das reformas discutidas anteriormente. A fim de adaptar instrumentalmente a escola a novas funções estratégicas do contexto político e econômico no âmbito das reformas educacionais da década de 1990, a “*política educacional*” assume a forma de “*política escolar*”. Nesse sentido, os programas sociais emergentes, desprovidos de base institucional própria, passam a utilizar o “[...] instrumental da estrutura educacional pública, principalmente dos municípios com repercussões problemáticas na própria execução dos serviços de educação” (ALGEBAILLE, 2009, p. 311).

Ainda segundo a autora, sem desconsiderar as variadas utilizações da escola no passado, a reforma educacional do governo Fernando Henrique Cardoso, do PSDB,

e sua consolidação já no primeiro mandato do Governo Lula, do PT, estabelecem conexões indeléveis com as políticas sociais na escola e sua função educativa. Nesse sentido, a instituição escolar vem cobrindo lacunas, restituindo patamares favoráveis à integração socioeconômica que “[...] se tornaram uma espécie de meio de dissimulação do abandono de qualquer perspectiva de enfrentamento das desigualdades, construindo o aprofundamento e a consolidação de uma via especial de ‘ação’ do Estado para os pobres” (ALGEBAILLE, 2009, p. 310). Entender esse papel central ocupado pela escola significa reconhecer a vinculação dos programas de renda mínima, os primeiros a ocupar o espaço institucional, a partir das reformas da década de 1990, e a educação escolar.

As primeiras experiências concretas de Programas de Renda Mínima no Brasil e sua articulação com a escola começam com o PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - e o Bolsa Escola ainda em 1994. Mesmo antes de sua universalização e *status* de Política Pública de Assistência Social, por meio do SUAS – Sistema Único de Assistência Social – implementado em 2005 e outros ordenamentos jurídicos como uniformização de programas, e a progressão do “Bolsa Escola” para o “Bolsa Família”. Sobre o PETI e o Bolsa Escola enquanto Programas de Renda Mínima, ainda de acordo com Algebaile (2009), a importância da sua articulação com a política educacional baseava-se, de forma generalizada, naquilo que os caracterizavam basicamente, qual sejam:

- ✓ Proposta de vinculação dos mesmos à escolarização por conta do desemprego. Assim, o auxílio financeiro resolveria o principal motivo de evasão escolar, uma vez que as crianças não precisariam mais deixar a escola para trabalharem e contribuir com a renda familiar;
- ✓ Em concorrência com países avançados, o Brasil apresentava baixa inserção de trabalhadores formais no mercado. A associação de auxílio financeiro à escolarização como forma de “bolsa familiar” acenava vantagens operacionais claras;
- ✓ O uso da estrutura educacional como suporte para realização de um programa mais assistencial que educacional significavam possibilidade de triagem e controle mais rigorosos dos beneficiários e disponibilização rápida de uma infraestrutura operacional imprescindível para sua implantação;

- ✓ Ambos os programas eram destinados ao público infanto-juvenil e propunham a inserção e frequência escolar;
- ✓ Ambos os programas exigiam contrapartida financeira e administrativa, logística, de acompanhamento e monitoramento dos municípios;
- ✓ Ambos previam oferta de “apoio aos trabalhos escolares”, que mais tarde foi se conformando e acabou por se configurar como atividades socioeducativas;
- ✓ Outros.

Além de “carro-chefe” das campanhas eleitorais, se tomarmos como referência unicamente o Bolsa Escola, para entendermos a origem do que chamamos de programas e projetos socioeducativos, nos diz Algebaile (2009):

As ações de caráter assistencial e pedagógico foram definidas como “ações socioeducativas” que deviam ser realizadas pelos municípios de forma associada à implantação do programa e conforme orientações e critérios por ele dispostos. Previstas na lei que criou o programa e detalhadas em regulamentações e orientações posteriores expedidas pelo MEC, as ações socioeducativas foram concebidas como ações “de apoio aos trabalhos escolares, de alimentação e de práticas desportivas e culturais em horário complementar ao das aulas”, que poderiam ser realizadas diretamente pela administração municipal ou “em parceria com instituições da comunidade” com o fim de incentivar “a permanência das crianças beneficiárias na rede escolar” – lei 10.219/2001. art. 2º, III – (p. 316).

A partir da citação da autora, apenas sobre o antigo Bolsa Escola já conseguiremos vislumbrar os reclames desse Programa na sociedade brasileira e a erupção de muitos outros projetos e programas socioeducativos destinados a alunos empobrecidos ofertados por organismos estatais e privados. Atualmente, fazendo uma alusão metafórica, a sociedade brasileira vem construindo um incrementado “*Shopping Center do Social*” com as mais mirabolantes e embaçadas vitrines (aos olhares mais acurados) o “*aluno vulnerável*”, sempre passível de investimento público ou privado, com “seus dons”, “talentos” e “sonhos” coloridos pelos programas e projetos socioeducativos (TAVARES et. al., 2011).

Nessa direção, pensar as tramas que se constroem no terreno ambíguo do público/privado e as demandas que chegam à escola por essa via, significa reconhecer, em grande medida, a omissão do Estado operando na contradição educação/assistência.

[...] parte importante da desqualificação da escola está veiculada à sua utilização para finalidades não lineares ao campo educacional escola. [...] A realização concreta ou a simulação, por meio da escola, de certas ações que, em tese, deveriam caber a outros setores do Estado, da sociedade, do capital são úteis, especialmente, porque dissimulam as omissões do Estado na oferta ampla e na regulação dessas. [...] Outro aspecto necessário de lembrar diz respeito à permeabilidade que se instaura devido às sucessivas utilizações da escola, [...] para objetivos transitórios e de curto alcance, que, não raro, se realizam como já dito, em detrimento do ensino. [...] A escola, pois, ao mesmo tempo em que seria uma base de realização, um “posto”, de uma política de assistência, realizaria o papel de uma fronteira pré-delimitada a pobreza a ser assistida. [...] a instauração de uma esfera “subsocial” [...] circunscritos à fronteira dos mínimos de subsistência que condena homens, mulheres e crianças a um presente que se perpetua e cujos sentidos cada vez menos podem ser disputados (ALGEBAIL, 2009, p. 328, 334-335).

Uma vez feitas as considerações propostas neste subcapítulo acerca da escola moderna, permeada por novas redefinições de suas funções considerando as dinâmicas que se constroem no contexto da sociabilidade contemporânea e as reformas estatais, sobretudo as reformas educacionais, passamos a discorrer, no próximo item, sobre a proteção social no Brasil, demarcando privilegiadamente esta política direcionada a alunos demandatários de programas e projetos socioeducativos com vias à proteção social no espaço escolar, observados nesta pesquisa. Pretendemos também demarcar com uma certa inteireza os sentidos do “ser vulnerável” e os processos de inclusão dessas crianças marcadas pela pobreza econômica em programas e projetos socioeducativos que se articulam e se fazem nos espaços educacionais, sobretudo por meio de uma forte idealização de “risco”.

1.2.2 A proteção social, e os programas e projetos socioeducativos no espaço escolar

No Brasil, no decorrer dos séculos, várias foram as formas de atenção e proteção delegadas às crianças “desvalidas” no intuito de debelar o abandono, a criminalidade e outras formas de violências sofridas pelos infantes. No entanto, a história nos diz que elas têm sido alvo de “jogo das elites”, com interesses de ações voltadas para a filantropia e assistencialismo estatal (quando muito). O problema, no entanto, persiste hoje e atinge milhões de crianças, o que requer vastas leituras e variadas

interpretações de uma realidade que em muito se interveio, mas que, ao nosso ver, não se alcançou significativas mudanças estruturais.

Sobre a proteção social utilizaremos privilegiadamente a menção conceitual de Pereira (2000):

Proteção social é um conceito amplo que, desde meados do século XX, engloba a seguridade social (ou segurança social), à seguridade e políticas sociais. A primeira constitui um sistema programático de segurança contra riscos, circunstâncias, perdas e danos sociais cujas ocorrências afetam negativamente as condições de vida dos cidadãos. O asseguramento identifica-se com as regulamentações legais que garantem ao cidadão a seguridade social como direito. E as políticas sociais constituem uma espécie de política pública que visa concretizar o direito à seguridade social, por meio de um conjunto de medidas, instituições, profissões, benefícios, serviços e recursos programáticos e financeiros. Neste sentido, a proteção social não é sinônimo de tutela nem deverá estar sujeita à arbitrariedades, assim como a política social – parte integrante do amplo conceito de proteção – poderá também ser denominada de política de proteção social (PEREIRA, 2000, p. 16).

Dessa maneira, podemos entender que proteção social, apesar de ser um conceito amplo, basicamente concretiza um estado de ser-cidadão de direitos, não subordinado ou tutelado pelo Estado, mas protegido por um sistema que integra, sobretudo ações estatais de bem-estar social.

Colocados esses aspectos introdutórios, cabe-nos articular nossas inquietações com as falas de estudiosos do assunto, especialmente no contexto brasileiro, a fim de assentar as possibilidades de nosso campo investigativo no limiar de uma proposta coerente com os princípios de justiça social, justiça escolar e responsabilidade sociopolítica com os alunos.

Pilotti e Rizzini (2011), na introdução da obra “A arte de governar crianças”, tecem uma retrospectiva das variadas formas de atendimento à criança “pobre” no Brasil, principiando com a interrogativa: “*Criança: responsabilidade de quem?*”.

Os autores começam a descrever a história da infância, ou do tratamento dado à infância “desvalida”. Nas mãos dos Jesuítas, as crianças se submeteriam a relações de poder concretizadas em maneiras violentas de disciplinamento, sobretudo sob os dogmas cristãos no período colonial. Nas mãos dos senhores de escravos, os autores pontuam as barbáries sofridas por essas “crianças-propriedades”.

E seguindo-se, Pilotti e Rizzini (2011) vêm especificando historicamente a condução de ações protetivas, muito mais com caráter punitivo, pelas quais as crianças brasileiras foram “enformadas”. Citam as Câmaras Municipais encarregadas de cuidar de crianças abandonadas, podendo criar impostos e, com isso, redes de exploração, sobretudo nas relações de interesse circunscrito no “pagamento” feito pelo Estado a famílias que supostamente educariam estas crianças abandonadas. Muitas acabavam por tornarem-se escravas sexuais e trabalhadoras domésticas de seus tutores.

Os autores lembram ainda do vergonhoso quadro dos “enjeitados” na Roda dos Expostos, criada pela Santa Casa de Misericórdia a fim de recolher os filhos nascidos fora do casamento e, portanto, execrados pela moral cristã, bem como os “filhos da miséria”; dos asilos do século XIX, promotores da “[...] segregação do meio social a que pertence o ‘menor’; o confinamento e a contenção espacial; o controle do tempo; a submissão à autoridade; [...] sob o manto da prevenção de desvios ou da reeducação dos degenerados (PILOTTI; RIZINNI, 2011, p. 20).

Depois, nas mãos dos higienistas e empreendedores de ações filantrópicas que se diferem da caridade pelos métodos científicos baseados na noção de prevenção dos desvios e recuperação de degenerados, objetivando a preservação da ordem social (p. 22). Nas mãos dos tribunais e casas de correção da passagem do século XIX para o século XX; nas mãos da polícia já na década de 1980; nas mãos dos patrões, da família, do Estado Clientelista em 1950; nas mãos dos juizes na década de 1980 e, por fim, nas mãos da *“Sociedade Civil: crianças e adolescentes sujeitos de direitos”*.

[...] em pouco tempo surgiu um amplo movimento social em favor das crianças e adolescentes em situação de pobreza e marginalidade social. Esta frente, integrada, sobretudo, pelas ONGs (Organizações Não Governamentais), acrescida de demais grupos, denominados como sociedade civil, com apoio da igreja e dos quadros progressistas dos órgãos do governo, desencadeou o processo de reivindicação de direitos de cidadania para crianças e adolescentes. Esse movimento conseguiu inscrever sua proposta na Constituição de 1988, sob a forma do artigo 227, que manda assegurar, com absoluta prioridade, os direitos de crianças e adolescentes, incumbindo desse dever a família, a sociedade e o Estado, aos quais cabe, igualmente protegê-las contra qualquer forma de abuso (PILOTTI; RIZINNI, 2011, p. 28-29).

E assim, consolida-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. O Estatuto de 1990, conquista da sociedade civil

organizada, destituiu o Código de Menores que, ao longo da história, contribuiu para discriminar as crianças e os adolescentes das classes populares.

Institucionalmente, o ECA cria os Conselhos Tutelares (Art. 131), órgãos permanentes e autônomos, não jurisdicionais, encarregados pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. O Estatuto também determina que “[...] a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (Art. 86).

O ECA, no bojo de uma política de atendimento descentralizada, cria os conselhos municipais, estaduais e nacional de defesa dos direitos da criança e do adolescente. Esses Conselhos de Direitos, constituídos de forma paritária por Governo e sociedade, atuam como órgãos deliberativos e controladores das ações atinentes à esfera infanto-juvenil, em todos os níveis de governo. Embora lhes sejam atribuídas funções normalizadoras e formuladoras de políticas, os Conselhos de Direitos não possuem função executiva: esta fica restrita à competência governamental (IRENE RIZZINI; IRMA RIZZINI, 2004).

O Estatuto pauta-se, portanto, pelos princípios da descentralização político-administrativa e pela participação de organizações da sociedade. Amplia, sobremaneira, as atribuições do Município e da comunidade e restringe as responsabilidades da União e dos Estados. À União deve caber, exclusivamente, a emissão de normas gerais e a coordenação geral da política. Destaca-se, nesse sentido, o papel do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda)³ que é de composição paritária e que tem função controladora das políticas públicas.

Além de constituir um marco legal inédito sobre a temática em apreço, o ECA busca assegurar às crianças e aos adolescentes o pleno desenvolvimento físico, mental,

³ O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) foi criado por Lei Federal nº 8.242, de outubro de 1991, com o objetivo de – no âmbito nacional – promover a garantia e a defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes.

moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade. Permeia, ainda, o Estatuto, a concepção de que as crianças e os adolescentes devem ter resguardados a primazia na prestação de socorros, a precedência de atendimento nos serviços públicos, a preferência na formulação e execução de políticas sociais e, por fim, o privilégio da destinação de recursos públicos para a proteção infanto-juvenil. Essas prioridades reiteram os preceitos constitucionais mencionados na seção anterior.

Apesar da trajetória de avanços no que diz respeito à proteção social e ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos, sobretudo a conquista da Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, Pilotti e Rizzini (2011) enfatizam que

Os dispositivos de controle social projetaram uma imagem da pobreza que tem logrado manter-se, ao longo do tempo, sem prejuízo das eventuais variações históricas ou regionais dessa percepção. Classificam os pobres, de modo geral, através de uma pauta de "carências". [...] Esse estereótipo dos pobres como inferiores, viciosos, ignorantes, miseráveis, erradios (vagabundos), promíscuos, turbulentos, pouco operosos e asseados, imprevidentes, conformistas, ressentidos, quiçá, revoltados, foi sempre o pano vermelho dos agentes devotados à vigilância da sociedade e da ordem pública (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 125).

A partir da citação dos autores, somos levados a um entendimento de que essa representação pictórica da condição de “ser pobre no Brasil” não se modifica em termos conjunturais e de sentidos, com o texto jurídico da Constituição Cidadã, tão pouco com o preconizado no Estatuto da Criança e do Adolescente. Trata-se de um “modo de perceber o outro” que não se consubstancia em termos operacionais e legais, mas num movimento socio-histórico e político de se redesenhar novas relações a partir das conquistas legais.

Por conseguinte, a família empobrecida continua situada na condição de incapaz de cuidar adequadamente de seus filhos, no que diz respeito a sua dignidade e cidadania válida para inserção no capital humano necessário ao país para desenvolver-se nas balizas da ordem e do progresso. Assim, amalgamados no discurso da proteção, cuidado, responsabilidade social, “famílias desestruturadas” (que significa dizer: famílias pobres), assistimos passivamente ao que nos dizem neste momento os autores:

Reivindicando o seu legítimo direito de incorporar esse contingente aos processos de construção da riqueza nacional, o Estado transformou as crianças e adolescentes pobres no pretexto e canal que lhe propiciava a intervenção normatizadora no seio das famílias, exprimindo argumentos técnico-científicos e a ameaça de suspensão do pátrio poder. Submete pois a família pobre à heteronomia, ao mesmo tempo em que lhe atribui uma pesada carga de responsabilidades. Quanta perseguição, ou punição velada, não terá ocorrido sob o manto severo, benevolente e esclarecido desse segundo pai que o Estado pretende ser, por quanto tempo? (PILOTTI; RIZZINI, 2011, p. 125).

Dessa forma, as formulações das políticas para a infância considerada desvalida, historicamente no Brasil, nos remetem ao descaso do Estado com relação à péssima distribuição de renda, responsável pelo quadro de miserabilidade em que as crianças viviam. Essa observação aqui registrada evidencia também a preocupação em proteger de fato a elite burguesa dos “perigos” que esses indivíduos de pouca idade representavam “soltos nas ruas” ou no convívio com suas famílias “desestruturadas e incapazes”. Nesse sentido,

O atendimento privilegiado no decorrer do século XIX e parte do século XX era o internato, onde os filhos dos pobres ingressavam categorizados como desvalidos, abandonados, órfãos, delinquentes e outras denominações que vão substituindo as antigas. [...] O mote 'internação como último recurso' foi sempre repetido, mas pouco seguido (IRENE RIZZINI; IRMA RIZZINI, 2004, p. 66).

Obviamente, não ignoramos ou negamos os avanços conquistados pelas crianças (ou para elas) no conjunto de ordenamentos legais relativos à sua proteção social. No entanto, acreditamos ser necessário problematizar a “outra lógica” dos programas de proteção à criança de baixa renda no Brasil e a incorporação dos mesmos pela escola. Entendemos que tais programas e projetos sociais denunciam (através de seu formato) e ao mesmo tempo ocultam (através do discurso ideológico) um caráter de controle social⁴, sobretudo do controle social do tempo dessas crianças via jornada ampliada nos espaços de educação escolar, o que foge totalmente aos princípios de igualdade, universalidade e integralidade de direitos sociais.

Para além do recorte de renda, percebe-se que “vulnerabilidade e risco social” possuem, hoje, uma conotação tão abrangente que parece que toda criança pobre é vulnerável e está em risco, logo, passível de colocar em risco, da mesma forma, o

⁴ Controle social neste caso refere-se à forma tipificada de demarcação de um “modo de ser cidadão”, subalternizado ou tutelado pelo Estado ou pelas classes dirigentes (YASBEK, 2012).

conjunto da sociedade. Essa lógica encontra ecos no imaginário social, principalmente com a criminalização da pobreza, veiculada pelos meios de comunicação de massa, que associam miséria à violência e, assim, homogeneizam todas as crianças resididas nos bairros periféricos e de baixa renda. A escola torna-se, então, redenção possível para essa criança e mecanismo de apropriação de seu tempo, mantendo-a, o quanto mais puder, separada dos demais, (os que não estão vulneráveis socialmente) a fim de protegê-los da iminente periculosidade da criança/aluno “vulnerável”.

O aluno considerado vulnerável aos problemas sociais do seu lugar transformou-se rapidamente em “vulnerável em si”. Isso ocorre à medida que os riscos inerentes à sua vulnerabilidade passaram a ser inventariados quotidianamente nas páginas da imprensa, nos documentos públicos, nos informes de agências internacionais e em outros incontáveis veículos de opinião que passaram a nos alertar sobre a “situação de risco” na qual se encontra a infância pobre (FREITAS; SILVA, 2006, p. 27).

Parece-nos que “vulnerabilidade” deixou de ser uma palavra para tornar-se um substantivo com o qual a sociedade, sobretudo a escola, aponta a ameaça de uma presença internalizada de sentido de “ser-criança/adolescente pobre”. O vulnerável, neste caso, já se fundiu com o perigo iminente e não se sabe mais quem é perigoso ou está em perigo. É o risco do risco. Há então que se proteger. No entanto, aparentemente perdemos o critério de discernimento de uma coisa e de outra. Se precisamos proteger, então que protejamos a todos. Uma vez que, embora os documentos públicos oficiais não o digam, o que povoa o imaginário social, produzido e reproduzido através dos artefatos sociais como mídia, políticas públicas, empresas solidárias, escola, igreja e outros, é a figura do “vulnerável em si”, como nos dizem Freitas e Silva (2006).

Importante destacar, também, o fato de que a apropriação do termo “social” vem adjetivando exclusivamente a pobreza e a necessidade de intervenção estatal e/ou da iniciativa privada, filantrópica e caritativa. Essas instâncias de “proteção” e “espaços de cidadania”, ao mesmo tempo em que apregoam a defesa de princípios universalistas de direito e igualdade, têm seus discursos abortados, pois desconsideram a heterogeneidade dos seus demandatários. As crianças/adolescentes, para além de sua condição de pobreza, como seres sociais, experimentam vivências diferenciadas próprias de sua categoria geracional e suas representações e (re)significações socioculturais que, como tal, devem ser respeitadas e mediadas no

âmbito dos espaços pressupostos igualitários e que estão sob a lógica da proteção social.

Seja qual for a criança ou o adolescente que esteja a mercê da “vulnerabilidade”, a eles associa-se uma rede de prognósticos relativos ao seu risco social e deixam de “ser”, na tipificação de sua vulnerabilidade, sujeitos como os outros (os não vulneráveis), a quem se pode atribuir um futuro. A escola vem, então, abstraindo a lógica de inventariar os vulneráveis e salvaguardar suas vicissitudes enquanto passíveis de serem “educados”. Resta-nos provocá-la no sentido de indagar se o previsto na intersectorialidade, que pressupõe a articulação de políticas e programas públicos estatais a fim de atender demandas articuladas, vem sendo respeitado. Não obstante, se a proteção e educação ampliada de crianças e jovens vulnerabilizados vêm acontecendo pela via das ações pontuais e descontinuadas de programas e projetos focalistas, vinculados, por vezes, a interesses que extrapolam a esfera pública. Nesse sentido, estaria a escola confirmando o nexo de mais um fator de instabilidade em que, diante do “fracasso do Estado”, ela (a escola) precisa tomar as rédeas da situação e atuar da forma como for possível. E o possível ainda se dá privilegiadamente no campo do assistencialismo e da solidariedade empresarial.

[...] a função social da resposta às refrações da “questão social” deixa de ser, no projeto neoliberal, responsabilidade privilegiada do Estado, e por meio deste do conjunto da sociedade, e passa a ser agora de auto-responsabilidade dos próprios sujeitos portadores de necessidades, e da ação filantrópica, “solidário-voluntária”, de organizações de indivíduos. A resposta às necessidades sociais deixa de ser uma responsabilidade de todos (na contribuição compulsória do financiamento estatal instrumento de tal resposta) e um direito do cidadão, e passa agora, sob a égide neoliberal, a ser uma opção do voluntário que ajuda o próximo, e um não-direito do portador de necessidades, o “cidadão pobre” (MONTAÑO, 2005, p. 22).

Cabe-nos problematizar, também, o discurso que vem ganhando expressivos contornos de aceitação e indubitável mérito no ambiente escolar: “retirar as crianças das ruas”; “protegê-las da criminalidade das ruas”, e isto através de programas e projetos socioeducativos como oficinas que acontecem em contraturno. De acordo com Petitat (1994),

[...] a retirada de crianças da rua e sua escolarização têm ligação com o mesmo movimento que levou à prisão de mendigos e vagabundos no século XVII. Um e outro fato procedem de um desejo de enquadrar, de

tutelar e de uma transformação nas atitudes com relação à pobreza e ao trabalho (p. 117).

A despeito das considerações apontadas até aqui, percebe-se, nas últimas décadas, a erupção cada vez mais crescente de programas e projetos que visam proteger a “infância e juventude vulnerável ou em risco social” no espaço escolar. Ao tomarmos como referencial analítico as oficinas ou projetos/programas que se emolduram na lógica organizacional da escola com vias a proteção social de alunos, torna-se inverossímil não reclamar a articulação das políticas de assistência social e educação através dos pressupostos da intersetorialidade das políticas públicas. Sobre intersetorialidade, apresentamos a seguinte menção conceitual:

[...] a intersetorialidade tem sido considerada uma nova *lógica* de gestão, que transcende um único “setor” da política social, e *estratégia* política de articulação entre “setores” sociais diversos e especializados. Ademais, relacionada à sua condição de estratégia, ela também é entendida como: *instrumento* de otimização de saberes; *competências e relações sinérgicas*, em prol de um objetivo comum; e *prática social* compartilhada, que requer pesquisa, planejamento e avaliação para a realização de ações conjuntas. Enfim, trata-se, a intersetorialidade, de um conceito polissêmico que, tal como a política social, possui identidade complexa e, talvez por isso, se afinem (PEREIRA, 2011, p. 02).

Mais adiante, acerca da intersetorialidade relacionada à política de assistência social, ressalva a autora:

No campo da Assistência Social o governo federal, por meio do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), “tem investido na reconstrução da política de assistência social com base na formulação de programas com desenho intersetorial”. Essa preocupação pode ser vista na concepção do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e do Programa Bolsa Família. Mas, o problema com a assistência social é que ela é tratada formalmente como setorial, quando, mesmo nesse nível, ela se revela intersetorial (PEREIRA, 2011, p. 10).

No que diz respeito à política de educação,

[...] principalmente no período mais recente, são notórios os esforços para empreender experiências de gestão intersetorial. A necessidade de articulação se evidencia com a persistência de indicadores negativos quanto à evasão escolar, altas taxas de analfabetismo, disparidade na relação idade série. Assim, o olhar da educação sobre a intersetorialidade tem como base o reconhecimento de que os problemas estruturais que afetam as famílias repercutem diretamente nas condições de aprendizagem das crianças e adolescentes (MONNERAT; SOUZA, 2010, p. 206-207).

Considerando os pressupostos acerca da intersectorialidade das políticas públicas e, como tal, a articulação das políticas de educação e assistência social expostas pelas autoras acima, para além da ordem simbólica de programas, subprogramas e projetos socioeducativos que visem educar e proteger integralmente alunos privilegiadamente matriculados em escolas públicas, e em espaços em que se concentram população de baixa renda ou em risco social, encontramos feitura que se entrelaçam nos ritos cotidianos de uma escola desarticulada no que diz respeito à intersectorialidade.

Ademais, o que se evidencia, em grande maioria dos espaços escolares na atualidade, é uma instituição dotada de novas regulações caracterizadas pela centralidade delegada à gestão escolar. Uma instituição que se compromete com o discurso humanizado da “educação para a vida e cidadania”, mas que submetida à lógica gerencial trazida pelas reformas neoliberais não encontra, de forma generalizada, condições objetivas de realização de empreendimentos tão diversificados e complementares à política de assistência social.

As políticas sociais das duas últimas décadas no Brasil têm sido orientadas pela busca da promoção de justiça social. [...] Os princípios que orientam essas iniciativas são de promoção da equidade social, buscando redução das desigualdades sociais, por meio da oferta educativa às populações em situação vulnerável. Ao mesmo tempo em que se espera que a educação possa promover maior mobilidade social a esses indivíduos [...] ela é dirigida à gestão e disciplina da pobreza. As políticas educacionais apresentam-se assim na atualidade como políticas de desenvolvimento, no sentido em que buscam a formação da força de trabalho, e ao mesmo tempo, como políticas sociais, já que estão dirigidas à distribuição de renda mínima e à assistência (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 350).

Sobre essa orientação, demarcada na citação das autoras, de uma escola que volta-se para a promoção da mobilidade e equidade social, isso por meio de “políticas de desenvolvimento”, políticas sociais, “gestão da disciplina e pobreza”, percebemos que o “cuidado” com as populações “vulneráveis” pela escola vem sendo uma tônica que precisa ser tensionada.

Desse modo, colocando-nos no campo das provocações, parece-nos consensual que o *cuidar e educar* não se dissociam. Contudo, pretendemos tensionar a possibilidade de certo descompasso entre essas duas vias no ambiente escolar. Isso considerando os modelos de programas e projetos mencionados anteriormente e o

modelo de gestão da educação, pautados na lógica racionalista, tecnicista e com tempos e espaços verticalizados. Esse sistema escolar apresenta-se como arquétipo de uma educação em que a justiça escolar não se materializa em justiça distributiva e em que novos mecanismos de avaliação do trabalho docente debelam, em grande medida, as possibilidades inventivas de educadores cada vez mais demandados a cumprirem atribuições para as quais não foram preparados (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

Sobre o tensionamento do *cuidar e educar* que propomos anteriormente, Cavaliere e Coelho (2003) nos dizem que as questões relacionadas à responsabilização da escola pelo atendimento assistencial de alunos e famílias das classes populares não podem sobrepor-se à dimensão pedagógica. Afirmam as autoras:

As ações de cuidado, em qualquer escola, não podem ser vistas, em essência, como assistencialistas. O que pode levar a que sejam classificadas desta forma é a ausência de um projeto político-pedagógico capaz de inseri-las num conjunto mais amplo de ações informativas, educativas e culturais (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 170).

A temática “cuidar e educar”, neste trabalho, visa fomentar o debate sobre as funções específicas, pedagógicas da escola e as que competem à proteção social no âmbito da política de assistência social. Nesse sentido, entendemos que o cuidar e o educar são indissociáveis aos processos educativos. A própria proteção social já está correlacionada à educação escolar enquanto política social setorial. No entanto, pretendemos assinalar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) N° 9.394/96, que dispõe sobre a educação nacional, demarca seu foco predominantemente no ensino vinculado ao mundo do trabalho e à prática social, em instituições próprias, sendo função do professor zelar pelo aprendizado do aluno.

Art. 1° § 1° Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2° A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 13° - Os docentes incumbir-se-ão de:

§ III Zelar pela aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1996).

Por outro lado, a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) N° 8.743/93, no Capítulo I, assegura:

Art. 1º A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas.

Art. 2º A assistência social tem por objetivos: (Redação dada pela Lei nº 12.435, de 2011)

I - a proteção social, que visa à garantia da vida, à redução de danos e à prevenção da incidência de riscos, especialmente: (Redação dada pela Lei nº 12.435, de 2011) (BRASIL, 2004).

E, como a LDB, a LOAS guarda uma relação da proteção social com o trabalho. Assim diz o texto do Capítulo IV, Seção IV:

Art. 24 Os programas de assistência social compreendem ações integradas e complementares com objetivos, tempo e área de abrangência definidos para qualificar, incentivar e melhorar os benefícios e os serviços assistenciais.

§ 1º Os programas de que trata este artigo serão definidos pelos respectivos Conselhos de Assistência Social, obedecidos os objetivos e princípios que regem esta lei, com prioridade na inserção profissional e social (BRASIL, 2004).

Dessa forma, a educação, “[...] organizada sob a forma de política pública, se constituiu em uma das práticas sociais mais amplamente disseminadas de internalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista”. (ALMEIDA, 2011, p. 12). Por meio das lutas sociais e do reconhecimento dos direitos sociais pela classe trabalhadora, tornou-se território disputado pelas classes sociais fundamentais, se inscrevendo singularmente nos processos de estabelecimento de consensos e de reprodução da força de trabalho na realidade brasileira. (ALMEIDA, 2011).

Quanto à assistência social, é pertinente enfatizar as novas formas de setorialização de suas ações e suas prováveis instrumentalidades para o jogo de reestruturação interna e externa das relações políticas e econômicas. Sobretudo sua articulação no campo da educação, tem produzido a emergência de programas focalizados direcionados à população pobre (ALGEBAILLE, 2008).

Entendemos assim que, por detrás de um suposto “cuidado” associado à educação escolarizada, quando é formalizado por ações de atenção a demandas emergenciais oriundas das complexas relações sociais que se dão no plano das desigualdades

aprofundadas pelo modo de produção e reprodução capitalista, pode encontrar-se velado o controle de indivíduos, a tutela dos “subalternos” e a construção de normas de convívio social com vias a atender às necessidades do trabalho e da ordem burguesa, isso, via instituição escolar.

Importante ressaltar também que o axioma de que a escola nas últimas duas décadas tem sido orientada à promoção de uma espécie de “justiça social” deve ser considerado e problematizado. No mais, acerca da cultura de dissipar a desigualdade por meio da educação, segundo Mészáros (2007), é preciso revelar que

[...] até nossos dias, a cultura de desigualdade substantiva continua dominante apesar dos esforços quase sempre indiferentes para impugnar o impacto prejudicial da desigualdade social por meio da instituição de mecanismos de igualdade estritamente formal na esfera pública (MÉSZÁROS, 2007, p. 186).

O ataque que a escola sofre pela crise do capital, expressa nas refrações da questão social e suas complexificações no espaço educativo, por vezes requer uma intervenção muito urgente. No entanto, Mészáros nos admoesta sobre os limites do sistema, uma vez que tal fenômeno se refere a um problema estrutural.

Nessa perspectiva, muitas vezes a comunidade escolar aposta na intervenção “mais que urgente” para dissipar as desigualdades sociais do espaço educativo sem problematizar o sistema estrutural apontado anteriormente pelo autor. Nessa tentativa, no tocante aos programas e projetos socioeducativos ancorados no alargamento da permanência do aluno empobrecido na escola, o que percebemos com mais clareza, ainda que provisoriamente, é a vinculação da educação com o assistencialismo empresarial (marketing social) e com a caridade ou filantropia privada. Tal não se configura efetivamente na garantia de direitos conquistados e assegurados constitucionalmente, tampouco na articulação das políticas de educação e assistência social prevista na intersectorialidade das políticas públicas.

Acompanhando o mesmo raciocínio, Brayner (2008) vai dizer-nos que a chamada educação para cidadania “*não passa de um apelo xamânico*”, uma fórmula sem valor subversivo ou possibilidades renovadoras. Paradoxalmente, quanto mais se

fala em cidadania e em autonomia dos sujeitos, mais perceptível se torna “[...] o encolhimento do espaço público, a infantilização dos adultos, a produção de “ignorantes” e, em decorrência, a proliferação de todo tipo de especialistas prometendo soluções milagrosas para todos os problemas” (BRAYNER, 2008, p. 35-53).

Nossas inquietações, neste momento, são atenuadas, ainda que efemeramente, posto que as proposições acima não sejam unívocas. No entanto, ainda sob a tutela do pensamento de Brayner (2008), podemos olhar criticamente para os programas e projetos socioeducativos atuais que (in)formam consciências e corpos “vulneráveis”, por assim dizer.

Supomos, sempre, de forma altamente idealizada que a “cultura” escolar é ou poderia ser inteiramente regida por uma coordenação comunicativa (dialogal) e descobrimos que no seu interior todos os personagens se orientam por razões de natureza calculista ou estratégica: como ser aceito pelo grupo, como orientar os estudos para o sucesso (o sucesso escolar tem uma altíssima particularidade) exigido pela família e pelos professores, como controlar situações potenciais de dissenso e conflito, como sobreviver num meio ao mesmo tempo hostil e integrador, impessoal e paternalista, protetor e agressivo, crítico e disciplinador, formador e conformador, afetivo e contratual, situado no limbo entre o público e o privado? [...] O interessante é que isso ocorre exatamente no momento em que vivemos, [...] numa sociedade de indivíduos desorientados (BRAYNER, 2008, p. 86-87).

Assim, ainda inspirados na citação do autor, entendemos que “o projeto social”, os *macrocampos de conhecimentos*, as oficinas de *Cultura e Arte, Esporte e Lazer*, entre outros empreendimentos sociais subvencionados por conteúdos transversais, interdisciplinares e evocados messianicamente por uma comunidade escolar perplexa em suas próprias contradições, têm revelado uma forma de dispositivo que opera suas integrações sobre substâncias qualificadas: crianças e jovens empobrecidos. Seu cometimento salvacionista, a despeito do discurso ideológico de educar e proteger, denuncia funções finalizadas em disciplina velada que forja uma condição de produção de “meninos e meninas de projeto”, sob a cultura temerosa do risco que se alinha à pobreza extrema.

O “projeto social”, nesse sentido, é travessia limite entre o “menino da rua”, “sem família”, (o que significa dizer: aquele que possui uma família pobre, logo,

“desestruturada”), e a criança educada; a criança “de bons modos”. É a captura dos processos de subjetivação de milhares de crianças e jovens que, a seu modo, tentam vencer o “*rótulo universal da pobreza*”. Assim nos dizem Freitas e Silva:

Esse rótulo tem permeado o espaço escolar e a ação do educador, fazendo com que este se defronte com a muralha de palavras sem sentido [ou numa] conceituação rotuladora que veste a realidade fluida e conflitiva com a camisa de força dos enquadramentos pré-concebidos para tentar dar sentido ao que parece dela privado (FREITAS; SILVA, 2006, p. 35).

Logo, após a escola, volta-se para a escola (ou se permanece lá) a fim de cumprir mais uma jornada de atividades. Tais atividades (impostas), em sua maioria, homogêneas, nem sempre são desejadas pelos alunos, porém, garantem sua continuidade em programas de transferência de renda, alimentação (merenda). Assim, sob a lógica da maioria dos projetos sociais de proteção à infância/juventude articulados ao ambiente escolar, as crianças ficam “fora das ruas”, na maioria das vezes, “dentro da escola”, garantindo sua suposta proteção.

A escola e as oficinas atendem às crianças do local. A pobreza do local praticamente conduziu a um atendimento conjunto, ou melhor, conjugado. Muitas crianças vão para o “projeto” de manhã, onde recebem também várias refeições, e, na sequência, vão para a escola. Os que estudam pela manhã fazem o mesmo inversamente, saem da escola, se alimentam no “projeto” e por lá ficam até o final da tarde, quando recebem a última refeição. Para muitas das famílias que lá estão a escola e o “projeto” possuem um todo continuado e complementar. Ambas as instituições são interpretadas pelos moradores como se tivessem sido concebidas e montadas exatamente com o fim de dissipar a fome profunda que atinge muitos. Outros lembram que as instituições existem para guardar a todos de tudo o que pode acontecer na rua (FREITAS; SILVA, 2006, p. 21).

No entanto, quanto aos “perigos das ruas”, em seu Estudo de Caso, Freitas e Silva nos dizem que,

Com raras exceções, os acontecimentos que demonstram o quanto as crianças pequenas estão vulneráveis à violência praticada por adultos ocorrem à noite. Durante o dia, cerca de trinta por cento das cento e quatro crianças atendidas trocam tapas incessantemente com seus pares (FREITAS; SILVA, 2006, p. 23).

Diante do exposto, questionamos: quem de fato está sendo protegido? Em que medida a criança/adolescente pobre, portanto “vulnerável socialmente”, recebe a “benesse” da proteção? Qual a linha tênue que caracteriza, via “proteção”

(institucionalização) do aluno “vulnerável”, a proteção dos “não-vulneráveis” contra os perigos da pobreza que atravessam a infância e a juventude “desvalida”?

Dessa forma, a visibilidade conquistada pelas crianças e adolescentes brasileiros, por meio das políticas sociais de proteção, é inevitavelmente paradoxal, uma vez que as mesmas estão inicialmente sob a égide da proteção/tutela da pobreza. Ancoradas no discurso da igualdade, acabam por segregar os “desiguais”, confinando aos guetos da pobreza aqueles que sobrevivem com as migalhas da riqueza socialmente produzida. A produção de uma forma tipificada de hierarquia social passa então a ser construída simbolicamente via erupção de determinados programas e projetos sociais que devem ser observados e problematizados, como nos admoesta Araújo (2005):

[...] Quando o reconhecimento dos direitos se dá pela via da comprovação da pobreza e da desgraça, a dimensão pública da vida social perde seus efeitos e se estabelecem novas racionalidades no campo do direito. [...] Conceber a educação e, mais precisamente o campo da escola como experiência compartilhada é examinar a erupção de projetos e ações que mais servem para tipificar o lugar que cada um deve ocupar na hierarquia social, do que um compromisso com a construção de um mundo de realizações simbólicas e materiais para todos os sujeitos (ARAÚJO, 2005. p. 7-12).

Nesse diapasão, considerando as complexidades das reflexões aqui empreendidas, longe de alcançar respostas estanques, cabe-nos interrogar: qual a real função da escola na atualidade? De fato, a escola vem incorporando certo padrão de proteção social, mas, qual será a concepção de proteção social adotada por seus atores: gestores, especialistas, professores e alunos? São estas questões que nos levam a analisar a formalização das políticas de proteção social via programas e projetos socioeducativos articulada com a educação escolarizada.

Sabemos que a proposta de investigar a fratura que se mostra exposta nos atuais modelos de proteção e articulação com o desenho escolar, em se tratando de sujeitos marcados pelas feridas da miserabilidade, requererá de nós a ousadia de se adentrar na dimensão crítica e criativa do conhecimento, no pensar “[...] que se faz entre o possível e o impossível. [...] como quem caminha sobre um fio composto de consistência e contradição” (KOHAN, 2007, p. 88.).

No entanto, as vozes dos alunos que cantam, que choram, que denunciam; os gestos que acuram e ferem nossos olhos de educador nos provocam, enche de esperança a caminhada e nos impulsiona, enquanto concepção de futuro. Sim, uma concepção de futuro cheio de “hojes”, de amanhã, de possibilidades. Se ao menos vislumbrarmos as possibilidades de compreensão desse estrangeiramento, desse alijamento do aluno empobrecido no espaço escolar e nos “novos tempos e espaços” a que ele é chamado a atuar, já teremos conseguido alçar voos para um pouco mais distante de nossos algozes históricos, políticos e culturais.

CAPÍTULO 2 – O ESTUDO EXPLORATÓRIO

*Vim pelo caminho difícil,
a linha que nunca termina,
a linha bate na pedra,
a palavra quebra uma esquina,
mínima linha vazia,
a linha, uma vida inteira,
palavra, palavra minha.*

Paulo Leminski

Entendemos que a pesquisa, enquanto práxis humana, implica o reconhecimento dos sujeitos em sua composição existencial. E, nesta contextura, sua concepção de realidade construída por meio das interações sociais e do espaço compartilhado com o sujeito e objeto da pesquisa. Importante sobrelevar que, nessa trama, sujeito, objeto e pesquisador ora se aproximam ora se distanciam de acordo com os planos vivenciados no processo de construção da pesquisa, posto que estamos envolvidos naquela “coisa” que nos inquieta, ao mesmo tempo em que nos retraímos para observá-la fora de nós. A utilização do arcabouço teórico nos ajuda, então, a transitar por essas fases distintas da pesquisa que, por conta do entrelaçamento inegável que se experiencia, requer um tratamento metodológico adequado a fim de nos fazermos entender num processo que não é coeso.

As considerações aqui colocadas nos remetem a uma condição de cuidado no fazer investigativo e um compromisso ético e metodológico com relação a nossas escolhas. Assim, optamos por uma metodologia de investigação baseada numa abordagem qualitativa que “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p. 22). Nesses termos, as dinâmicas vivenciadas por indivíduos e que são impressas no seio das relações sociais podem ser melhor clarificadas em suas interações com o cotidiano e as complexas expressões produzidas a partir do movimento dialogal com a abordagem qualitativa.

Ainda segundo Richardson (1999),

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 1999, p. 80).

Uma abordagem qualitativa implica ainda em utilizar instrumentos de pesquisa que nos possibilitem a compreensão das concepções educativas instituídas e instituintes perante o campo e a relação destas com os sujeitos; a caracterização das políticas públicas em sua configuração macro e microestrutural e suas interpelações no campo e seu entorno.

Por isso, buscamos em André (2005) subsídios teóricos para compreensão do processo inicial de nossas ações enquanto pesquisador. A autora nos assegura que “[...] o plano inicial da pesquisa vai assumir contornos mais definidos no contato do pesquisador com a situação a ser investigada. A fase exploratória torna-se, pois, importante para delinear melhor o objeto de estudo” (p. 47-48).

Depreendemos, assim, que uma proposta para pesquisa inicia-se num plano aberto que vai se delimitando à medida que avança o estudo, tendo como ponto de partida uma problemática que pode ser originada na literatura relacionada ao tema ou em inquietações e indagações decorrentes de uma prática profissional. Essa problemática pode ser inicialmente traduzida também em questões, pontos críticos e hipóteses provisórias (ANDRÉ, 2005). A fase exploratória da pesquisa é, portanto, um momento singular de definição da unidade de análise. Isso implica em confirmar ou não as questões iniciais e estabelecer contatos prévios a fim de localizar os participantes, procedimentos e instrumentos de coletas de dados.

Em conformidade com o pensamento de André (2005), a fase exploratória desta pesquisa compreendeu o período de agosto a dezembro de 2012, junto a setores estratégicos das Secretarias Municipais de Educação (SEDU/SERRA) e Ação Social de Serra/ES (SEMAS). Isso nos possibilitou conhecer melhor a rede de proteção social do município, bem como algumas políticas de governo que nos orientassem a

pensar como a proteção social vem se articulando com a escolarização de alunos na rede municipal de ensino. Fomos, então, delimitando perspectivas de análises e fazendo escolhas. Isso nos levou, da mesma forma, a caracterizar os programas e projetos socioeducativos gerenciados e incorporados à rede de ensino pela SEDU/SERRA, possibilitando-nos eleger aqueles que contemplam nossas premissas teóricas e inquietações empíricas, assim como identificar a unidade de ensino em que a pesquisa seria realizada.

Ao delimitarmos nosso tema, a formalização das políticas de proteção social via programas e projetos socioeducativos no espaço escolar, buscamos identificar um *lócus* privilegiado para nossas análises. Nesse sentido, em agosto de 2012, marcamos o início deste estudo exploratório no CRAS (Centro de Referência da Assistência Social) de Laranjeiras. Participamos de encontros para conversa informal com uma Assistente Social e uma Pedagoga, responsáveis pelos setores CadÚnico⁵ (Cadastro Único) e Programa Bolsa Família (PBF), respectivamente. O objetivo desses encontros nos setores da SEMAS era confrontar dados levantados em pesquisa documental com a realidade da rede de proteção social do município e mapear índices de vulnerabilidade de três bairros para estabelecermos uma relação comparativa a fim de delimitar a unidade de ensino a ser investigada.

Por ocasião desses encontros, constatamos que o município de Serra é o mais violento do Estado do Espírito Santo, e o quarto mais violento e que mais cresce no Brasil. Atualmente, com 409.267 habitantes, obteve crescimento populacional de 27,43% na última década (2000-2010). Apesar do incremento de 43,50% no seu IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal), continua abaixo da média de crescimento nacional (47,46%) e estadual (46,53%) (BRASIL, 2013).

No que diz respeito à vulnerabilidade social, esta engloba uma série de fatores de ordem social, econômica e cultural envolvendo um indivíduo ou grupo societário. Percebe-se, porém, que o fenômeno da violência urbana vem atrelado a estes fatores, podendo ser expressos na atualidade, em questões relacionadas a gênero,

⁵ O Cadastro Único é um instrumento que identifica e caracteriza as famílias de baixa renda, e permite conhecer sua realidade socioeconômica, trazendo informações de todo o núcleo familiar, das características do domicílio, das formas de acesso a serviços públicos essenciais e, também, dados de cada um dos componentes da família (BRASIL, 2012).

raça/etnia, escolaridade, entre outros. Quanto à população infanto-juvenil, no município de Serra, a violência urbana caracteriza-se pelo aumento significativo do índice de delito em razão da realidade socioeconômica, elevado índice de dependência química e vinculação de adolescentes e jovens ao tráfico de drogas, fator este tido como principal motivo dos altos índices de violência envolvendo essa categoria geracional. A gravidez precoce é um elemento preocupante alavancando para cima os números da “vulnerabilidade” e “risco social”, sendo que, “[...] os nascimentos de mães do grupo de adolescentes jovens, de 10 anos a 19 anos representa, 17,7 % do total de nascidos vivos ocorridos em 2010, segundo dados publicados pelo DATASUS” (SERRA, 2012, p. 68).

Nesses termos, os diagnósticos sociais do município têm se apresentado como um desafio constitutivo e definidor de políticas públicas, sobretudo no sentido de reduzir os índices de homicídios e de modificar a trajetória que conduzem adolescentes e jovens a desfechos trágicos. Dessa maneira, uma característica marcante da administração municipal tem sido pautada pela adoção e implementação de programas e projetos socioeducativos nos espaços escolares. Essa demanda parece justificar-se, aos olhos do poder público, pelo expressivo contingente de 154.854 pessoas sem nenhuma escolaridade e/ou com o ensino fundamental incompleto (SERRA, 2012). Ainda analisando o documento “Agenda 21”, transcrevemos a seguinte proposição:

As políticas para a juventude não podem pautar-se exclusivamente na questão da violência, mas este tema tem sido aviltante na Serra. As causas externas são responsáveis por 92,82% das mortes masculinas do grupo de 15 a 19 anos [...] as proporções relativas ao sexo feminino apresentam a mesma tendência. [...] Outra questão recorrente diz respeito à demanda por expansão e efetividade das políticas para juventude, com articulação intrínseca com a Educação (SERRA, 2012, p. 68).

Conforme discorriamos anteriormente, a citação acima também nos orienta a demarcar uma tendência do município de Serra no investimento em programas sociais e/ou socioeducativos, amplamente incorporados à rede municipal de ensino pela via da complementariedade de acesso a bens simbólicos como arte, cultura, esporte, lazer, entre outros. Esse investimento nos instiga a investigar suas implicações no cotidiano da escola; em como essas relações se estabelecem e quais os seus desdobramentos na unidade de ensino.

Assim, os dados levantados nos subsidiaram na escolha do município de Serra por entendermos que este parece agregar um conjunto de práticas voltadas para a implementação de programas e projetos socioeducativos evidenciado no contexto escolar. Interessa-nos entender como essas práticas chegam até a escola; se a adoção privilegiada por programas e projetos socioeducativos e a concepção de proteção social é uma demanda interna da escola ou se essa realidade está vinculada a políticas de governo e interesses da iniciativa privada.

O quadro de “vulnerabilidade” e “risco social” envolvendo a população infanto-juvenil no município reclama do poder público intervenção efetiva por meio de políticas de proteção social. Contudo, equacionar ações voltadas para o enfrentamento da problemática que envolve os altos índices de precarização da vida, tendo como pano de fundo a escola enquanto responsável por articular esta proteção/intervenção, torna-se condição emblemática no cenário atual da educação e da proteção social.

É certo que a educação, enquanto política pública setorial, é caracterizada intrinsecamente como uma política de proteção social. No entanto, ela guarda uma função específica, pedagógica, determinada pelo Artigo 1º, Parágrafo 1º, da LDB 9.324/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), com foco no ensino. Fato é também que as políticas públicas se articulam via intersetorialidade, logo, educação e assistência social, ou proteção social, estão interligadas. Todavia, privilegiar a instituição escolar pela incumbência da atenção ou proteção social pode significar, em grande medida, o desvio de suas funções específicas.

A conjuntura socioeconômica, bem como os fatores peculiares que demarcam os índices de “vulnerabilidade” e “risco social” da população infanto-juvenil do município de Serra, pôde ser constatada nos primeiros encontros no CRAS de Laranjeiras e em outros setores estratégicos da SEMAS, no início do estudo exploratório.

Em decorrência disso, considerando, sobretudo, a característica da gestão municipal por desenvolver a adoção de programas e projetos socioeducativos na rede pública de ensino, fizemos previamente a escolha metodológica por um estudo de caso neste município. Entretanto, para qualificar o estudo de caso, continuamos com o estudo exploratório, desta vez na SEDU/SERRA, nos setores responsáveis pelas

coordenações do Programa Educação em Valores Humanos, Programa Mais Educação e Gerência de Diversidade e Projetos Especiais, respectivamente.

Os dados auferidos, por meio de conversas informais e de pesquisa documental do conjunto de documentos disponibilizados, quais sejam, “Dados das unidades de ensino da rede municipal 2012/2013”, nos deram conta de que os Programas “Mais Educação” e “Educação em Valores Humanos”, gerenciados pela SEDU/SERRA, bem como o “Projeto Colorir”, da iniciativa privada, se tratavam de experiências piloto implantadas nos anos de 2009/2010 na rede municipal de ensino. Estes programas (“Mais Educação” e “Educação em Valores Humanos”), amplamente difundidos pelo poder público municipal, mereciam nossa atenção. O Projeto Colorir, por sua vez, ainda que não incorporado às ações governamentais, apresentava larga aceitação pela rede pública de ensino, o que nos levou, da mesma forma, a considerar suas expressões no contexto escolar como passíveis de nossas análises.

Diante disso, no próximo item, discorreremos de forma mais acurada sobre essas descobertas que se articulam em grande medida com a SEMAS, na continuidade do estudo exploratório.

2.1 PRESSUPOSTO METODOLÓGICO E CRITÉRIOS DE ESCOLHA DO CAMPO

*A escolha é possível num sentido,
mas não é possível não escolher.
Posso sempre escolher,
mas devo saber que se eu não escolher,
escolho ainda.*

Jean-Paul Sartre

Escolher é, antes de tudo, um ato subjetivo. No entanto, traçado por um sujeito que inscreve sua subjetividade na objetividade. A escolha é sempre uma “pré- escolha”, na medida em que ela guarda uma correlação com a liberdade. É um “prefixo de restrição”, primeiramente, que condensa um modo de subjetivação coexistindo com a percepção e a sensação de uma materialidade que requer o tratamento científico

daquilo que se pesquisa. É um momento de estranhamento, porque pressupõe o risco. O risco de lançar adiante nossas certezas (e dúvidas), dado que estas estarão sempre ameaçadas.

Destarte, para que se delimite que subjetivar e objetivar sejam dimensões unívocas do sujeito, e que esse sujeito é histórico, social, dotado de um lugar no mundo, e no mundo fazendo-se (nunca acabado), faz-se mister buscar a coerência da visão de indivíduo mediada pela objetividade da realidade social. Portanto, a atividade criadora, mesmo envolvendo complexas redes de elementos intersubjetivos, deve ser compreendida, sobretudo, como atividade humana submetida ao contexto social, histórico e cultural no qual está inserido o sujeito, produtor da ação, que, neste caso, é representado por aquele que compõe, como uma melodia, a sua pesquisa.

Dessa forma, arriscando-nos nas primeiras notas, fomos construindo nossa música. Como um compositor, pensamos nas linhas e ondulações das primeiras frases melódicas, nas primeiras pausas, suspensões e sequências rítmicas caminhando para uma harmonia desconhecida. Compor uma melodia, um poema, um texto, uma pesquisa, revela quem somos e revelar-se não é tarefa fácil. Colocar-se sob o olhar do outro requer a ousadia do risco.

Essa analogia que fizemos com o ato de compor uma peça musical nos permitiu aquietar no papel do plantador. Por instantes, permitimo-nos assentar nossos receios nas vicissitudes do poder perceber e sentir, conferir sentido-inteligibilidade-sensações à expectativa da construção acadêmica e científica ancorada na possibilidade do erro e do acerto. Percebemos que a ciência e a reflexão acerca dessas disposições e contraposições indissolúveis são imprescindíveis ao nosso trabalho e deverão nos acompanhar durante todo o percurso da pesquisa, como na composição de uma peça musical, que remonta-nos aos mesmos sentimentos de euforia, incertezas e risco.

Assim, retomando a materialidade e a realidade objetiva do nosso percurso na composição da pesquisa, uma vez feitos os levantamentos preliminares na SEDU/SERRA e na SEMAS; constatada a viabilidade da realização da pesquisa em uma unidade de ensino do município de Serra/ES; considerando as especificidades

deste com relação à proteção social e sua interlocução com a educação, continuamos o estudo exploratório como forma de qualificar melhor o caminho metodológico da pesquisa que orientava-se privilegiadamente por um estudo de caso. Essa escolha metodológica vai ganhando contornos de legitimidade na medida em que o estudo exploratório avança. Sobre isso discorreremos adiante.

Desse modo, construímos algumas variáveis que nos permitiram compreender melhor a conjuntura política e administrativa dos programas e projetos socioeducativos, e mapear os bairros e escolas que são contempladas por essa prática dando, assim, maior consistência à escolha do campo a ser investigado. As variáveis que citamos anteriormente foram pensadas, então, como forma de estabelecer aspectos a serem considerados na escolha do campo. Assim, a princípio, elegemos três bairros com maior índice de “vulnerabilidade” e “risco social” apontado pelo Plano Municipal de Assistência Social de Serra/ES no início do estudo exploratório. Utilizamos, para iniciar a caracterização e escolha do campo, os seguintes recortes para investigação: o espaço socialmente constituído no entorno do campo; índices de aprovação e reprovação; existência de programas e projetos socioeducativos no espaço escolar e índices de “vulnerabilidade” e “risco social”.

O primeiro recorte (variável) investigativo refere-se ao espaço socialmente constituído no entorno do campo de investigação. Acerca de “espaço geográfico e simbólico”, entendemos “lugar” como um ponto no espaço em que as pessoas dotam de valor e, por isso, não é coeso, possuindo também uma caracterização de poder. Para Santos (1985), o espaço é evidenciado como variável a partir de seus elementos qualitativos ou quantitativos a partir de uma análise histórica.

O que nos interessa é o fato de que cada momento histórico, cada elemento muda seu papel e a sua posição no sistema temporal e no sistema espacial e, a cada momento, o valor de cada qual deve ser tomado da sua relação com os demais elementos e com o todo (SANTOS, 1985, p. 9).

Importante destacar, também, as reflexões de Freitas e Silva (2006) no que diz respeito ao acúmulo de instabilidades que carregam as crianças resididas no “espaço geográfico da pobreza”. Obviamente, não cabe, neste momento, um estudo acerca da categoria “geografia/território”, mas, sim, localizar o campo num espaço-

tempo (histórico), carregado de sentido (simbólico), que se mobiliza de acordo com suas relações de poder e consenso.

Parafraseando Telles (1999), não é raro relacionar os bairros de baixa renda e “vulnerabilidade social” à “[...] figura clássica da destituição” na qual a “justiça se transforma em caridade e os direitos em ajuda” (p. 94). Ainda acompanhando o raciocínio da autora,

Neste lugar de uma pobreza transformada em condição natural, não existem sujeitos. Nele, homens e mulheres se veem privados de suas identidades, já que homogeneizados na situação estigmatizadora da carência. Sem existência jurídica definida, nem mesmo lhes cabe o recurso legal a que em princípio os (outros) trabalhadores podem recorrer. [...] A assistência social na verdade traduz no registro da carência esse mundo sem sujeitos. [...] o qual está submergida sua clientela potencial (TELLES, 1999, p. 95-96).

Dessa forma, a relevância de abordar essa dimensão social do espaço emerge da preocupação em eleger uma unidade escolar que ocupe lugar privilegiado no espaço-cidade, considerando que os processos de significação do mundo da criança/adolescente (também) têm a ver com a perspectiva daqueles que os acolhem e os educam.

Diante do exposto, de posse de documentos oficiais como “Agenda 21”⁶ e “Serra em Números”⁷, passamos a discorrer sobre o município de Serra caracterizando os três bairros com maior índice de vulnerabilidade social, quais sejam, Central Carapina, Jardim Carapina e Vila Nova de Colares, no intuito de demarcar a escolha pelo bairro onde realizamos nossas análises.

O município de Serra, Estado do Espírito Santo, situa-se na região Sudeste do Brasil. Possui 553,5 km² de extensão territorial. Está localizado na Região Metropolitana da Grande Vitória, distante 28 km de Vitória, a capital do Estado, e

⁶ Trata-se de um documento dinâmico, elaborado pela prefeitura municipal de Serra/ES, que deve evoluir com o correr do tempo e assimilar alterações em função de necessidades e circunstâncias observadas em áreas temáticas.

⁷ É um Serviço de Informação Municipal sobre indicadores sociais e econômicos atualizados periodicamente. A publicação está direcionada tanto às autoridades públicas e empresariado quanto a todos os cidadãos que tenham interesse em conhecer a realidade da cidade. A publicação também tem o objetivo de servir de instrumento de pesquisa para estudantes interessados em ampliar seus conhecimentos (SERRA, 2011).

possui 409.267 habitantes, segundo o censo do IBGE de 2010. É composto por cinco distritos: Serra (Sede), Calogi, Carapina, Nova Almeida e Queimado, e por 124 bairros (excluindo Hélio Ferraz, Conjunto Carapina I e Bairro de Fátima, por serem contabilizados, segundo o IBGE, como sendo do município de Vitória). Essencialmente urbano, o município de Serra caracteriza-se pelo crescente desenvolvimento industrial (SERRA, 2011, p. 25-26).

Quanto à Educação, o município possui uma rede de atendimento que comporta 110 unidades de ensino, 49 CMEI e 61 EMEF, sendo que 16 dessas EMEF oferecem Educação para Jovens e Adultos (EJA). São 59.820 matrículas, com média de 28 alunos por turma, no Ensino Fundamental, atendidos por 3.899 professores. O Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - registrou taxa de aprovação de 87,4, no ano de 2010, e IDEB de 4,2 para séries iniciais e 3,8 para séries finais no município (SERRA, 2011).

No que diz respeito à organização urbana e ao crescimento populacional, o município viveu intenso crescimento populacional a partir da década de 1970 devido à implantação de plantas industriais. De 17.286 habitantes, nas décadas que se seguiram a 1970, a população da cidade registra salto para 409.267 habitantes em 2012. Com esse comportamento migratório advindo de várias outras regiões do país como Bahia, Minas Gerais, entre outros, trazendo trabalhadores e mão de obra para incorporar o trabalho nas indústrias em Serra, ocorreu, assim, inevitavelmente, a ocupação desordenada e irregular de terras urbanas com fins de moradia dos trabalhadores imigrantes (SERRA, 2012).

O que se segue, então, demarcando os bairros selecionados para a observação proposta na pesquisa, é uma verdadeira “corrida pelo ouro”, que, neste caso, sintetiza um pedaço de chão para construção de moradias. O poder público mostra-se incapaz de dar conta de uma urbanização acelerada e o que presenciamos nos formatos dos bairros Central Carapina, Jardim Carapina e Vila Nova de Colares é um *status* de bairros formados a partir de “invasões”⁸. Esses três bairros estão no

⁸ Os termos “invasões” ou “invasão” aparecerão no decorrer deste trabalho sempre *entre aspas* por motivos ético-políticos, considerando o aspecto subjetivo do “direito à propriedade” garantido nos termos do Art. 5º, XXIV, da Constituição Federal de 1988. O que nos leva a crer que a questão da

ranking dos que concentram maior número de pessoas em situação de “vulnerabilidade” e “risco social”, sendo que, segundo dados de documentos oficiais⁹, Vila Nova de Colares ocupa a terceira posição em índices de “vulnerabilidade” e “risco social”.

Importante ressaltar, também, que, dos três bairros mencionados, Vila Nova de Colares se destaca por possuir o maior número de Equipamentos Públicos Urbanos e ser o único que possui um CRAS – Centro de Referência da Assistência Social –, que é “[...] uma unidade pública estatal localizada em áreas com maiores índices de vulnerabilidade e risco social, destinada ao atendimento socioassistencial de famílias” (BRASIL, 2012). A presença do CRAS é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa em questão, uma vez que muitos projetos socioeducativos em contraturno são realizados em parcerias com os CRAS. Além disso, a rede socioassistencial é articulada, sobretudo através desse Centro, inclusive no que diz respeito a programas como o Bolsa Família, que perpassam nossas análises.

Sobre o critério de escolha do campo índices de aprovação e reprovação escolar, os dados elencados e mapeados por documentos oficiais (Serra em Números e Agenda 21), revelaram o seguinte: das três escolas selecionadas por bairro com maior índice de “vulnerabilidade” e risco social (Central Carapina, Jardim Carapina e Vila nova de Colares), a EMEF de Vila Nova de Colares se destacou por possuir o maior índice de reprovação escolar. Foi registrado o percentual de 16,1 % contra 10,5 % e 9,2 %, em 2012, em relação às demais escolas de Jardim Carapina e Central Carapina, conforme informação disponibilizada pelo Setor de Estatística da SEDU/SERRA, em “Dados das unidades de ensino da rede Municipal 2012/2013”. O mesmo documento destaca a escola por estar entre as duas mais antigas e, destas, a que conseguiu aprovar em menor tempo o seu Projeto Político Pedagógico por meio do Parecer 150/2008 de 17/12/2008.

ocupação de terras e imóveis “particulares” ou estatais, no Brasil, requer uma análise mais aprofundada dos contextos históricos, políticos, econômicos e socioculturais em que a distribuição de terras ocorreu em um país com características latifundiárias.

⁹ Os documentos oficiais em referência são “SERRA EM NÚMEROS 2011” e “AGENDA 21 2012”, ambos confeccionados pelo poder público municipal.

2.1.2 Os programas e projetos socioeducativos e os primeiros passos em direção ao estudo de caso

No que diz respeito ao recorte investigativo baseado em programas e projetos socioeducativos desenvolvidos na rede municipal de ensino de Serra/ES, o setor de “Gerência de Diversidade e Projetos Especiais da SEDU/SERRA” apresenta a EMEF de Vila Nova de Colares como a escola que mais abriga programas e projetos socioeducativos. Além de contemplar como projeto piloto, no segundo semestre de 2009, o Programa Mais Educação e Programa Educação em Valores Humanos, abriga também o Projeto Colorir, por meio de uma Organização Não Governamental que adentrou a escola em 2010.

2.1.3 O Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. A proposta da Portaria 17/07 prioriza atender as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁰, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social.

É também um requisito atender privilegiadamente alunos inscritos no Programa Bolsa Família (PBF). Além disso, prevê aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, entre outros. Computa a frequência em turno estendido que pode chegar a 7 horas diárias na escola, de acordo com o que preconiza uma educação tempo integral: “[...] É importante ressaltar que o critério para cômputo da

¹⁰ O IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações e em taxas de aprovação. O objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos (BRASIL, 2012).

matrícula em Educação Integral no Censo Escolar observa o mínimo de sete horas” (BRASIL, 2012, p. 17).

As atividades optativas, de acordo com o documento oficial, pretendem “[...] fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar”. O documento não especifica, no entanto, como serão financiados seus custos. Não prevê verba para ampliação/adequação predial e contratação de pessoal. Ao contrário, delimita o atendimento aos “territórios vulnerabilizados” sem uma preocupação efetiva com a ampliação de investimentos, denunciando, assim, um suposto caráter assistencialista.

Acerca do financiamento das ações do Programa,

A escola poderá contar com o apoio financeiro dos governos municipais e estaduais. No Brasil, existem experiências de Educação Integral que começaram antes da aprovação do FUNDEB e nem todas contaram com apoio financeiro do MEC. Nos casos em que as próprias secretarias de educação não dispõem de recursos financeiros, a escola poderá ofertar atividades educacionais complementares que comecem a ensejar o debate acerca da Educação Integral, selecionadas dentre as atividades sugeridas pelo Programa Mais Educação e adaptadas às condições reais da escola (BRASIL, 2012, p. 17).

Poder-se-ia entender que as citações acima não confirmam a hipótese do caráter assistencialista do Programa e, sim, uma caracterização de intersectorialidade das políticas públicas. Mas torna-se mister levar em consideração que, além de as escolas que aderem ao programa não receberem recursos extras (para atividades e atribuições extras), os profissionais contratados para atender os alunos através de políticas públicas articuladas de educação e assistência social, ou proteção social, são recrutados pela lógica do voluntariado, segundo confirma o pressuposto do documento oficial “Programa Mais Educação: passo a passo”:

A Educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos), observando-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 (BRASIL, 2012, p. 14).

De modo geral, o Programa enfatiza uma estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar, priorizando escolas que apresentam baixo IDEB, situadas em territórios marcados por circunstâncias que envolvem a “vulnerabilidade social”, tendo como requisito atender privilegiadamente alunos inscritos no PBF por meio de atividades optativas (arte, cultura, lazer, etc).

2.1.4 O Programa Educação em Valores Humanos

O Programa Educação em Valores Humanos é financiado pela ArcelorMittal Tubarão, que é uma produtora de aço, originalmente fundada, em junho de 1976, como Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST). A siderúrgica está localizada no município de Serra, possui uma área total de 13,5 milhões de m², sendo 7 milhões de m² de área construída, e fornece aços planos para os mercados da América do Norte, América Latina, Europa e Ásia (ARCELOR, 2012).

De acordo com o especialista em responsabilidade social empresarial da AcelorMittal, o Programa Educação em Valores Humanos “[...] trata-se de conteúdo interdisciplinar, transversal e que se vale das possibilidades de convivência oferecidas pelo ambiente escolar” (NOTA 10, 2012, p. 03).

Nas leituras institucionais que fizemos sobre a “responsabilidade social” da siderúrgica, acerca da educação em valores humanos encontramos também:

Educação em Valores Humanos é fruto de filosofia desenvolvida na Índia pelo educador Sathya Sai Baba, para quem "o coração é a fonte da verdadeira Educação". No Brasil, é disseminada pelo Instituto de Educação em Valores Humanos, dirigido pelo professor Gonçalo Medeiros. Em viagem à Índia, em 1991, ele foi 'tocado' pela filosofia. Estava em um bebedouro público, quando um garoto se aproximou, pegou o copo, encheu-o de água e serviu o professor. "Naquele momento me dei conta de que não havia aprendido a ser gentil", relata Gonçalo (NOTA 10, 2010, p. 03).

O Programa foi implantado em 2009, no município de Serra, e, de acordo com suas diretrizes, trabalha com cinco valores centrais: “verdade, ação correta, paz, não violência e amor”. Sua metodologia é interdisciplinar, ou seja, além das disciplinas do conteúdo regular aos alunos, é reservado um espaço dedicado à meditação e

reflexão sobre temas que envolvem o “convívio harmônico” entre as pessoas como a solidariedade, o respeito e o amor ao próximo (VALORES HUMANOS, 2009).

Assim, pressupõe-se, à primeira vista, um formato filantrópico, valorativo/moralizante e de marketing social de uma empresa privada, articulando interesses com a escolarização de crianças da rede pública municipal de ensino. Mas o que revela esse interesse? Qual a relevância da articulação desses valores proclamados pelo Programa, “verdade, ação correta, paz, não violência e amor”, com a educação escolarizada de alunos da rede pública de ensino?

2.1.5 O Projeto Colorir

O Projeto Colorir veicula-se sob a lógica do assistencialismo, voluntarismo e ajuda ao próximo. É iniciativa de uma OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público -, Colorir Criando Valores, “[...] que promove ações contra a violência e a depredação de caráter preventivo e educativo em escolas, empresas, condomínios e comunidades desde o ano de 2003”¹¹. Na página de apresentação do sítio eletrônico do Projeto, informa-se que “Nossa Missão” é

Desenvolver a Consciência Social disseminando a Cultura de Paz, a Educação Humanista e a Educação de Valores nas relações de qualquer natureza, atuando no aprimoramento de pessoas, [...]
Ser socialmente responsável – Identificando formas de atuação solidária em situações cotidianas no exercício da cidadania. [...] Desde o ano de 2010 algumas escolas do Estado (SEDU - ES), através da autonomia de suas diretoras (es) convidam o Projeto Colorir com suas ações pontuais para atuarem nas suas dependências.

Não conseguimos identificar, nas pesquisas que fizemos sobre o Projeto Colorir, elementos conceituais para o que adjetiva como “consciência social”, “cultura de paz”, “educação humanista”, dentre outros. Por se tratar de um Projeto da iniciativa privada, não pudemos reivindicar documentos oficiais sobre a proposta. Nós solicitamos, em entrevista à Diretora de Relações Institucionais da Organização, documentos que nos indicassem suas ações no município e na EMEF de Vila Nova

¹¹ Disponível em <www.projetocolorir.org>. Acesso em 20 jan. 2012.

de Colares, mas não fomos respondidos em nossa solicitação. Coube-nos, então, transcrever alguns indicativos institucionais encontrados no sítio eletrônico da OSCIP, sobre “nossos valores”:

V – Valorizar a Vida. – Que está em nós e no mundo do qual somos parte nas relações de interdependência.
 A – Avançar continuamente. – Com ações concretas para o desenvolvimento pessoal e social instrumentalizando a esperança.
 L – Lapidar Valores. – Oportunizando espaços para experimentar, identificar e incorporar valores humanistas.
 O – Orientar para o sucesso. – Desenvolvendo a autonomia para tomadas de decisões pró-ativas.
 R – Respeitar a diversidade. – Como condição necessária para o convívio social democrático.
 E – Educar para a Paz. – Utilizando o diálogo como instrumento de comunicação na produção coletiva de idéias para resoluções de conflitos desenvolvendo uma postura resiliente.
 S – Ser socialmente responsável – Identificando formas de atuação solidária em situações cotidianas no exercício da cidadania.

No mais, o que pudemos constatar sobre as ações do projeto, a partir da pesquisa documental disponível, é que ele não apresenta um cronograma de avaliação e monitoramento e que desenvolve atividades voltadas para a sustentabilidade centrada na consciência sobre o consumo de energia.

Diante das descobertas iniciais do estudo exploratório acerca da caracterização do município de Serra por implementar esses programas no espaço escolar, bem como outros aspectos considerados para investigação, como índices de aprovação e reprovação, escolas situadas em bairros com maiores índices de vulnerabilidade e risco social, elegemos a EMEF de Vila Nova de Colares como campo privilegiado para o desenvolvimento de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo procedimento metodológico orienta-se por um estudo de caso, configurando-se como terreno fértil para nossas observações e análises.

Para André (2005), o estudo de caso é uma forma específica de estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular que objetiva sua compreensão em circunstâncias envolvendo uma instância em ação.

Ainda sobre o estudo de caso, no que diz respeito à pesquisa em educação, este se caracteriza como estudo descrito de uma unidade: uma escola, um projeto, uma

comunidade específica. Sobre o conceito de estudo de caso, há que se considerar a perspectiva de que ele “*sempre envolve uma instância em ação*” (JENKINS; KEMMIS apud ANDRÉ, 2005, p. 15), uma escolha metodológica. A descrição significa o detalhamento completo e literal da situação investigada e refere-se à ideia de que o estudo de caso clarifica a compreensão sobre o fenômeno estudado, podendo, inclusive, como nos assegura a autora, “[...] revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (ANDRÉ, 2005, p. 18).

Considerando que o estudo de caso pode ser traduzido também como um caso que é estudado em profundidade pela observação participante (ANDRÉ, 2005), esse recurso foi utilizado privilegiadamente a fim de evidenciar as particularidades produzidas num espaço-tempo previamente estabelecido, sendo que as impressões abstraídas desse mesmo espaço-tempo acabam sempre por afetar a nós e ao outro. Sobre os demais instrumentos de pesquisa, discorreremos no próximo capítulo que irá demarcar exclusivamente nossa experiência na unidade de ensino e interação com os sujeitos da pesquisa.

No entanto, antes de discorrermos sobre a escola em que a pesquisa foi realizada, acreditamos ser primordial caracterizar a escolha das turmas do 4º ano e os critérios que nos levaram a essa escolha, o que detalharemos no próximo item.

2.2 A ESCOLHA DAS TURMAS DO 4º ANO.

Neste momento, certa “multiplicidade de telas” será a base narrativa da exposição sobre a escolha das turmas do 4º ano. Faremos a montagem do texto que ora se ambientará na fase exploratória, ora mudará a locação para outro plano. Como numa montagem cinematográfica. Colocando-nos no campo do risco e das afecções que nos assaltam, podemos dizer que a imagem captada pelas lentes de uma câmera não é senão matéria-prima nas mãos do técnico/artista que irá montá-la dando-lhe contornos de obra de arte.

Analogicamente, em alguma medida, uma dissertação também é um processo de construção de monstagens. Mesmo com o tratamento teórico e metodológico, as imagens que capturamos com as lentes do nosso olhar de pesquisador precisam ser organizadas, montadas, a fim de compor a redação que nos representará frente aos nossos interlocutores. Neste momento, nossa escrita poderá apresentar o “[...] espelhamento de várias partículas elementares que coexistem e se fundem” (MOURÃO, 2002, p. 02), entre os tempos do estudo exploratório e da pesquisa empírica, ao trazermos para o texto narrativo os pressupostos que nos impulsionaram a escolha das turmas do 4º ano do ensino fundamental I.

Nesse sentido, a observação decorrente do estudo exploratório possibilitou, em última instância, identificar o campo de pesquisa (a unidade de ensino) e quais programas e projetos socioeducativos são desenvolvidos em seu espaço institucional. No entanto, para atender ao objetivo específico - analisar a relação desses programas e projetos com o processo de escolarização - optamos por observar um grupo de crianças matriculadas no ensino fundamental I. Essa opção se deu em decorrência da necessidade de tecer uma análise acerca da inclusão de alunos nos programas e projetos socioeducativos, de como são compreendidas as dinâmicas que envolvem a incorporação destes no cotidiano escolar e de seus efeitos no processo de escolarização.

Dessa forma, para selecionar o grupo de alunos, sujeitos indiretos da pesquisa que nos auxiliariam nas análises descritas, tomamos como ponto de partida os Programas Mais Educação (PME) e Bolsa Família (PBF). Isso porque no primeiro é que se encontram os alunos que cumprem jornada estendida, o que, de forma contundente, (re)afirma sua destinação aos “vulneráveis”. O segundo Programa, o PBF, é utilizado como “*critério central de expansão*” do primeiro (BRASIL, 2009) e critério de seleção de alunos (BRASIL, 2013). Assim, inicialmente por meio de pesquisa documental, identificamos o contingente de alunos beneficiados pelo PBF na EMEF de Vila Nova de Colares e, destes, os que cursavam o 4º ano. Esses dados explorados tiveram como fonte de pesquisa documento do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) disponibilizado pela SEMAS.

A EMEF de Vila Nova de Colares possui duas turmas de 4º ano: 4º ano (a) e 4º ano (b), respectivamente. A escolha das turmas do 4º ano respeitou, em primeira instância, a recomendação do MEC no que diz respeito às orientações e aos critérios para adesão ao Programa Mais Educação: “[...] Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental 4º e/ou 5º anos” (BRASIL, 2013, p. 22). Vale ressaltar que a rede de ensino do Município de Serra encontra-se ainda em transição a fim de adaptar-se ao Art. 4º da Resolução CMES N.º 029/2006 que dispõe sobre a nova organização do Ensino Fundamental de nove anos. Por conta disso, ainda não existem turmas de 5º ano nesta unidade de ensino, o que nos levou a optar pelo 4º ano. Uma vez de posse da listagem dos alunos matriculados nos 4º anos e, destes, os beneficiários do PBF, procuramos a coordenadora do Programa Mais Educação, a fim de identificar aqueles alunos que estão inseridos nos dois Programas, PME e PBF. Nesse sentido, traçamos inicialmente as seguintes variáveis para seleção do grupo de alunos:

- ✓ Tempo de adesão e permanência nos dois Programas;
- ✓ Corte etário;
- ✓ Série;
- ✓ Raça/Etnia/Cor;
- ✓ Renda Familiar;
- ✓ Aprovação/reprovação;
- ✓ Distorção idade/série;
- ✓ Habilidades específicas relacionadas às atividades desenvolvidas pelo Programa (habilidades artísticas, linguística, outros);
- ✓ Defasagem de aprendizagem/conteúdo.

No entanto, ao confrontarmos as variáveis elencadas acima com os estudos que fizemos em conjunto com a coordenadora do PME na unidade de ensino, sobre a dinâmica de inclusão e participação dos alunos dos dois 4º anos (4º ano a e 4º ano b), e as observações e recomendações nas fichas de inscrição e lista de chamada desses alunos, percebemos que a realidade que se apresentava reclamava considerar outros fatores para a seleção do grupo de crianças.

Identificamos a princípio que a oferta de vagas para inclusão no PME é maior que a demanda. Das 60 vagas ofertadas somente 50 foram preenchidas, sendo que, desses matriculados, muitos eram faltosos. Considerando os dois 4º anos (uma média de 50 anos), só conseguimos identificar 20 matrículas no PME, sendo 08 alunos do 4º ano (a) e 12 alunos do 4º ano (b). Outra questão que se revelou de forma muito marcante foi que a entrada desses alunos no PME se dava em sua maioria por motivos vinculados às condições de “vulnerabilidade social”. Essa situação se caracterizava por atrelar-se à negligência familiar, quer via abandono, quer na falta de acompanhamento nas tarefas de casa, quer na ausência de responsáveis para cuidar das crianças por motivo de trabalho, drogadição e outros motivos desconhecidos. Daí a necessidade desses alunos frequentarem o turno estendido para que não ficassem sozinhos em casa ou nas ruas “correndo perigo”. Esse fator correspondeu a 70% da demanda por inclusão dos 20 alunos dos 4º anos no PME.

Ainda levando em conta os alunos do 4º ano, outra variável constatada no campo, que pesou na inclusão dessas crianças no Programa, dizia respeito à defasagem aprendizagem/conteúdo, sendo tal defasagem diretamente vinculada à indisciplina. Questionamos se a coordenadora acreditava que as condições de pobreza da maioria das famílias era um fator a ser considerado nesse caso. Entretanto, tal condição foi atribuída unicamente ao desinteresse dos alunos pelo ensino, aos maus modos que traziam de casa, à falta de educação de suas famílias, à preguiça e à irresponsabilidade.

[...] Eles não querem nada. São desordeiros e irresponsáveis. [...] não é a pobreza que traz isso não. Eu acredito que deveria haver um programa para ensinar alguma coisa a essas famílias, não aqui na escola, em outro lugar. Ensinar a cuidar dos filhos. Eles não têm instrução nenhuma. [...] é a desestrutura dessas famílias que está trazendo a indisciplina para a escola (Coordenadora do Programa Mais Educação - Informação verbal).

A defasagem aprendizado/conteúdo vinculada à indisciplina representou o ingresso no Programa Mais Educação de 25% do contingente absoluto dos alunos dos 4º anos.

Por fim, a última variável que foi possível considerar acerca da inclusão de alunos no Programa nesta unidade de ensino diz respeito à defasagem aprendizagem/conteúdo, desta vez, não vinculada a fatores como vulnerabilidade, pobreza, indisciplina, entre outros. Foram demandas para “reforço escolar” por conta de dificuldades significativas em leitura/escrita e cálculos matemáticos. Esse contingente representou 5% dos 20 alunos dos 4º anos.

Nesse sentido, em respeito aos sujeitos da pesquisa e aos fatos que ali se encontravam, a partir das variáveis elencadas acima foi possível formar 2 grupos totalizando um contingente de 20 alunos, sendo oito alunos do 4º ano (a) e doze alunos do 4º ano (b), que passamos a intitular como Grupo A (4º ano a) e Grupo B (4º ano b), especificados no quadro abaixo. Vale ressaltar que, apesar de não intencional, a situação de gênero no grupo é paritária. São 10 alunos do sexo feminino e 10 do sexo masculino.

Variáveis	Grupo A	Grupo B	TOTAL
Defasagem aprendizagem/conteúdo	1	0	1
Defasagem aprendizagem/conteúdo/indisciplina	2	3	5
Vulnerabilidade social/ negligência familiar	5	9	14
TOTAL	8	12	20

Quadro 1 – Demonstrativo, por situação de variáveis para seleção dos grupos de alunos do 4º ano.

Fonte: Coordenação do Programa Mais Educação da Unidade de Ensino.

O percurso trilhado até a escolha das turmas do 4º ano e a seleção dos 20 alunos, sujeitos indiretos desta pesquisa, envolveu o diálogo com os dados documentais e as descobertas que emergiram da realidade expressa na unidade de ensino e no espaço do PME, bem como suas contradições. Foi preciso um esforço pessoal e metodológico de desconstrução de premissas em direção ao tratamento ético dos dados e enunciados que surgiam de nosso estudo exploratório. Dessa forma, constatamos que as diretrizes de programas e projetos, positivadas pela escrita em documentos oficiais, destoam da dinâmica dos modos que se constituem no espaço escolar.

Inferimos também que as clarividências do estudo exploratório apontaram para uma orientação de programas e projetos socioeducativos que reforçam, por meio dos artefatos construídos socialmente, uma idealização de “risco social” das crianças a quem são dirigidos. Das variáveis que pensamos, a partir das diretrizes dos programas e projetos, nenhum recorte positivo, ou seja, de afirmação de potencialidades foi evidenciado. Não obstante, a negação é que se fez presente: aquele que “não possui” (uma família estruturada), aquele que é destituído de poder material, aquele que “não possui” (ou possui em desvantagens) competências e habilidades de saberes reclamados pela escola.

Em face disso é que reafirmamos a relevância do estudo exploratório empreendido nesta pesquisa. E que, a partir desse, pudemos qualificar nosso estudo de caso com vias a cumprir os objetivos propostos.

CAPÍTULO 3 – O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: A ESCOLA E SEU ENTORNO

*E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...*

Fernando Pessoa

3.1 O ENTORNO DO CAMPO: BAIRRO VILA NOVA DE COLARES

Descreveremos inicialmente o entorno da escola eleita, o bairro Vila Nova de Colares. Esse bairro, como muitos que compõem o município de Serra/ES, conforme anunciado anteriormente, também surgiu de uma “invasão”. Esta se deu nas terras do “Senhor Colares” (um empreendimento imobiliário para classes médias – terrenos beira-mar – que não foi concluído), ao lado do Conjunto Residencial Bairro das Flores, atual Bairro Feu Rosa. Por haver grandes áreas desocupadas do então abortado empreendimento imobiliário do “Senhor Colares”, centenas de famílias sem emprego e com baixíssimo poder aquisitivo “invadiram” as terras e se estabeleceram em habitações precárias. Foi colocado, então, o nome de Vila Nova de Colares, por ser uma nova vila erguida sobre as terras do “Senhor Colares”¹², na segunda metade da década de 1980.

O número de domicílios particulares permanentes no bairro é de 5.387, e o número de habitantes é de 17.015, o que representa quase a totalidade da população do Município de Serra em 1970. As famílias apresentam como características predominantes: baixa renda familiar (meio salário mínimo per capita); baixa escolaridade (média de 5 anos de estudo para a população adulta); baixa

¹² Relato coletado das falas de moradores dos bairros Feu Rosa, Parque Residencial Laranjeiras e Vila Nova de Colares, no período de julho de 2011 a outubro de 2012.

qualificação profissional; e alto índice de desemprego, estando a maior parte dos trabalhadores inseridos no mercado informal (SERRA, 2012).

Um registro importante sobre o bairro diz respeito à sua infraestrutura regular: uma linha de ônibus circulando a cada vinte minutos, comércio de pequeno porte e equipamentos urbanos como um CRAS, dois campos de futebol, uma Unidade Básica de Saúde, uma Associação de Moradores, um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, além da EMEF de Vila Nova de Colares. Ainda sobre o bairro, registra-se que 80% das famílias são oriundas dos Estados da Bahia e de Minas Gerais.

Conforme o “Diagnóstico da Realidade da Escola”, de 2008, que compõe o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEF de Vila Nova de Colares, mesmo com a existência de dois campos de futebol, não há no bairro a oferta de atividades esportivas, culturais e de lazer. Isso indica a escola como sendo o único espaço aberto a tais eventos, até então proporcionados à comunidade por meio do Programa Escola Aberta, cuja característica fundamental é oferecer à comunidade atividades culturais, esportivas e de lazer aos finais de semana. O mesmo documento assinala ainda que considerável índice de violência doméstica e urbana contribui para transferências e evasão de alunos. A premissa do considerável índice de violência é confirmada pelo Plano Municipal de Assistência Social de Serra (2014-2017) que apresenta, entre os 124 bairros do Município, Vila Nova de Colares ocupando a segunda posição no *ranking* de homicídios e terceira posição em população com maior índice de vulnerabilidade e risco social.

Nesse contexto, importante ressaltar as constantes mudanças de famílias para outros bairros ou cidades por conta, em boa medida, de ameaças de credores do tráfico de drogas, como fugas por furtos e roubos, entre outros. Essas intercorrências cooperam para evasão e/ou transferência de alunos, conforme citado anteriormente. Ainda com respeito à problemática das drogas, nos enunciados coletados no campo, registrados em Diário de Campo, essa é uma preocupação bastante evidenciada nas falas dos sujeitos da pesquisa:

*[...] Aqui, nosso maior problema é a irresponsabilidade dos pais. Na maioria dos casos, essa irresponsabilidade é por conta de drogas. Muitos chegam com sono na escola por que não dormiram a noite, porque é a noite que o comércio movimenta. [...] Alguns moram na **Boca**. [...] e é aqui, na escola, no dia seguinte, que eles **(os alunos)** vão recuperar o sono perdido [...]* (Pedagoga, informação verbal, grifo).

*[...] Quando assumi a direção, em 2007, eu me deparei com um quadro de violência tão grande na escola, e esta, ligada ao uso e tráfico de drogas entre alunos e outros indivíduos da comunidade que depredavam o espaço físico da escola, usavam a escola, quando fechada, para consumo de drogas e como esconderijo deles próprios e das mercadorias **(drogas)** que resolvi, junto com uma equipe técnica, fazer um trabalho com eles [...]* Fizemos um trabalho intenso com os alunos inseridos neste contexto de drogas/furtos/violência/vandalismo. Hoje, posso te afirmar que quase todos estão mortos ou presos (Diretora da Escola, informação verbal, grifo nosso).

Considerando as narrativas acima abstraídas de outros relatos sobre a temática, que emergiram desde os primeiros momentos da inserção no campo, buscamos junto à SEMAS quais Programas e/ou Projetos de Proteção Social Básica e de Média Complexidade¹³ são desenvolvidos nesse bairro com vias ao enfrentamento do abuso de drogas. Do documento oficial “Catálogo da rede de serviços socioassistenciais do Município da Serra/ES”, foi constatada a nulidade absoluta de serviços de proteção social destinados ao tema em questão.

Diante dessa constatação, buscamos indicadores do CAPSad (Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas) sobre o Programa de Atenção Primária à Saúde Mental de Serra que realiza, entre outras ações, a atenção biopsicossocial aos grupos de risco: vítimas de violência, abuso sexual, uso abusivo de álcool e outras drogas. O CAPSad de Laranjeiras, centro de referência do bairro Vila Nova de Colares, registrou, de 2010 até Maio de 2011, 486 atendimentos. Destes, apenas 25 são oriundos da comunidade em que está inserido nosso campo de pesquisa (SERRA, 2011). Essas são as características que consideramos mais marcantes do bairro, sobre as quais nos preocupamos em nos debruçar no intuito de compreender parte do espaço geográfico socialmente construído, no qual se encontra nosso campo de pesquisa.

¹³ A proteção social Básica e de Média Complexidade são serviços ofertados à população alvo, regidos pela Resolução N° 109, de 11 de novembro de 2009, que aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais do SUAS – Sistema único de Assistência Social (NOB, 2009).

3.2 A ESCOLA

A EMEF de Vila Nova de Colares foi criada pelo Decreto N° 9379, de 08 de abril de 1996, e aprovada a funcionar pela Resolução CMES N° 055/08. Funciona em três turnos, sendo 14 turmas nos turnos matutino e vespertino, respectivamente, e 08 turmas no turno noturno, com média de 26 alunos por turma. Foram 956 alunos matriculados em 2013. Destes, 335 estão matriculados no Ensino Fundamental I, no turno vespertino; 409 no Fundamental II, no turno matutino, e 212 na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos – no turno noturno.

O corpo técnico-administrativo conta, no turno matutino, com 1 auxiliar de secretaria, 1 secretária, 1 pedagogo, 2 coordenadores de turno, 1 coordenador do Programa Mais Educação e 1 diretora da Unidade de Ensino. Fazem parte do corpo docente 22 professores regentes de classe, sendo 1 deles de Educação Especial e 1 professor mediador de informática. Além do corpo docente, o turno matutino conta também com o trabalho de 6 estagiários. No turno vespertino, além da diretora escolar, atuam 2 pedagogas, 1 coordenadora escolar, 1 coordenadora do Programa Mais Educação, 14 professores regentes de classe, 2 professores de Educação Especial, 3 professores de Educação Física, 1 professor de Artes e 3 estagiários. O turno noturno conta com dez professores das séries iniciais e de 5ª a 8ª série¹⁴, um professor de informática, um coordenador escolar e um pedagogo.



Figura 1 - Foto da fachada da escola.

Fonte: Arquivo pessoal/2013.

¹⁴ De acordo com o Art. 4º da Resolução CMES N.º 029/2006, a nova organização do Ensino Fundamental de nove anos deverá ser implantada pelo município a partir do ano de 2007 com gradatividade até 2010, considerado como período de transição. Daí, em 2013/2014, ainda existirem turmas com o antigo modelo (de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries).

A organização física da escola está diretamente ligada à gestão, no que tange à otimização dos espaços já existentes e à adequação/reforma de outros, bem como à aplicação de recursos. A atual gestora foi eleita pela comunidade escolar para o triênio 2007/2009, sendo reeleita para os triênios 2010/2012 e novamente reeleita para o triênio 2013/2015. Dessa forma, a partir de sua primeira gestão, em 2007, foram empreendidos esforços para a construção e a adequação do prédio anexo, que hoje sedia o espaço destinado ao Programa Mais Educação, ao laboratório de informática, ao laboratório de ciências e à sala de artes. Essa realidade é evidenciada pela diretora:

Quando assumi a gestão, em 2007, isso aqui (o anexo construído) era um lixão. A escola vinha até aqui...O resto era mato e lixo. Esconderijo de bandido e de armas e drogas. Com muito esforço, nós conseguimos viabilizar a construção deste anexo e melhorar os demais espaços da escola (Diretora Escolar – informação verbal, grifo nosso).

Eu trabalho nesta escola há muitos anos, antes como professora regente, e esta escola era horrível. Além do espaço totalmente depredado, nunca havia recurso para nada. As coisas mudaram quando esta gestão assumiu. Hoje nós não temos tudo o que a escola precisa, mas, não posso dizer que falta recurso na escola. A diretora administra muito bem (Pedagoga - informação verbal).

Os relatos acima confirmam o papel central ocupado pela diretora escolar no empreendedorismo administrativo na escola. Fato que parece atrair também a comunidade escolar e seu entorno, considerando a vitória da diretora em três eleições consecutivas. Naturalmente, o sucesso das eleições da gestora não é atribuído somente à administração física e organizacional da escola, mas pode-se julgar que este é um fator preeminente dadas as condições de precariedade de aparelhos públicos no bairro e a própria precariedade material da maioria da população que frequenta a escola. Parte das reformas prediais é ilustrada nas fotos abaixo (Fotos 2 e 3).



Figura 2 - Visão lateral do prédio anexo.

Fonte: Arquivo pessoal/2013.



Figura 3 - Ambientação de salas do prédio anexo.

Fonte: Arquivo pessoal/2013.

Foi constatado, também, nas entrevistas e nas conversas informais, que a diretora escolar ocupa posição de destaque político e social observado em sua relação com a comunidade escolar e o entorno da escola. Os relatos dão conta de que a atual gestão conseguiu estabelecer novas relações com a comunidade. O resultado disso, o fim da depredação predial e da violência que envolvia alunos no ambiente escolar e seu entorno.

De acordo o PPP, os serviços complementares ao processo educativo auxiliam as atividades acadêmicas e promovem maior intercâmbio entre escola e comunidade. Daí, a importância da construção, conservação e ampliação dos espaços destinados à leitura, aos laboratórios e às salas de apoio pedagógico, tendo como finalidade:

- Subsidiar as atividades extra-classe dos alunos, favorecendo assim o processo ensino-aprendizagem;
- Dinamizar a participação dos pais na vida do Colégio;
- Facilitar o intercâmbio com o Colégio e a comunidade;
- Facilitar o desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula, por meio de recursos didáticos, livros, revistas e outros (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 07).

A “Fundamentação Teórica para o desenvolvimento da prática pedagógica”, descrita no PPP da escola, tem seus princípios filosóficos e pedagógicos embasados na problemática sócio-histórica e na internalização dos instrumentos culturais fundamentados teoricamente em Vygotsky. O documento não prevê a adoção de programas e projetos socioeducativos nem faz menção a atividades dessa natureza. O incentivo ao fomento de eventos esportivos e culturais envolvendo familiares e outros segmentos representativos do bairro e a adoção de programas e projetos

socioeducativos são características marcantes também do papel central ocupado pela diretora escolar.

*Tudo que é bom ela (**diretora**) gosta de trazer para a escola. Nós dizemos: 'nossa, mais uma coisa pra gente dar conta!', e ela responde: 'Sim, enquanto não acabar o ano, nós temos que trabalhar, mais uma coisa sim'. É desta forma que os projetos chegam aqui (Pedagoga, informação verbal, grifo nosso).*

Eu participo de formações regularmente na SEDU e sempre é destacada a iniciativa da diretora dessa escola em buscar e adotar todos os projetos e programas em caráter piloto, ou qualquer ação que busque melhorar as condições de vida de seus alunos (Coordenadora do Programa Mais Educação, informação verbal).

Diante dos relatos apresentados, passamos a descrever as primeiras impressões sobre o campo, bem como os efeitos dos programas e projetos na vida escolar dos alunos do 4º ano, possíveis de serem identificados.

3.2.1 Os primeiros encontros

*Nós somos os fabricantes da música,
E nós somos os dreamers dos sonhos,
Vagueando por mar-disjuntores solitários,
E sentando-se por córregos desolados;-
Contudo nós somos os motores e os shakers
Do mundo para sempre, parece.*

Arthur O'Shaughnessy

Fazer música, sonhar sonhos, tecer histórias, compor cadernos... de alguma maneira, é uma forma de conexão com a vida. Aponta a razão, ou razões, de nossa jornada. Inscreve-nos como seres autônomos, que vinculamos nossa liberdade a outros seres livres. Coloca-nos na condição de “fazedores” da nossa história, com o outro, num processo inacabado, projetando-se adiante.

Como “fazedores da música”, nossa melodia agora já delineada em frases e contrapontos ritmicos abraça os primeiros acordes em direção a uma coerência harmônica. Ela começa a criar vozes... Nesse momento de encontros de sonoridades, a euforia aumenta, cresce a ânsia pelo acorde final e os sentimentos se embaralham no emaranhado de sensações enovelando os sentidos.

Nossa composição escrita também passa por esse momento de sofreguidão momentânea, posto que traz consigo as nuances simbólicas de sujeitos que se percebem no mundo, com o mundo, sentem-no e traduzem-no em expressões existenciais que vêm ao nosso encontro. E, nesse encontro, como continuar compondo a “nossa música”? Qual música toca o sujeito que divide comigo parte de sua caminhada? Quem é o sujeito que percebe, sente, e em que mundo objetivado ele se encontra? Nessa contraposição de sentimentos, opera-se o princípio da antítese, e é nela que nos permitiremos embarcar em direção ao outro, na continuidade da composição de nossa pesquisa, como as notas musicais que se entrelaçam ao encontro do acorde final.

Como este item reporta, em grande medida, as experiências dos sujeitos e a nossa interlocução com eles, passo a adotar, neste momento, a primeira pessoa do singular como forma de demonstrar um grau de engajamento intermediário com o meu sujeito, ou sujeitos com quem irei interagir. Assim, entrei na escola em setembro de 2013 com as seguintes questões orientadoras:

- ✓ Verificar quais programas e projetos socioeducativos direcionados a alunos do Ensino Fundamental I são desenvolvidos na unidade de ensino;
- ✓ Identificar os princípios norteadores dos programas e projetos socioeducativos dirigidos a alunos do Ensino Fundamental I na instituição escolar;
- ✓ Identificar se a inserção dos programas e projetos socioeducativos está articulada ao Projeto Político Pedagógico da escola;
- ✓ Identificar em que medida os projetos e programas socioeducativos se relacionam com a rede de proteção social no âmbito das políticas públicas articuladas, nas esferas federal, estadual e municipal;
- ✓ Identificar como se dão as relações entre professores (as), pedagogos (as) e gestor (a) no que diz respeito às formas de envolvimento e participação desses profissionais no contexto dos projetos e programas socioeducativos que ocorrem no espaço da escola;
- ✓ Caracterizar os avanços observados na vida escolar de um grupo de crianças do Ensino Fundamental I no que concerne aos quesitos: índices de

aprovação/reprovação e distorção idade/série dos alunos inscritos nos programas e projetos socioeducativos.

O tempo de permanência no campo foi marcado por quatro dias da semana, sendo desses três dias no turno vespertino e uma vez por semana no turno matutino a fim de observar as ações do Programa Mais Educação, que é realizado em contraturno, no período de setembro a dezembro de 2013.

No transcorrer das atividades regulares da escola e nos outros momentos em que não estava no campo, coletei dados relativos ao bairro, à escola e aos programas e projetos socioeducativos por intermédio de pesquisa documental.

Além da observação participante, sobretudo acompanhando as atividades em sala de aula em três dias na semana, foram aplicados uma entrevista semiestruturada e um questionário com questões semiabertas para as duas professoras das duas turmas do 4º ano, individualmente, em seu horário de Planejamento (PL). Esses instrumentos foram usados para verificar o conhecimento sobre os programas e projetos que propus analisar, bem como receber informações sobre os efeitos destes na vida escolar dos alunos selecionados para auxiliar as análises da pesquisa.

Com uma pedagoga do turno e coordenadora do Programa Mais Educação foram aplicados os mesmos instrumentos no intuito de conhecer o planejamento das ações pedagógicas articuladas aos programas e projetos socioeducativos, suas impressões sobre a escolarização dos alunos, e possíveis articulações com o PPP da escola. Para a diretora escolar, apliquei um questionário semiaberto no intuito de caracterizar a relação que se estabelece entre os programas e projetos socioeducativos e a lógica organizacional da escola no cotidiano; bem como o critério utilizado para adesão desses planos, seus princípios orientadores, seu cronograma, seu financiamento, sua motivação pedagógica, seus objetivos, sua justificativa e seus procedimentos metodológicos (Apêndices B, C e D).

A entrevista semiestruturada ocasiona um grau de liberdade ao entrevistado, significando, assim, um importante instrumento para a compreensão ampla do objeto de estudo. Isso porque, de acordo com Pais (1993), seu conteúdo possibilita o confronto de diferenças e graus de consistências entre indicadores selecionados, considerando que “[...] o ‘entre-vistado’ acaba sempre sendo visto por entre névoas encobridoras do que pretendemos entrever.” (p. 82). O autor pondera, no entanto, que os conteúdos desse instrumento de pesquisa não explicitarão a realidade completa dos sujeitos. Entretanto, evidencia que “[...] um dos objetivos da análise de conteúdo é justamente o de des-cobrir, des-ocultar essa ‘realidade’ através de complexos processos de reconstrução a partir da ‘matéria-prima’ informativa que as entrevistas constituem” (PAIS, 1993, p. 83). Assim, as entrevistas foram aplicadas como um mecanismo complementar à compreensão do quadro analítico da pesquisa por meio dos demais instrumentos citados.

Após duas semanas no turno matutino observando as ações do Programa Mais Educação com a Coordenadora do Programa, duas vezes na semana; outras duas vezes no turno da tarde observando o cotidiano da escola, participando de reuniões em sala dos professores e demais atividades; e uma vez feita a seleção do grupo de alunos que subsidiaria parte das análises, parti para o encontro com as professoras desses alunos. O contato com as professoras dos Grupos A e B significaria o início de uma caminhada em direção ao acesso a informações sobre a escolarização desses alunos perpassada pelos projetos socioeducativos, bem como suas impressões sobre a temática, sobre a proteção social no espaço escolar, e outras que pudessem auxiliar na trajetória rumo aos objetivos da pesquisa.

O contato inicial com as professoras se deu por intermédio da coordenadora do Programa Mais Educação. No início do turno vespertino, a coordenadora do Programa me apresentou as professoras do 4º ano (a) e 4º ano (b). Eu expliquei-lhes sucintamente o objetivo da pesquisa e solicitei-lhes um encontro em algum dia do Planejamento (PL), na sala dos professores, para inteirá-las melhor do que se tratava a investigação e qual o meu papel naquele espaço.

No dia seguinte, fui recebida pelas professoras dos grupos A e B, individualmente, em horários diferenciados, nos horários dos PL das professoras, para explicar os

objetivos da pesquisa e qual seria a participação delas. Os encontros foram distintos, envolvendo sujeitos distintos, no entanto, marcados por tensões e receios por parte das professoras. Apesar da boa vontade em contribuir com a pesquisa, e sentirem-se importantes nesse processo, sobretudo por se identificarem com o objetivo do estudo e com as inquietações que trazia, elas estavam receosas, o tempo todo, no que dizia respeito a sofrer sanções por parte da direção da escola e das pedagogas sobre o que fosse dito. Procurei, então, a partir dessa realidade, recuar nas investidas e coloquei-me numa condição de estreitamento pessoal com as professoras. Essa postura que adotei não se pautou unicamente no crivo do acesso aos dados e informações para atender aos objetivos da pesquisa, mas por sentir-me solidária a suas angústias e medos. Senti-me solitária e estrangeira... Foi como as vi naquele momento, e vendo-as, vi a mim.

Partindo do princípio de que existimos a partir do olhar do outro, tentei me encontrar no olhar das professoras, porque foi com elas que eu escolhi caminhar. Assim, me colocando na condição de par, pedi permissão para estar com elas em alguns momentos em sala de aula, a fim de compartilharmos experiências dividindo um momento e um espaço limitado e relativamente seguro que é a sala de aula. Essa proposta foi prontamente aceita e percebi, por um instante, que poderia descrever muitas sensações esculpidas nos rostos e gestos das docentes. A partir desse momento, a expressão era de participação efetiva, de pertencimento ao tema em estudo. Elas queriam mostrar coisas, contar coisas. Às vezes, a impressão que eu tinha é de que elas queriam gritar coisas para as quais não haviam ouvidos suficientemente atentos para escutar. Então, eu passei três semanas com cada turma, três dias na semana, durante todo o turno, para observar as aulas e os alunos em sala de aula.

Importante ressaltar que, sem desconsiderar a presença dos demais alunos e seus modos de ser e estar nos espaços que compartilhamos, o foco de minhas observações, nesse momento, era os oito alunos do Grupo A e os doze alunos do Grupo B. Assim, como os alunos não eram os sujeitos diretos da pesquisa, nos intervalos, quando eles eram levados ou para o laboratório, ou para a sala de arte, ou para outras atividades, eu conversava com as professoras sobre eles, inclusive em entrevistas nos PL.

As perguntas levantadas sobre os programas e projetos, a percepção das professoras, as relações que se estabelecem no espaço escolar e a sua influência na vida escolar dos alunos giravam em torno das seguintes questões: Houve planejamento prévio e coletivo com os professores para compreensão das diretrizes e critérios de inclusão de alunos nos programas e projetos que são realizados na escola? Você tem acesso ao monitoramento das ações e resultados dos programas e projetos socioeducativos desenvolvidos com seus alunos? Quantos dos alunos do Programa Mais Educação foram indicados por você? Qual a sua percepção/opinião sobre a participação desses alunos nos Programas Mais Educação, Educação em Valores Humanos e Projeto Colorir? Como esses programas e projetos influenciam/influenciaram a vida escolar desses alunos? Esses programas e projetos são eficazes para a melhoria da qualidade da educação escolarizada dos alunos? Qual a relação desses projetos e programas socioeducativos com o PPP da escola? Esses programas e projetos podem, em alguma medida, descaracterizar o trabalho docente? Como? Essas foram algumas das indagações ou questões que nortearam nosso caminho com as professoras dos Grupos A e B enquanto estivemos no campo (Apêndice E).

Dos momentos em sala de aula, nos intervalos, no simples ato de trafegar pela escola, subir e descer escadas acompanhada das professoras, surgiam falas, narrativas, histórias de vida. Como as relações estavam se dando num plano muito informal, decidi deixar de lado o caderno de anotações e fazer um esforço para reter na memória as expressões, os ditos e não ditos e, sempre que surgia uma fala que eu julgava ser muito importante registrar, eu “sacava” da mochila um pedaço de papel e perguntava: “eu posso anotar isso que você falou?”. As reações às minhas repentinas e surpreendentes “sacadas do papelzinho da mochila” eram hilárias provocando gargalhadas nas professoras ou um “*ai que susto*”.

Não era minha intenção provocar-lhes risos ou “fazer graça”. Meu jeito desastrado, irrequieto e risonho de ser/estar e me fazer no mundo é que me denunciava. Percebi que isso também era bom. As professoras, antes arredias e distantes, agora se sentiam à vontade para falar. Narro esses episódios marcados pela informalidade, e com uma descrição informal da mesma maneira, não em desrespeito à escrita erudita e científica que pressupõe uma dissertação acadêmica, mas no intuito de

(re)lembrar que os processos objetivos de construção humana se constituem indissociados no âmbito da subjetividade. Nesse sentido, encontro remissão pelos meus atos informais e atrapalhados em alguns momentos do percurso da pesquisa com a fala de Paulilo (1999):

VELHO (1978), discutindo a identificação da antropologia com os métodos qualitativos de pesquisa, reforça que o envolvimento inevitável com o objeto de estudo não constitui defeito ou imperfeição dos métodos utilizados. Sendo o pesquisador membro da sociedade, cabe-lhe o cuidado e a capacidade de relativizar o seu próprio lugar ou de transcendê-lo de forma a poder colocar-se no lugar do outro. Mesmo assim, a realidade, familiar ou inusitada, será sempre filtrada por um determinado ponto de vista do observador, o que não invalida seu rigor científico, mas remete à necessidade de percebê-lo enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa (PAULILO, 1999, p. 136).

Por conta dessa “objetividade relativa” de que trata a autora, à luz das reflexões de Velho (1978), eu registrava, com autorização das professoras, o que temia esquecer ao retornar para casa, ou não conseguir reportar com certa fidelidade o que fora dito. Surge então a necessidade de atribuir-lhes nomes fictícios, tarefa que eu designei livremente a elas. A professora do “Grupo A” imediatamente afirmou que queria ser tratada como Professora Girassol. Quanto à professora do “grupo B”, preferiu ser denominada de “Professora do Grupo B”, e assim foram estabelecidos os nomes fictícios desses sujeitos, respeitando suas escolhas.

Acho importante descrever um pouco do que conseguimos perceber sobre as professoras nos momentos em que estivemos com elas em sala de aula. A “Professora do Grupo B” sempre menciona a ausência do Psicólogo. Diante de uma situação em que não encontra saída para o suposto desinteresse dos alunos, ou frente à constatação da negligência familiar e de suas próprias angústias no trabalho docente, ela reclama do psicólogo a resposta a suas inquietações. Ao referir-se a esse profissional, ela faz a seguinte menção:

Eu não sei o que é que causa isso. [...] Eles só pensam em brincar. Me deu até vontade de perguntar pra psicóloga o porquê disso. Mas perguntar pra que psicóloga, também? Na escola, não tem psicóloga. Eu é que acabo tendo que ser psicóloga, agora vê se pode isso?
[...] Por que é que eu acho que o psicólogo pode responder a isso? Porque ele entende a mente, né? Entende as emoções. O comportamento. Acho que é mais isso: ele entende o comportamento dos seres humanos
 (Professora do Grupo B – informação verbal)

Sempre que acreditava ser possível fazer alguma provocação que fosse eticamente aceitável e não ferisse a subjetividade da professora, eu perguntava se essas questões de suposto desinteresse dos alunos não poderiam estar associadas a questões externas ao espaço escolar. Em suas vidas cotidianas, no âmbito das relações familiares, nas condições adversas da pobreza, na baixa escolaridade dos pais/responsáveis, ou até mesmo na falta de atrativos na escola. Nesse sentido, a professora mencionava com segurança e propriedade que *“isso é papel do assistente social”*.

Nesses momentos, a impressão que a profissional passa é de indignação por ter que responder a demandas que seriam daquele profissional. No entanto, me arrisco a ponderar que por ser sensível à tamanha complexidade dos universos particulares de seus alunos no contexto da desigualdade social, a professora tentasse atribuir a um “ente” intermediário a solução a questões que afetavam diretamente o seu trabalho como professora e sua responsabilidade com o ensino sistematizado.

Eu sou obrigada a lidar com negligência de pais? Eu sou obrigada a resolver problema de violência dos outros? O que é que eu faço com a menina que aparece aqui às vezes machucada? Eu sei que foi violência doméstica. Eu mando pra pedagoga, ninguém faz nada! Eu tenho que resolver isso? E a falta desses meninos? Eu tenho que ir buscar esses meninos na casa deles pra eles receberem o Bolsa Família? Ah, eu não estudei pra isso não. Isso é papel do assistente social. Tinha que ter assistente social na escola pra resolver esses problemas. Eu quero ensinar gente. Mas como? (Professora do Grupo B – informação verbal)

Sobre a negligência familiar, uma das preocupações frequentes da professora, foi dada a ênfase:

Eu gostaria que você frisasse isso aí. Coloca aí na sua pesquisa que o problema desses alunos é a falta de apoio dos pais, dos familiares. Por favor, se você colocar isso aí na sua pesquisa eu já ficarei feliz. Já que não adianta a gente falar, falar, falar... Pelo menos se você colocar aí na sua pesquisa eu me sentirei mais aliviada. Eu sei que alguém vai ler, e talvez se importe com isso (Professora do Grupo B – informação verbal).

Outra questão sempre pontuada pela professora era o suposto desinteresse dos alunos por tudo que não seja brincar. Segundo a docente, os alunos só participavam dos programas e projetos socioeducativos porque era a oportunidade de saírem da sala de aula e “ficar sem fazer nada”. A professora relatou, por vezes, que, nas atividades do Programa Mais Educação, deveria haver “reforço escolar” (letramento

e matemática); mas como os monitores não eram qualificados, eles só brincavam e melhoravam a autoestima, ou o “social”. No entanto, certa angústia e “negação” acompanhavam as impressões da professora quanto à escolarização de seus alunos. Eles “não” se dedicam ao estudo (reafirmando a negativa). “Não” fazem o dever de casa. “Não” querem saber de nada. “Não” se interessam. “Não” aprendem:

Será o que causa isso, heim? Sabe por quê? Eu trabalho há mais de 20 anos e nunca peguei uma turma assim. Olha pra você ver. Você tá vendo o desinteresse deles? Olha! Olha lá: ninguém tá fazendo nada, eles estão fingindo que estão fazendo o dever. Olha! (Professora do Grupo B – informação verbal)

Apesar disso, percebi que esse processo de “negação” da professora coexiste com o seu contrário: a “afirmação”. A esperança e a credibilidade na potência de seus alunos podem ser observadas na resistência da professora em aceitar passivamente uma suposta condição de fracasso. Uma de suas estratégias para estimular os alunos é o sistema que adotou e denominou de “monitoria”. Os monitores são escolhidos pelo critério de “fazer a lição corretamente” e têm como recompensa o respeito dos colegas. A eles, os monitores, são computados o poder e o dever de ajudar a coordenar a disciplina entre seus pares.

Assim, o monitor nomeado assume a tarefa de coordenar a disciplina dos colegas. Ele é quem estimula a cooperação interpessoal, ajuda a levar os cadernos para a professora corrigir, entre outras tarefas. Ao terminar sua lição, tem a permissão de fiscalizar o andamento dos demais. Ele conquista uma posição de respeito, pois é eleito um líder que coopera para o bem de todos. É bem verdade que nem sempre seus modos de se relacionar com seus pares (as crianças) agradam aos adultos e suas racionalidades, mas, de alguma forma, vê-se a disposição dos alunos e novas relações sendo construídas em meio à estratégia da professora.

Sobre isso preferi trazer um relato “não enquadrado”, como era de se esperar de um líder, a fim de provocar inquietações em nossa postura de professor interagindo com os sistemas de controle que insistimos em estabelecer. Ressalto que as burlas podem ser (re)visitadas pelo olhar sensível e (re)significadas com vias à construção de autonomia nos processos educativos:

Era uma quarta-feira, a aula inicia e, após a correção das tarefas, a professora elege Gilberto como monitor da semana. Ao receber a notícia da nomeação, Gilberto levanta-se da carteira e faz seu pronunciamento:

*“Óh, eu que sou o monitor aqui. Não quero saber de **moleque** desobedecendo a tia”.*

Durante este dia, Gilberto não conseguiu completar as tarefas do quadro e foi interpelado pela professora:

“Se você que é o monitor não faz o dever, como é que vai ser? Vou ter que nomear outro monitor. Pra ser monitor tem que fazer o dever e fazer correto, e você não terminou de copiar o seu”.

Gilberto replica:

*“Ué Tia, eu tenho que vigiar os **moleque**, quer dizer, **os colega**... Não dá pra fazer dever e vigiar quem não tá **fazendo**. Olha lá tia, o Rubinho nem abriu o caderno dele”*

A professora explica que ele não tem que vigiar ninguém, que o papel dele é incentivar os outros a fazer o dever e ser o exemplo. No entanto, naquele dia, Gilberto limitou-se a denunciar os colegas por olharem para os lados, debruçarem sobre a mesa, jogarem papel no chão, colar chiclete na carteira e fazerem outras brincadeiras em sala.

Outros momentos da monitoria do Gilberto diz respeito a sua autoridade sobre os demais. No dia seguinte, logo no início do turno, lá estava ele organizando a fila:

*“Óh, sai daí **manezão**, seu lugar é lá atrás, não tá vendo que você é **mais grande**? **Vaza** lá pra trás.”* (Diário de Campo, 25/11/2013; 26/11/2013, grifos nosso)

A leitura que fizemos da monitoria de Gilberto não foi de fracasso por ele não ter conseguido fazer a lição. Não foi de “negação”, mas de “afirmação” da participação dessa criança e o sentido de pertencimento que a ela foi atribuído. Da mesma forma, a professora pareceu entender o que se passava:

Ai meu Deus... Eu tento colocar o Gilberto nos eixos, nomeio-o como monitor e olha o que ele me apronta. Mas, pelo menos ele ter que fazer a lição durante toda a semana para alcançar o posto de monitor, já é uma melhoria, né? E veja como ele está feliz. Tá se achando importante (Professora do Grupo B – informação verbal)

A professora Girassol acredita que a negligência familiar e a pobreza dos alunos é o maior problema para sua escolarização. Ela não enfrenta problemas de indisciplina, no entanto, assevera que a vigilância na escola por parte da gestão escolar e das pedagogas é o que mais atrapalha seu trabalho.

Aqui é cheio de regras. Tem regra pra tudo. Mas eu já disse: existe a regra da escola e a regra da minha sala. Na minha sala eu faço as regras (Professora Girassol – informação verbal)

No que diz respeito ao ensino, a professora demonstra não se intimidar com os desafios:

É verdade que essa galerinha não está muito focada hoje em dia. Mas eu não desisto, não. Eu encho o quadro de atividades. A semana toda. Explico 500 vezes, você viu, né? Você tem visto que eu faço isso, mas na sexta-feira é Light. Eu trago bola de gude, deixo as meninas trazerem maquiagem e brincar de salão de beleza, coloco música pra eles ouvirem... A gente junta todas as mesas e eles deitam, fecham os olhos pra imaginar enquanto a música toca. Mas eu cobro. Quem não participar durante a semana, não participa do momento Light (Professora Girassol – informação verbal)

Sobre a negligência familiar, as dificuldades de aprendizagem e o suposto desinteresse dos alunos, a professora Girassol acredita que isso é um problema social e não cabe a ela fazer o papel da família. Assim, ela procura delimitar sua atenção ao ensino, sem perder de vista o problema estrutural.

As crianças, em sua maioria, são negligenciadas pelas famílias. São abandonadas quase que à própria sorte. Também, como é que pode uma família ter estrutura pra educar seus filhos com pessoas da própria família presa, assassinada, alcóolatras, envolvidas com drogas, desempregados ou trabalhadores que ganham um salário mínimo pra tratar de 6 filhos? Alguns aqui vivem só com o dinheiro do Bolsa Família. A escolaridade dos pais é baixa, dá pra perceber. Então, eu não sei o que fazer, não. Deveria ter um assistente social na escola para fazer os encaminhamentos, cuidar dessa questão. [...] Eu não acredito que meu papel é cuidar, não. Meu papel é ensinar. Então, eu ensino, mas com amor. Então, eu tento me focar nisso. [...] Às vezes, é difícil não voltar pra casa pensando no sofrimento deles. Esses meninos têm uma vida muito dura (Professora Girassol – informação verbal)

A professora busca maneiras de incentivar os alunos a acreditarem no futuro, ainda que as condições objetivas da realidade em que vivem não lhes garantam certas expectativas. Ela não considera a indisciplina um problema; o problema é o desinteresse pelas atividades escolares e a apatia com relação ao futuro. Este último se evidencia num episódio registrado em Diário de Campo:

Acontecia um campeonato de futebol na escola. Nesse dia, durante o recreio, os alunos receberam a premiação com medalhas. Alguns alunos desta turma retornaram então para a sala de aula com suas medalhas exibindo-as orgulhosamente. Era uma sexta-feira, os alunos buscaram seus lugares e a professora chamou a atenção para a tarefa que ficou por fazer, ainda no quadro:

“Quantas vezes eu terei que dizer a vocês que vocês precisam se esforçar? Por que vocês estão com essas medalhas penduradas no pescoço? Porque se esforçaram, não foi? Jogaram bem... e aqui na sala, por que não fazem o mesmo? Eu já falei que não é porque vocês moram em Vila Nova de Colares que não pode ser um médico... um cantor... um ator. Não é por aí. Vocês vão lembrar de mim quando tiverem 30 anos, aí vocês vão dizer: bem que a tia falou...”

A partir da fala da professora, os alunos ficaram eufóricos e surgiram as mais diversas profissões: “eu quero ser isso... eu quero ser aquilo”... A professora incentiva os alunos a se manifestarem e em alguns minutos retoma as tarefas do quadro (Diário de Campo, 09/12/2013).

Diante desses relatos, intervenho em favor das professoras dizendo delas aquilo que me saltou aos olhos. Ambas, com seus jeitos de ser/estar na docência, guardadas suas particularidades subjetivas, são profissionais que se importam com o processo educativo. Que sentem dores, anseios, alegrias e frustrações. Elas me pareceram sonhar com um modo melhor de serem professoras. Contudo, por vezes, viam-se atadas a um sistema incompreensível. Não por falta de conhecimento historicamente acumulado, mas pela incompatibilidade da aceitação da coexistência de processos tão brutais de negação da prática docente e dos entremeios de suas ações pautadas pelo senso da responsabilidade com o ensino.

Na tentativa de ser coerente na ilustração das falas das professoras Girassol e Professora do Grupo B, eu recorro a Oliveira (2004), por entender que, a partir das reflexões teóricas da autora, os enunciados das docentes que dividiram comigo seus espaços sócioocupacionais e parte de suas existências possam ser mediados considerando a problemática que envolve o trabalho docente na atualidade. Nesse sentido, assevera Oliveira (2004) a partir de Noronha (2001):

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (NORONHA, 2001 apud OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

A citação acima coaduna com as falas das professoras, sobretudo nos reclames por apoio multidisciplinar centrados na figura do psicólogo e do assistente social. Entendemos que os enunciados das professoras denunciam certa sobrecarga de funções a elas delegadas e a ausência de instrumentos que deem conta de articular as demandas multifacetadas que chegam à escola e à sala de aula, comprometendo a função do professor e suas atribuições com foco no ensino.

Após os momentos descritos com as professoras, eu me apropriei dos prontuários do grupo dos 20 alunos, sujeitos indiretos da pesquisa, no intuito de conseguir informações, ainda que documentais e quantitativas, caracterizando-os nos contextos distintos em que vivem atravessados por corte etário, de renda, de raça/cor, entre outros. Foi possível constatar, baseado nas informações declaradas por

pais/responsáveis em seus prontuários, que 75% dessas crianças (15 alunos) eram pardas, 20% (quatro alunos) de cor branca e 5% (um aluno) de cor preta. Com relação à faixa etária, 5% deles (um aluno) possuíam doze anos; 20% (quatro alunos) com onze anos; 25% (5 alunos) com nove anos e 50% deles (dez alunos) tinham dez anos. Isso indica que 25% apresentaram distorção idade/ano.

Sobre a escolaridade de seus pais/responsáveis, 20% não possuíam nenhuma escolarização, 55% cursaram até a 8ª série do ensino fundamental e 25%, o ensino médio. Esses dados evidenciam a baixa escolaridade de seus pais/responsáveis.

Sobre a qualificação profissional de seus provedores, 20% possuíam qualificação profissional de nível técnico e 80% eram trabalhadores que exerciam funções como auxiliar de serviços gerais, pedreiro e servente de pedreiro, auxiliar de cozinha, auxiliar em oficina mecânica de automóveis, vendedores ambulantes, entre outros. A situação no mercado de trabalho desses provedores apontava que apenas 20% deles estavam no mercado formal de trabalho, 40% no mercado informal e 40% desempregados ou sem nenhuma renda. As famílias eram providas em 20% por pai e mãe, 25% somente pela mãe, 20% por avós/outros e 35% somente pelo pai. Esses dados indicam que a maioria deles exercia atividades laborativas precárias, muitas vezes com renda igual ou inferior a um salário mínimo e em situação de instabilidade permanente de trabalho e renda.

Os responsáveis por esses alunos junto à escola eram 75% suas mães, 10% seus pais, 10% avós e 5% outros. Essas foram características que encontramos e que nos ajudaram a identificar esses alunos em sua vida familiar, sociocultural e comunitária.

3.2.2 Retomando os programas e projetos socioeducativos sob o olhar dos sujeitos da pesquisa

No capítulo dois, caracterizamos os três programas e projetos que propusemos investigar seus efeitos na vida escolar dos alunos do 4º ano. Neste tópico, vamos

apresentar a realidade evidenciada no campo, trazendo para o texto as vozes dos sujeitos que se apropriam (ou são apropriados por) desses programas e projetos na EMEF de Vila Nova de Colares. Por conseguinte, passamos a descrever as descobertas no campo, lembrando que, uma vez tendo-os descrito no capítulo anterior, vamos retomar algumas de suas características, privilegiando a visão dos sujeitos.

3.2.2.1 O Programa Mais Educação

A interlocução do Programa Mais Educação com o Programa Bolsa Família¹⁵ é clara e contundente, tanto nos documentos do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) quanto nas orientações do MEC quando legisla sobre as diretrizes do Programa Mais Educação. Assim nos diz o Portal do Ministério de Desenvolvimento Social (MDS): “[...] para a adesão de 2012, o MEC, em parceria com o MDS, estipulou como critério central de expansão do Programa Mais Educação a seleção de escolas em que a maioria dos alunos faça parte de famílias beneficiárias do PBF (Programa Bolsa Família)” (BRASIL, 2012). Prerrogativa esta, confirmada pelo MEC, no item 5. Orientações e critérios para adesão ao Programa Mais Educação:

[...] Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família. [...] Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), [...] Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família. [...] Estudantes que apresentam defasagem idade/ano (BRASIL, 2013, p. 22).

Ao analisarmos esses documentos e confrontarmos com a realidade do campo de pesquisa, concluímos que a EMEF de Vila Nova de Colares não se enquadra no “*critério central de expansão*” do Programa, previsto pelo MDS e confirmado pelo MEC, no que diz respeito ao contingente de alunos beneficiários do PBF. Apenas 36% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental dessa escola são beneficiários do Bolsa Família. No entanto, o “critério central de expansão do Programa” proposto pelo MDS e as “Orientações e critérios para adesão ao Programa Mais Educação” determinados pelo

¹⁵ O Programa Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. Integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 70 mensais (BRASIL, 2012).

MEC preveem a adesão de Escolas com índices igual ou superior a 50% de alunos beneficiários do PBF. Esse dado torna-se mais contundente quando apontamos o percentual de alunos que contribuíram para nossas análises nesta pesquisa, inscritos no Programa Mais Educação que recebem o PBF. O contingente absoluto é de apenas 25%, conforme descrito no quadro abaixo.

Contingente de alunos matriculados / Beneficiários do PBF			
Variável	Alunos	Beneficiarios PBF	Percentual
Fundamental I	335	120	36%
Fundamental II	409	126	31%
Fundamental I e II	744	266	36%
Grupos A e B	20	5	25%

Quadro 2- Contingente de alunos matriculados, por situação de recebimento de benefício do Programa Bolsa Família.

Fonte: Secretaria Municipal de Ação Social (SEMAS).

A escola oferece 120 vagas no Programa para os alunos do Ensino Fundamental, guardadas as proporções de 60 vagas para o turno matutino (Fundamental II) e 60 vagas para o turno vespertino (Fundamental I). Destas, apenas 85 são preenchidas, respectivamente, uma média de 35 no turno matutino e 50 no vespertino. Assim, entendemos que a oferta é maior que a demanda. Segundo relato da coordenadora do turno vespertino isso se dá em razão de

*Os alunos do vespertino (**Fundamental II**) já estão com mais de 12 anos, eles têm vergonha de frequentar o 'Mais Educação'. Eles falam que isso é coisa de **mané**, de criança. Eles estão em outra agora. É muito difícil mantê-los no Programa, sem contar que as oficinas não ajudam. Os monitores quando não faltam, não fazem muita coisa. O que o Programa precisa é de profissionais competentes e remunerados para atender esse público (Coordenadora do Programa Mais Educação, turno vespertino, informação verbal, grifo nosso)*

Quanto aos alunos do turno matutino, Fundamental I, nos relata a coordenadora:

Aqui não tem nenhum aluno com mais de 08 meses no Programa. A coisa aqui é na base do rodízio. Um vem, outro quer vir, porque o colega veio, mas, logo sai, porque não quer ter compromisso com nada. Os que estão gostam muito, mas, também, vêm aqui só pra brincar. [...] E cansam logo também. A família não apoia, não tem responsabilidade. As pedagogas da escola nem aqui aparecem. As professoras é que me indicam alunos e perguntam sobre eles na passagem do turno, quando a gente se encontra, antes delas subirem. Sem profissionais qualificados pra atender esses meninos, sem articulação com as

pedagogas e sem a família, não dá pra esperar muita coisa disso aqui, não
(Coordenadora do Programa Mais Educação, turno matutino, informação verbal)

Analisando o PPP da escola, não identificamos nenhuma vinculação com os programas e projetos socioeducativos desenvolvidos na escola, nem menção à adoção de ações análogas. Isso também foi evidenciado em entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Inferimos, assim, com base nesses instrumentos, que a entrada do Programa em questão se deu por iniciativa da gestora escolar, atendendo a uma demanda da SEDU/SERRA, no segundo semestre de 2009, sob a implantação em caráter piloto do Programa em dez escolas da rede de ensino.

Sobre a adoção e gerenciamento do Programa pela rede municipal de ensino, a “Gerência de Diversidade e Projetos Especiais” da SEDU/SERRA descreve que o Programa Mais Educação é

- ✓ Um dos programas governamentais criados como política de ação contra a pobreza, a exclusão social e marginalização cultural que prevê ações sócio-educativas no contraturno escolar para alunos do Ensino Fundamental (EF);
- ✓ O município da Serra desenvolve desde 2009, ações para ampliação da jornada escolar para no mínimo 07 horas diárias. Por meio do Programa Mais Educação são oferecidas atividades sócio-educativas, no contraturno escolar (SERRA, 2013a).

No mesmo documento elaborado pela SEDU/SERRA (2013), estão elencados ainda os usuários, o objetivo, as condições e a forma de acesso ao Programa que passamos a descrever.

Seus Usuários:

- ✓ Alunos do 1º ano a 8ª série/9º ano, e destes, estudantes que estão 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 primeira fase do ensino fundamental (4º/5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase;
- ✓ Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º/9º ano), nas quais há um alto índice de abandono;

- ✓ Estudantes das séries com índices de evasão e /ou repetência.

O objetivo do Programa é contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, ampliando a jornada escolar no mínimo 07 horas diárias, oferecendo atividades das áreas da educação, das artes, da cultura, do esporte e do lazer. A contrapartida municipal é com o pagamento de salário de um coordenador por turno na unidade de ensino, sendo que este deve fazer parte do quadro de funcionários efetivos (professor ou pedagogo) e um Coordenador do Programa na SEDU/SERRA. As demais despesas são sanadas pelo PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e parcerias com a iniciativa privada. As condições e formas de acesso dos alunos estão elencadas no item “usuários” (SERRA, 2013a).

Na EMEF de Vila Nova de Colares, o Programa Mais Educação conta com uma coordenadora na unidade de ensino. O espaço físico específico para o Programa é composto de uma sala da coordenação, uma sala de dança e música, uma sala de letramento e uma sala de matemática. Nas fotos abaixo (fotos 4 e 5), apresentamos a sala da coordenação do Programa e a sala de dança e música.



Figura 4- Sala da coordenação.

Fonte: Arquivo pessoal/2013.



Figura 5- Sala de dança e música.

Fonte: Arquivo pessoal /2013.

No que diz respeito à vinculação desse Programa ao processo de escolarização dos alunos, ou seus efeitos na vida escolar, os profissionais envolvidos fizeram as seguintes considerações:

*Melhora **no social**. Eles ficam mais alegres, se alimentam melhor... Aqui estão melhor do que sozinhos em casa ou na rua. [...] Na escolarização, não consigo ver melhora, não. Se eles tivessem um bom professor de letramento e matemática, aí sim, influenciaria na vida escolar deles. Mas com os monitores*

que eles têm... Tadinhos. Eles não estão preparados pra ensinar, não é verdade? (Professora Girassol, informação verbal, grifo nosso)

*Melhora na autoestima. Eu acho. Porque eles têm aula de dança, música... Eles gostam disso. [...] Se considerar que muitos não têm uma alimentação decente em casa, pode até ser que influencie na escolarização, porque não dá pra aprender de barriga vazia. Mas, o que eles precisam mesmo é de professor. Professor de matemática e leitura. Eu acho que a cultura e o **social** são importantes, mas, o que esses meninos precisam é aprender. E outra coisa, precisam é da família, e Mais Educação não é família, não. Eu, pra mim, não acredito que melhore nada, não (Professora do Grupo B, informação verbal, grifo nosso)*

Isso aqui e nada é a mesma coisa. As pedagogas não se envolvem. Nem adianta pedir nada. A diretora, eu nunca vi aqui. Estamos no final do ano e ela nunca passou por aqui. Só as professoras, coitadas, é que vivem atrás de mim pedindo vaga, falando dos problemas dos alunos, mas, elas mandam e eles não vêm. Quando vêm, logo desistem. Alguns pais pedem vaga, mas é só pra ficar livre dos filhos (Coordenadora do Programa Mais Educação, informação verbal)

*A maior dificuldade dos alunos é o mau comportamento, a indisciplina, a confusão, a ausência total da família. O 'Mais Educação' vai resolver esse problema? Não vai. Vai ajudar, só se for **no social**. [...] O que é social? É ter o que comer e não ficar na rua aprendendo o que não presta (Pedagoga, informação verbal, grifo nosso)*

Observemos que, das quatro narrativas, três delas trazem o termo “social” e este adjetivando a pobreza, a falta de comida, a negligência familiar, a criminalização da rua, levando-nos a crer que o que é evidenciado, neste caso, é a figura do “Vulnerável em si”, como nos dizem Freitas e Silva (2006).

Confrontando a realidade expressa na fala dos sujeitos e as descobertas oriundas de nossa pesquisa documental com a realidade das ações do Programa e dos signos que se constróem no cotidiano da unidade de ensino, trazemos o relato:

As aulas aqui são só pra 'inglês ver', e para os meninos brincarem e deixarem suas famílias irresponsáveis em paz. O Estado tinha que pagar salários para esses monitores e exigir profissionalização deles. Mas aqui dá aula quem quer, por uma 'esmola' que chega a no máximo R\$ 320,00 por mês. Por isso que é assim, como você está vendo... Só recreação. Aprender que é bom: nada. Nós tínhamos no início do ano um excelente professor de karatê, mas ele é 'pai de família'. Ele deixou o Programa, é lógico. Onde já se viu algum profissional sustentar uma família com R\$320,00? É por isso que nada funciona (Coordenadora do Programa Mais Educação, informação verbal)

No entanto, a mesma coordenadora que percebe a ausência do Estado, em decorrência dessa a fragilidade do Programa, no que diz respeito às ações educativas que deveriam pautar-se pela remuneração e critérios de inserção de profissionais via

comprovação de sua titulação profissional a fim de garantir a qualidade da oferta de serviços educacionais, nos pergunta, sem exitar, na mesma fala:

[...] Você, que é professora de música, poderia ajudar a gente aqui na escola, né? Você não quer ensaiar a cantata de natal, não?
[...] Eu estou tentando convênio com o Centro Social da Igreja Católica pra resolver esse problema de monitores. É trabalho voluntário, mas é muito bem feito. Eu acho que nós deveríamos colocar um anexo lá, no Centro Social (Coordenadora do Programa Mais Educação, informação verbal).

Ao articularmos nossas observações, que se dão no plano concreto da realidade do campo, e considerarmos os papéis socialmente desempenhados pelos indivíduos não isentos de suas “*reservas de sentido*” (BERGER; LUCKMANN, 2006), sobre a noção de experiência de Dubet (1994), “*subjetividade dos indivíduos e objetividade do sistema*”, encontramos subsídios para pensar a distância mantida pelos indivíduos com relação ao sistema. Essa distância está impressa numa conduta subjetiva, ou de experiência privada, e sobre esse aspecto os construtos vividos enquanto produtos da personalidade do ator. Sentimo-nos, então, responsáveis por registrar, da mesma forma, o que presenciamos em momentos de observação no campo.

Às 8h30min, enquanto aguardava o início das atividades, fiquei sentada no refeitório observando as crianças lancharem. Algumas se aproximaram, como de costume, para “bater papo”, como dizem. Às 9h, a Coordenadora do Programa apressa as crianças para terminarem o lanche. Era uma segunda-feira, dia de oficinas de música e dança. Feita a fila, os alunos entram na sala de música e são repreendidos pela coordenadora:

“Eu já falei que agora é o momento mais importante das atividades do dia. [...] é a hora de falar com Deus. Quem foi na Caminhada pela Paz de ontem? [...] Só porque é evangélico não é motivo pra ficar de braços cruzados. [...] Vamos falar com Deus. Vamos agradecer a Deus pelas nossas famílias independentes de como elas sejam. [...] Silêncio que nós vamos falar com Deus!”

Assim, após os apelos da coordenadora, as crianças ficam em silêncio, algumas resistem e não se levantam para as orações. Outras mantêm os olhos abertos fazendo caretas para as paredes, para o teto, algumas simplesmente ficam sacudindo os pés enquanto a coordenadora e outras crianças rezam em voz alta as orações de matriz cristã, quais sejam, o “Pai Nosso”, a “Ave Maria” e o “Santo Anjo do Senhor”. Reunir os alunos para oração antes das oficinas é rotina diária. Após as orações, a coordenadora se senta na antessala do Programa, liga um aparelho de som com músicas religiosas e se ocupa em registrar dados em prontuários e fichas e em administrar a “indisciplina” dos alunos denunciada por algum monitor (Diário de Campo, 21/10/2013).

Esses registros nos levam a crer que as marcas do discurso ideológico da “humanização da educação” estão impressas também numa dubiedade da crítica e

denúncia da inviabilidade educativa e política dos programas socioeducativos e dos juízos de valor que perpassam a escola.

Ademais, o formato institucional do Programa Mais Educação, aqui apresentado por nós, reclama algumas considerações preponderantes sobre uma certa complementariedade de serviços educativos e culturais orbitando na esfera pública/privada sob uma suposta demanda interna das escolas públicas no Brasil, sobretudo, em territórios vulnerabilizados. Entendemos também que esse Programa destina-se a alunos caracterizados por uma condição de pobreza e miséria econômica, uma vez que é direcionado privilegiadamente àqueles inscritos no PBF. Isso considerando ser esse um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, de acordo com a Lei nº 10.836/2004 e com o Decreto nº 5.209/2004 (BRASIL, 2004).

Ainda que os numerosos documentos oficiais que regulam as políticas sociais brasileiras e suas diretrizes, decretos e artigos não definam pobreza como sinônimo de vulnerabilidade social, sabemos que, apesar de não ser um conceito homogêneo, a pobreza remonta a essas condições. Isso porque seus impactos destrutivos vão deixando marcas na condição humana da população empobrecida expressas no aviltamento do trabalho, da debilidade da saúde, das péssimas acomodações em moradias insalubres e precárias, da fome ou alimentação deficitária, da fadiga, da resignação, da revolta, da tensão e das instabilidades diversas (YASBEK, 2012).

Dessa forma, inferimos que o aluno beneficiário do PBF encontra-se em situação permanente ou transitória de risco social, uma vez que suas condições econômicas inviabilizam o acesso a bens materiais e simbólicos que lhe garantam dignidade de existir como ser social. No entanto, serviços complementares de educação, condicionalidade de frequência e extensão do tempo de sua permanência na escola podem não significar o legítimo acesso a direitos sociais de que necessita.

Outra característica acentuada das ações do Programa é a sua parceria com a sociedade civil e o voluntariado, regulamentada pela Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário como “[...] uma dinâmica instituidora de relações de

solidariedade e confiança para construir redes de aprendizagem, capazes de influenciar favoravelmente o desenvolvimento dos estudantes” (BRASIL, 2012, p. 14). Segundo Saviani (2002), esses enunciados podem ser entendidos como uma das marcas da adoção do receituário neoliberal e, conseqüentemente, da reforma do Estado em que o financiamento das políticas públicas, sobretudo as de corte social, é colocado em questão. Assim, “[...] o papel do Estado torna-se secundário e apela-se para a benemerência e o voluntariado” (p. 23).

E, por fim, ainda sobre o Programa Mais Educação, percebe-se uma forma tipificada de imprimir qualidade à educação por meio de serviços complementares ao ensino escolar, a partir de diagnósticos de testes de larga escala e indicadores do IDEB sem a devida problematização da questão estrutural que envolve os números negativos desses testes. Da mesma forma, entendemos que a ausência de investimento efetivo na implementação e articulação de políticas públicas com vias ao enfrentamento das desigualdades sociais para além dos muros da escola revela que o quadro de degradação do ensino público não é minimizado em termos conjunturais com programas dessa natureza.

3.2.2.2. O Programa Educação em Valores Humanos

Em 2013, após a mudança de gestão municipal, o Programa Educação em Valores Humanos assume um novo formato. Da mesma maneira, empreendemos uma pesquisa documental a fim de caracterizar de forma fidedigna tal programa. No decorrer dessa empreitada, que durou mais de 60 dias, recebemos uma comunicação da subsecretária de educação do município nos fornecendo informações atualizadas sobre o Programa. Nessa ocasião, constatamos que esse Programa não foi realizado no ano de 2013.

A SEDU/SERRA optou por um projeto denominado Projeto Escola Sustentável que traz em seu bojo os “Valores Humanos”. Cronogramas, acompanhamento, avaliação e monitoramento de resultados não estavam previstos. Recebemos também um documento intitulado *Release* que assevera, na apresentação, que

[...] a Prefeitura Municipal de Serra, por meio da Secretaria da Educação e com a parceria da ArcelorMittal, optou por discutir, em 2013, a questão ambiental, a partir da temática ‘Escola Sustentável’, a qual culminará com uma Mostra Artística Cultural e Científica- MACC (SERRA, 2013a, p. 01).

Após leitura minuciosa dos documentos oficiais que descrevem as ações do “Projeto Escola Sustentável” (reformulação do Programa Educação em Valores Humanos no ano de 2013), podemos afirmar que este busca atribuir às suas ações um caráter inter e transdisciplinar e uma proposta educacional em parceria com a ArcelorMittal. Proposta essa que estaria sendo implementada por meio de vários projetos desenvolvidos pelas unidades de ensino, utilizando a abordagem conceitual e metodológica embasada na sustentabilidade da vida e nos valores humanos. No entanto, a variedade de ações anunciadas pela SEDU/SERRA não foram identificadas no campo de pesquisa, com exceção da MACC que vivenciamos nos dias 03 e 04 de outubro, na EMEF de Vila Nova de Colares.

A justificativa da reformulação do Programa Educação em Valores Humanos pela atual gestão municipal está sistematizada no fato de que o atual modelo econômico tem gerado um crescimento que se baseia no consumo exacerbado, na destruição das condições ecológicas de sobrevivência, na desintegração das relações humanas e na substituição de valores. Esses desafios que a humanidade vem enfrentando, sob o ponto de vista socioeconômico ambiental e ético, cria a necessidade de reflexão com vistas a um olhar mais abrangente sobre sua maneira de agir, a um resgate de valores, a ampliação das relações, competências e responsabilidades. Ainda nos diz o documento:

Assim, é importante e necessário desenvolver e implantar modelos de desenvolvimento humano que permitam atender aos múltiplos anseios, desafios e tensões da atualidade, de modo integrado, consciente e sistêmico, em que o principal desafio seja transformar a realidade em uma perspectiva de desenvolvimento Sustentável para todos (SERRA, 2013a, p. 01).

O objetivo do Projeto Escola Sustentável é “[...] promover práticas reflexivas que desenvolvam a sustentabilidade nas dimensões social, ambiental, econômica, política, cultural e espiritual, visando a formação integral dos sujeitos” (SERRA, 2013a, p. 02). São objetivos específicos:

- ✓ Propiciar a reflexão sobre as relações interpessoais.
- ✓ Estimular a construção de uma nova visão científica voltada para a compreensão do ser humano em uma perspectiva holística, ou seja, em sua totalidade e plenitude.
- ✓ Incentivar a capacitação de educadores e da comunidade para atuarem como disseminadores dessa proposta de educação para a vida.
- ✓ Contribuir para uma maior conscientização ambiental e reflexão sobre os hábitos de consumo.
- ✓ Contribuir para o consumo sustentável de alimentos, recursos energéticos, água, materiais didáticos entre outros (SERRA, 2013a, p. 02-03).

O público alvo são alunos, profissionais do Sistema Municipal de Educação de Serra, pais, sociedade civil organizada e comunidade em geral. Os recursos para desenvolvimento do Projeto é viabilizado pela Comissão Escola Sustentável em parceria com a Empresa ArcelorMittal.

No entanto, quanto às ações desse projeto no campo, o que conseguimos constatar foi o seu desconhecimento. Os sujeitos (professoras e pedagogas) só se referiam a esse projeto como “Programa Educação em Valores Humanos”. Quando questionados sobre os efeitos de suas ações na vida escolar dos alunos, da mesma maneira, eles não sabiam descrever ou dimensionar tais efeitos. Sobre sua possível articulação com o PPP da escola, de igual forma, tal possibilidade era desconhecida.

Eu não sei responder, este projeto existe aqui na escola? Eu não sei, sou DT e se ele existiu foi antes de eu chegar (Professora do Grupo B – informação verbal)

Só agora, em novembro, que nós recebemos uma cartilha, mas é do ‘Valores Humanos’ [...] É só mais um material didático com histórias. Às vezes, eu conto alguma história da cartilha e peço aos alunos para refletirem sobre os valores que a cartilha menciona. Às vezes, é a verdade, a bondade... essas coisas assim (Professora Girassol – informação verbal)

Não que eu saiba. É como eu te disse, esses programas e projetos chegam aqui pelas mãos da diretora. Nada é discutido. Se houvesse debates, eles até poderiam se articular com o PPP, mas não é por meio da democracia, do diálogo. Nós não escolhemos, nós só executamos, quando conseguimos (Pedagoga – informação verbal)

A fim de identificar os propósitos ou propósito do Programa, a sua real função e o sentido no contexto escolar daquela unidade de ensino e na escolarização dos alunos a quem era destinado, prosseguimos inquirindo nossos sujeitos de variadas maneiras: por meio de entrevistas, conversas informais, analogia a situações cotidianas na escola e das diretrizes do Programa. No entanto, as variadas abordagens não foram capazes de identificar enunciados que destoassem da inoperância do projeto/programa, da sua

inviabilidade, da invisibilidade e do papel messiânico e substitutivo de uma suposta atribuição da família.

Ajuda a família, porque fazemos o que ela não está fazendo. É uma maneira de passar para a criança aquilo que não aprendeu, nem vai aprender em casa: o respeito, a disciplina, a honestidade. Nós fazemos o papel da família (Pedagoga – informação verbal).

Mesmo com o desconhecimento ou inoperância do Projeto evidenciados nas falas das professoras e pedagoga e no cotidiano da escola, no período de quatro meses que ali estivemos, assim nos diz a diretora escolar:

Trabalhar os Valores Humanos é fundamental para o desenvolvimento dos meus alunos. Eu não abro mão. Você pode ver que em todas as salas estão colocados recortes com algum valor. Antes das aulas, os professores reservam alguns minutos para reflexão. Também utilizamos este recurso nas nossas reuniões: refletir sobre os valores tão dilapidados no mundo contemporâneo (Diretora da Escola – informação verbal)

Dessa forma, inferimos que o papel centrado na figura da gestora escolar é preponderante para figuração da escola enquanto pioneira e empreendedora na adoção de programas e projetos socioeducativos. No esforço por sua legitimação, a escola exhibe ainda, em seu espaço físico, gravuras que compõem um mosaico da passagem desse Programa pela unidade de ensino. São “valores” entalhados no papel colorido dando nome às salas de aula e aos demais espaços de convivência da escola (Foto 6).

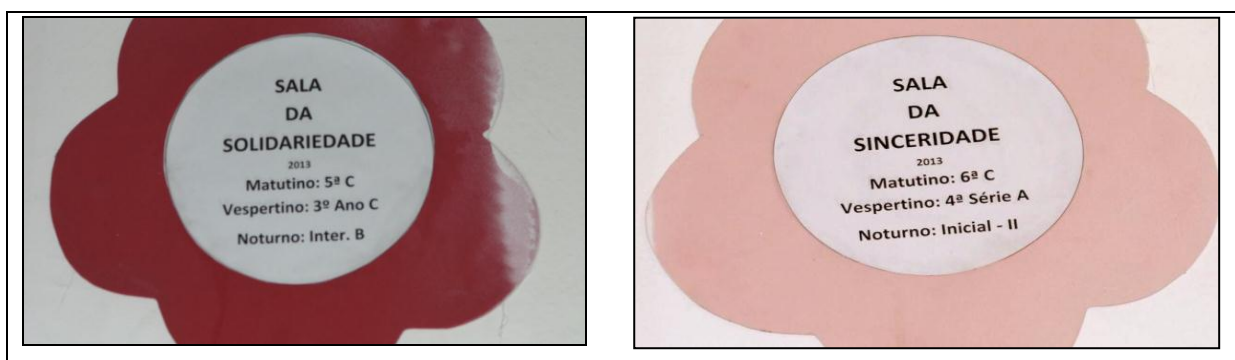


Figura 6- Ilustração nas portas das salas.

Fonte: Arquivo pessoal/2013

Questionamos também nossos sujeitos sobre as possíveis contribuições do programa/projeto com o processo de escolarização dos alunos, o material disponibilizado, as ações desenvolvidas em sala de aula ou extraclasse que de alguma forma fossem capazes de promover reflexões, diálogos e/ou ações com vias à melhoria

da qualidade do ensino na escola e, conseqüentemente, na vida escolar das crianças. Percebemos novamente uma condição de desconhecimento dos objetivos do programa/projeto ou da sua ineficácia na produção de novos sentidos e modos de construção de aprendizagem.

Eu tenho mais o que fazer com esses meninos. Eu preciso ensinar esses meninos a ler. Eu nem sei do que se trata esse 'Valores Humanos'. Na verdade, esse programa só apareceu agora em novembro. Deram uma cartilhazinha pra gente com historinhas, mas eu não trabalho isso, não. Eu tenho meu método. Valores humanos a gente já trabalha com o menino o tempo todo quando ensina a estudar, a respeitar o colega, a respeitar a professora [...] Lugar de aprender 'valores' é em casa, com a família (Professora do Grupo B – informação verbal)

Eu recebi a cartilha ontem. [...] escolarização... Não sei, a única coisa que sei é o que está nesta cartilha aqui. Na semana passada, contei essa história e depois coloquei uma música bem bonita, pedi a eles para fecharem os olhos e refletirem sobre a história. Era sobre honestidade. [...]. Aí, depois de tudo, eu perguntei se valia a pena ser honesto, falar sempre a verdade, não pegar nada de ninguém, procurar o dono da borracha que ele viu no chão da sala... Todos concordavam que ser honesto é o melhor. Então resolvi 'pegar eles', aí eu perguntei assim: 'e se falar a verdade te colocasse numa situação de castigo, por exemplo, você fez algo errado e vai ter que pagar por isso se contar'?. Foi um alvoroço. [...] as respostas foram; 'eu não, tia. Eu ia era mentir.'; 'Tia, meu pai roubava carro, ele não falou a verdade, mas o amigo dele foi falar a verdade e os polícia prendeu ele, agora ela tá é preso. Eu não falo a verdade, não'. Aí eu ri... Vou fazer o que, vou chorar? (Professora Girassol, informação verbal, grifo nosso)

Esse programa nem aconteceu este ano. E, no ano passado, o que nós sabemos é de leituras e reflexões sobre solidariedade, fraternidade, essas coisas. Sobre a escolarização dos alunos eu não vejo nenhuma relevância. É só mais um material para os professores, nada mais (Pedagoga, informação verbal).

Retomamos, neste momento, a contradição do atual governo que, no início de sua gestão, em 2013, reformula o Programa Educação em Valores Humanos, dando-lhe outra nomenclatura e “mudando” seu foco para a sustentabilidade.

Em outubro do mesmo ano, é sancionada, pelo prefeito municipal e publicada no Diário Oficial, a Lei Nº. 4108/2013 (em Anexo) que cria o Programa Educação em Valores Humanos no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. De acordo com essa lei, o Programa passa a ser uma política de governo, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação, podendo ser ampliado para as demais secretarias. Implementado nas unidades de ensino por adesão, a Prefeitura Municipal de Serra poderá firmar parceria com empresas, entidades e outros órgãos.

O Programa irá tratar de uma educação voltada para o ser humano integral, uma educação para a vida, sem conflitar com quaisquer opções religiosas das famílias e dos estudantes. E, por fim, tem como objetivos:

Artigo 2º - O Programa tem como objetivos: reduzir a evasão escolar, melhorar a disciplina, promover a permanência e o sucesso dos alunos na escola, resgatar e integrar a prática de cinco valores fundamentais: amor, verdade, paz, não violência e boa conduta ao currículo escolar, conscientizar sobre a conservação do patrimônio público e fortalecer as relações interpessoais (ANEXO I).

Ainda que o texto da Lei 4108/2013 assegure que esta “educação para a vida” não conflitaria com opções religiosas dos alunos e suas famílias, bem como não mencione sua destinação a alunos em situação de pobreza e/ou “vulnerabilidade social”, o Programa torna-se política de governo, implantada na Secretaria Municipal de Ensino. Ou seja, destina-se a alunos da escola pública e demarca uma construção de ideais que produzem e reproduzem certa desigualdade no plano social, político, econômico e cultural, definindo, para os alunos da rede pública municipal de ensino, um papel e um comportamento na sociedade.

Em face disso, entendemos que seus objetivos demarcam um “lugar” onde esses alunos podem ser desqualificados por suas crenças, seus modos de se expressar e seu comportamento social. Ao enfatizar a disciplina, a permanência na escola e a conservação do patrimônio público por meio da internalização e prática dos cinco valores fundamentais como amor, verdade, paz, não violência e boa conduta (conceitos subjetivos e polissêmicos), percebemos sinais de “qualidades negativas” e indesejáveis que lhes são conferidas, o que optamos por atribuir à sua condição de classe social. Esse “lugar” (reservado aos alunos) tem contornos ligados à própria trama social que gera a desigualdade e que se expressa não apenas em circunstâncias econômicas, sociais e políticas, mas também nos valores culturais das classes subalternas e de seus interlocutores na vida social (YASBEK, 2012).

Não podemos deixar de assinalar a articulação dessa política de governo com a responsabilidade social empresarial, sobretudo da pioneira ArcelorMittal, parceira oficial do Programa Educação em Valores Humanos. Nesse sentido, visualizamos o interesse da empresa em investir em ações filantrópicas de forma estruturada,

forjando a produção de certa melhoria nas condições de vida dos alunos da rede pública municipal de ensino. Seu investimento, nesse caso, segue a tendência da “responsabilidade social empresarial” e apresenta-se na forma dos chamados programas e projetos sociais implementados em localidades selecionadas pelas empresas como comunidades circunvizinhas às fábricas: creches, escolas, entre outros. Isso vinculado ao discurso de “responsabilidade social” e de compromisso com o “desenvolvimento sustentável”. É uma estratégia utilizada para indicar que ao desenvolver iniciativas filantrópicas na sociedade estão participando da construção de soluções para os problemas sociais.

A temática da sustentabilidade, na segunda versão desse programa, é um “*merchan social*” amplamente divulgado pelas empresas que seguem a tendência de mostrar preocupação com o bem-estar geral, mas que, na realidade, simula um mecanismo que visa encobrir as contradições do modelo capitalista de produção e reprodução social. Assim, não concebemos uma suposta “consciência social e política” do empresariado sobre as questões sociais e ambientais, pois entendemos que, se isso fizermos, nossa compreensão desse processo “[...] resultaria numa visão romântica e fetichizada da realidade” (MONTAÑO, 2005, p. 213).

Ainda inspirados em Montañó (2005), acreditamos ser primordial não perder de vista que o espaço de atuação da filantropia empresarial circunscreve relações de acumulação capitalista (lucro/capital). Portanto, suas intenções não são neutras e, ainda, que a política na atualidade se apresenta cada vez mais atrelada aos interesses de mercado. Com isso, justifica a incorporação desse programa como política de governo que assegura parcerias com a iniciativa privada, conforme Art. 6º da Lei 4108/2013 que dispõe sobre o Programa Educação em Valores Humanos como uma política de governo no município de Serra/ES.

3.2.2.3 O Projeto Colorir

O Projeto Colorir, conforme discorrido no capítulo dois, se caracteriza na escola por ações pontuais. Não conseguimos identificar nenhuma articulação com o processo de escolarização dos alunos, nem documentos que orientassem suas intervenções na

escola. Da mesma maneira, não identificamos cronogramas ou avaliações. O que presenciamos foram encontros com os alunos na sala de multimídia em que duas “multiplicadoras” da OSCIP coordenavam brincadeiras e vídeos sobre a consciência acerca do consumo de luz. Abaixo, banner ilustrativo do Projeto na escola (Foto 7).



Figura 7- Banner Projeto Colorir.

Fonte: Arquivo pessoal/2013.

Não diferente dos demais programas/projetos, sobre o Projeto Colorir também empreendemos esforços por conhecê-lo a partir do olhar de nossos sujeitos. No período em que estivemos na escola, só pudemos presenciar suas ações uma única vez quando da visita de duas multiplicadoras. No mais, pudemos participar de reuniões em que a pedagoga cobrava das professoras uma resposta ao Projeto Colorir por meio de atividades como: análise das contas de energia elétrica das famílias dos alunos, incentivo aos alunos que são chamados de “líderes” e que têm a função de cobrar dos colegas a apresentação das contas de energia a fim de fazer o controle mês a mês. Sobretudo, as falas dos sujeitos são marcantes e confirmam as ações pontuais do Projeto na unidade de ensino.

*Eles vêm de 15 em 15 dias e desenvolvem as atividades com os alunos. Estão trabalhando o ano todo com o controle de energia. A nós, professoras, cabe a indicação de líderes e cobrar das famílias os talões de luz para compararmos o consumo mês a mês. Os líderes nos ajudam a cobrar os talões da garotada. Sabe quantos talões da minha sala apareceram até hoje? Um! Num bairro como este eles vão trazer talão de luz? A maioria das famílias fazem **gatos**, e os que não são **gatos** estão preocupados demais com outras coisas. Não mandam, não (Professora Girassol, informação verbal, grifo nosso)*

O Projeto Colorir é bom. Eles vêm na escola e eles mesmos trabalham com as crianças. Trazem vídeos, brincadeiras, os meninos adoram. Mas, pediram pra

gente ajudar com os líderes e pedir os talões de luz das famílias. [...] A última vez que eu pedi um menino gritou de lá: 'tia, meu pai mandou perguntar se a escola ficou sócia da Ecelsa. Ele não vai mandar nada não'. Pra mim, bastou. Nunca mais pedi. E que coisa também, agora eu ter que ficar vigiando conta de luz dos outros (Professora do Grupo B, informação verbal)

Eles têm que controlar a luz dos pobres pra sobrar mais energia para os ricos (Pedagoga, informação verbal)

Questionamos professoras e pedagoga do turno sobre as possíveis articulações do Projeto com o processo de escolarização de alunos. Sobre a suposta interdisciplinaridade e transdisciplinaridade anunciada pelo Projeto, e além de nossas observações, fomos levados a crer que não existe de fato acompanhamento, monitoramento e planejamento das ações, nem envolvimento coletivo da comunidade escolar. Não há efetiva comunicação do Projeto com seus demandatários, levando a uma ausência ou de sentido, ou de engajamento de professoras, pedagoga e alunos.

Nenhum dos projetos e programas que você mencionou estão ligados à escolarização das crianças. Muito menos o Projeto Colorir. Cada um deles existe por conta da vulnerabilidade social. O Projeto Colorir é igual. São filmes, brincadeiras, recreação. Vamos colocar assim (Pedagoga, informação verbal)

*Não, não tem nada a ver com escolarização. Só recreação e conscientização sobre o consumo de energia. Os meninos adoram a parte da recreação, mas ninguém traz o bendito do talão de luz para comparar o consumo e aprender a controlar. Tadinhos, a maioria não paga energia, é tudo **gato**" (Professora Girassol, informação verbal, grifo nosso)*

Eles fazem o trabalho deles pra lá. [...] Não vejo nenhuma relação com a sala de aula. Eles pedem pra gente formar líderes e trabalhar o controle de energia. A gente até poderia usar este instrumento nas aulas de matemática, ciência...[...] Mas ficam insistindo com esses talões, os alunos não trazem (Professora do Grupo B, informação verbal)

Não podemos ignorar, contudo, que esse Projeto é desenvolvido por uma OSCIP, ou seja, uma Organização Não Governamental, privada, porém, de interesse público. Os serviços públicos, ou políticas públicas, após a incorporação dos ajustes neoliberais no Brasil, e consequentemente as reformas que foram se consolidando no interior da política estatal, como nos descrevem Almeida (2011), Montañó (2005), Yasbek (2012), entre outros, apontam as políticas sociais e especialmente a educação básica – ligada à qualificação de trabalhadores - como alvos das ações filantrópicas dessas ONG.

Esse comportamento chamado de descentralização democrática implicou na valorização e ampliação das ONG que passaram a prestar serviços focalizados nas

áreas da educação, saúde, lazer, esporte e cultura. Serviços esses formalmente cobrados por meio de resultados quantitativos, apesar da evidência, em muitos casos, da falta de critérios nessas avaliações e monitoramento de resultados, como nossa investigação comprovou no caso do Projeto Colorir e no Programa Educação em Valores Humanos.

Obviamente, entendemos ser nossa metodologia um estudo de caso e isso expressa a realidade de um caso específico, uma unidade de investigação, sendo que seus resultados não podem explicar a realidade de outras instâncias ou fenômenos análogos que possam ter desdobramentos diferenciados em outros espaços. No entanto, não nos pautamos unicamente nas evidências dos dois programas/projeto mencionados e por nós investigados, mas na leitura de nosso referencial teórico, numa tendência que é estrutural e que envolve mecanismos e organizações internacionais. Daí, achamos considerável pontuar essas impressões sobre as ações da “Responsabilidade social empresarial” e da filantropia das ONG nos espaços públicos, sobretudo, no espaço escolar, nosso objeto de investigação.

Uma fala importante a ser considerada sobre a proteção social via programas e projetos desenvolvidos nessa escola é a de sua diretora, registrada em entrevista:

A escola hoje é pensada como uma casa de assistência e apoio às famílias pobres. Todos os problemas aparecem aqui de forma muito expressiva. Nós implantamos os projetos para nos ajudar a mediar esta situação, ou melhor, minimizá-la. No entanto, nós mantemos nossos alunos aqui por quatro horas e meia. No máximo, os que estão em contraturno, e que são poucos, ficam até sete horas. O problema é que não existem outros programas de atenção social a esses meninos lá fora. Você pode procurar. Eu imagino que vá fazer isso em sua pesquisa. Não há. Nem por parte do governo federal, nem estadual, muito menos municipal. Somos nós, a comunidade escolar, que estamos encarregados, aos olhos do poder público e da sociedade, de resolver os problemas sociais. Desta maneira, não há muito o que fazer. Nós atendemos, aqui, da melhor forma que conseguimos, tirando recurso de onde não tem, para, ao final do turno escolar, as crianças voltarem para a mesma realidade que deixaram quando vieram para cá: a miséria, a drogadição, a violência...[...] é um círculo vicioso (Diretora da Escola, informação verbal).

Essa fala da diretora nos provoca expressiva inquietação, uma vez que contempla algumas das discussões teóricas mais significativas que empreendemos no decorrer desta pesquisa. Nesse sentido, aduzimos que reconhecer a escola na atualidade e sua função social, implica, em grande medida, o discernimento, da mesma maneira, de suas

funções de mediação, de controle populacional e de gestão de políticas sociais com foco no acirramento da pobreza orientando escolhas para o ensino elementar.

A fala da diretora corrobora com nossa pesquisa sobre a rede de proteção social para além dos muros da escola. Nesse sentido, como citado anteriormente, no que diz respeito a um fator de vulnerabilidade evidenciado no campo, qual seja, a problemática das drogas e outros, após visita *in loco* no CRAS, constatamos que não existe nenhum programa ou projeto desenvolvido no município a fim de atender a essas questões. Partindo para a análise documental, também já citado por nós e reafirmado neste momento, foi no CAPSad - Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas – que conseguimos encontrar uma referência a 25 atendimentos no ano de 2010 para esse bairro.

No que diz respeito à rede de atenção social, o “Catálogo dos Serviços Socioassistenciais do Município da Serra” confirma o que diz a diretora escolar em entrevista a nós concedida. De fato, nenhum programa ou projeto de proteção social com caráter socioeducativo é destinado à população de crianças e adolescentes matriculados no Ensino Fundamental I e II (SERRA, 2013b).

Diante dessa constatação, inferimos que essa tendência de propor à educação a saída de um caminho encilhado no modelo capitalista, excludente, intrinsecamente ligado à reestruturação do papel do Estado e a negação dos direitos sociais, engloba um conjunto de novas exigências requeridas aos trabalhadores a fim de se manterem inseridos no processo produtivo. Com isso, “[...] a educação escolar foi impelida a reorganizar-se a fim de propiciar aos indivíduos o domínio destas competências impostas pelo mercado” (ZANARDI, 2009, p. 15). Assim, há a aposta na esperança de que a educação escolarizada torne-se a cura para todos os males da sociedade, como se ela pudesse resolver todas as mazelas oriundas do processo de desumanização em curso (GENTILI, 2002).

3.3 A VOLTA AO CAMPO NO INCÍCIO DO ANO LETIVO: FEVEREIRO DE 2014

Uma vez reportadas as leituras que fizemos das experiências vivenciadas no cotidiano da escola sobre a proteção social via programas e projetos socioeducativos, como os

sujeitos a percebem, qual o perfil de alunos a quem são destinados os programas e projetos, como esses planos se articulam com a lógica organizacional da escola, sentimos necessidade de retornar ao campo a fim de cumprir a tarefa de atender ao nosso objetivo geral. Isso considerando que nos propusemos analisar como a formalização das políticas de proteção social via programas e projetos socioeducativos tem se articulado com a educação escolarizada, observada em um grupo de 20 alunos do ensino fundamental I na EMEF de Vila Nova de Colares.

Nesse sentido, na primeira semana de retorno às aulas, em fevereiro de 2014, voltamos ao campo para localizar os alunos que nos ajudaram a compreender o processo que descrevemos anteriormente. Quantos ainda estariam na escola? Houve transferências, quais os motivos? Quantos foram aprovados ou reprovados? Quantos ainda estão inscritos nos programas e projetos socioeducativos neste novo ano letivo? É possível dimensionar os efeitos dos programas e projetos na vida escolar desses alunos?

Com essas indagações, partimos em direção à escola. No primeiro dia de retorno às aulas anunciado pela rede municipal de ensino, retornamos à escola para coletar informações sobre os alunos que foram observados privilegiadamente nesta pesquisa. A EMEF de Vila Nova de Colares, no entanto, não havia retomado suas atividades com os alunos. Nossa opção primeira foi então a análise dos prontuários das crianças para responder parte das indagações que trazíamos. No entanto a secretária da escola não pôde nos receber, inviabilizando assim nosso acesso aos dados. Retornamos na semana seguinte e contatamos que dos 20 alunos, quatro (20%) foram transferidos.

Esse dado nos fez retomar o Diário de Campo a fim de identificar os alunos em episódios narrados por suas professoras ou pela coordenadora do Programa Mais Educação. De posse de seus nomes, fomos garimpando cada escrita, cada rabisco que fizemos no intuito de encontrar pistas que nos indicassem enunciados da realidade apresentada. Após releitura minuciosa do Diário de Campo, encontramos essas crianças. Fizemos então o recorte das falas que ocorreram em episódios distintos como observação participante em sala de aula, atividades na quadra, no recreio, entre outros. Para proteger as identidades desses alunos lhes atribuímos neste momento nomes fictícios.

Feitas essas considerações, o primeiro caso era o de Maysa, de dez anos. Em seu prontuário, o motivo fora descrito: *“Pai não está satisfeito com as amizadas que a filha fez na escola”*. Recorremos então ao Diário de Campo a fim de buscar escritas que nos possibilitassem lembrar as feições de Maysa. A lembrança que encontramos foi de uma criança alegre, de olhar penetrante. Sorridente, Maysa sentava-se na primeira carteira no meio da sala. Ela se destacava por cumprir as tarefas designadas pela professora, pela desenvoltura e pelo cuidado com a aparência pessoal. Sempre bem arrumada, com os cabelos presos. Aparentemente, o comportamento de Maysa no ambiente escolar não denunciava peculiaridades envolvendo atritos com colegas ou outros conflitos. No entanto, nosso Diário de Campo revelou que nos últimos dias em que estivemos acompanhando as aulas do Grupo B a professora fizera o seguinte relato:

A Maysa é boa. Ela acompanha as atividades e aprende bem, mas a gente tem que ter cuidado com ela. Ou melhor, cuidar dela. O pai disse que ela viu o traficante assassinando a mãe dela. Mas não falou mais nada se ela faz tratamento com psicólogo. [...] Ela tem uma sexualidade muito aflorada. Tem dias que ela vem com um salto deste tamanho... Ela quer ser mulher mesmo. Tem que ter o maior cuidado. Ela precisa de uma psicóloga (Professora do Grupo B, informação verbal).

O segundo caso de transferência é o de Elis, de onze anos. Não encontramos descrição de motivos no prontuário da aluna, o que nos instigou ainda mais a buscar, no Diário de Campo, indícios que pudessem demarcar pistas em direção à sua transferência. Da mesma forma, o Diário de Campo nos lembrou de Elis. Sua presença chamou-nos atenção antes mesmo de começar a acompanhar as aulas.

No espaço do Programa Mais Educação, no início das atividades do dia, a coordenadora inicia os apelos para as orações, enfatizando sempre que os alunos deviam rezar pelas famílias que têm independente de como elas são. A coordenadora e o monitor de música mantêm os olhos fechados no momento das preces. Enquanto isso, eu observo os gestos dos alunos: suas burlas externadas em caretas, “petelecos” nas orelhas dos colegas, chicletes jogados no teto, imitações que faziam da coordenadora e do monitor. Eles perceberam logo no primeiro dia que podiam confiar em mim, pois eu não os delataria. Assim, eles ficavam à vontade. Como as orações seguem sempre a mesma ordem: “Pai Nosso”, “Ave Maria” e “Santo Anjo do Senhor”, os alunos “cronometram” o tempo que têm para suas “peraltices” antes que os olhos da coordenadora os alcancem. Foi quando percebi a chegada de uma menina sem o uniforme. Isso me chamou a atenção, pois a falta do uniforme do Programa é um “delito grave”. Mas, ela pareceu pouco se importar com isso. Chegou à soleira da porta, viu que estavam rezando, balançou os ombros em sinal de indiferença e sentou-se no chão, mantendo-se de olhos abertos, em silêncio, como se nada daquilo a importasse. Quando a coordenadora abriu os olhos a repreendeu:

“Elis, eu já não falei que não pode vir sem uniforme? Cadê seu uniforme? Que dia é hoje Elis?”

Elis responde com indiferença:

“Hoje é segunda, e meu uniforme está sujo”.

A coordenadora contesta:

“Na semana passada ele estava sujo quase todos os dias também, [...] será que eu vou ter que ir lá na sua casa buscar seu uniforme pra lavar, Elis?”

Elis responde com a mesma calma que apresentou quando chegara:

“Se a senhora quiser, pode ir buscar. Tem mais roupa lá pra lavar também”.

A última resposta de Elis foi considerada como desrespeitosa e ela foi encaminhada para o “castigo” (fazer lição de casa), fato que pareceu da mesma forma não abalar a menina. Após esse episódio, os alunos são encaminhados para as oficinas e a coordenadora desabafa:

“Você viu, né? Essa menina não quer saber de nada, não. Ela vem todos os dias, mas é a mesma coisa que não vir. Vem só pra comer e ficar por aí com esse desrespeito que você presenciou. [...] Mas não assusta, não; eu sou assim mesmo, meio mãezona deles (Diário de Campo, 28/10/2013).

Posteriormente, quando começamos a acompanhar as aulas regulares do Grupo B, percebemos que Elis se comportava de forma diferente do que presenciávamos por vezes no espaço do Programa Mais Educação. Em sala de aula, ela se destacava pelo perfil de liderança. Foi “monitora” da turma por uma semana, das três em que acompanhamos as aulas. De estatura alta, postura firme e decidida, algumas vezes se envolvia em atritos com colegas e professora por questionar tudo que lhe fosse dito, contrariando sua postura aparentemente “apática” nas atividades do Programa Mais Educação. Sua transferência foi anunciada com antecedência pela mãe à professora.

A Elis está mal. Não sabe ler. Tem muita dificuldade de aprendizagem. A mãe dela trabalha muito, já esteve aqui e conversou comigo. [...] Assim que terminar o ano letivo ela será transferida. [...] A mãe dela é mãe solteira e trabalha o dia todo. Ela mora com uma amiga pra dividir as despesas, mas descobriu que o namorado da amiga está envolvido com o tráfico. Então, decidiu se mudar, porque tem medo que aconteça alguma coisa. Mas eu acho que já deve ter acontecido, porque ela vai mudar até de bairro (Professora do Grupo B, informação verbal)

O terceiro caso de transferência é de Luiz, de 12 anos, do Grupo A. Em seu prontuário, o registro do motivo: *“o pai do aluno foi assassinado e a família vai se mudar do bairro”*. Recordamo-nos, com a ajuda das escritas em Diário de Campo, que Luiz era um garoto quieto na sala de aula. Quando estava sob a supervisão de adultos, falava pouco e se irritava facilmente. Já no espaço do Programa Mais Educação, era bem articulado e brincalhão. Cumprimentava-nos sempre com um jeito e sorriso “maroto”: *“E aí, tia?”*. No pátio, era ativo, vivia correndo e por conta disso acabava por machucar seus colegas. Fato esse que lhe atribuíamos, na maioria das vezes, notabilidade como “briguento”.

[...] O Luiz é o zangão da sala. Eu brinco com ele assim, ele morre de rir. Eu falo com ele: 'Meu amor, você é muito bravo, resmungão, tá parecendo um Zangão'. E você acredita que ele tem melhorado? Acho que ele se sente importante, aí até fica mais quieto. Menos nervoso. Acho que ele quer ser visto. A família negligencia muito essa criança (Professora Girassol, informação verbal)

E, por fim, o último caso que encontramos nos prontuários dos alunos foi a injustificada transferência de Heitor, de onze anos. Heitor demonstrava certa habilidade em confrontar a professora e os colegas. Ele sentava-se nas últimas carteiras, encostado à parede do lado direito da sala. A professora dizia que seu aproveitamento era insatisfatório, o que ela atribuía ao desinteresse do aluno.

[...] olha só o Heitor, vai pra aula de forró com a mãe dele. Pra aula de forró, heim... Aula de forró ele quer, mas fazer dever, nem pensar (Professora do Grupo B, informação verbal)

Os prontuários nos revelam também que todos os alunos foram aprovados. Nesses prontuários, em oito (40%), estavam anexados “Relatório de Intervenção Pedagógica”, caracterizando a necessidade de atendimento individualizado, e as seguintes dificuldades apresentadas:

- ✓ Leitura e escrita;
- ✓ Concentrar, captar, processar e dominar as tarefas e informações;
- ✓ Cálculo matemático.

Sobre essas dificuldades, as observações no campo e registros em Diário de Campo nos permitem reportar:

Clara não sabe ler, mas será aprovada. Não podemos mais reprovar... [...] Ela não tem assistência nenhuma. O pouco que eu sei é que a irmã é que cuida dela. Cuidar não é bem o termo, considerando que todo mundo sabe que ela é muito doida também. Não sei nem se está envolvida com drogas. Aqui a gente não pode dizer muita coisa, não (Professora do Grupo B, informação verbal)

O Roberto tem algum problema. Eu não sei qual é. Já perguntei a pedagoga, dizem que não tem nada na ficha dele. Ele não sabe ler. É copista, tem uma letra linda, mas não sabe ler. Não interpreta texto, tem extrema dificuldade com raciocínio lógico... (Professora Girassol, informação verbal)

Ao perguntar se a professora acreditava ser importante para o Roberto receber outro tipo de intervenção educativa ou social, a professora responde com firmeza:

Sim. Reforço e psicólogo. A família é totalmente negligente. E pior, o pai é agressivo. Outro dia, o Roberto chegou aqui todo machucado e com um olho inchado. Ele foi espancado pelo pai, porque roubou uma figurinha do colega. O pai diz que estava corrigindo-o porque não quer filho ladrão nem traficante. Mas espancar é demais. E cadê a assistente social nessas horas? Não sei o que a escola fez, não. De vez em quando, ele aparece com algum machucado. Ele tem sempre uma desculpa, mas eu já falei pra pedagoga que precisa levar esse caso para o Conselho Tutelar (Professora Girassol, informação verbal).

Na semana seguinte, retornamos à escola para conversar com as professoras e a coordenadora do Programa Mais Educação a fim de (re)afirmar as impressões delas sobre os efeitos dos programas e projetos socioeducativos na vida escolar dos alunos observados, bem como sua continuidade neste ano letivo.

Constatamos que as professoras Girassol e Professora do Grupo B não trabalham mais na escola. Ambas eram DT (Designação Temporária)¹⁶, e os dezesseis alunos que foram matriculados no 5º ano ainda estavam sem professoras por conta de questões burocráticas envolvendo a contratação de professores por meio de processo seletivo na SEDU/SERRA.

Ao procurarmos a coordenadora do Programa Mais Educação, fomos informados que o Programa só retoma suas atividades em março. No entanto, no final do ano letivo de 2013, tivemos acesso às fichas de renovação de matrículas para o Programa e não identificamos nenhum dos 20 alunos na lista. Quanto ao Projeto Colorir e ao Programa Educação em Valores Humanos, fomos informados, pela secretaria, que ambos terão continuidade, e como são direcionados a todos os alunos do ensino fundamental, os 16 alunos que ainda estavam na escola seriam contemplados com as ações descritas em momentos anteriores.

As últimas narrativas que acreditamos ser importante reportar no final deste capítulo, a fim de ilustrar parte de nossas impressões que caminham em direção às considerações finais, dizem respeito ao fenômeno da pobreza no espaço escolar e a certos sentidos que são construídos em torno dele.

[...] Não acredito que a pobreza influencie no mau desempenho desses meninos, não. Se são pobres, por que desperdiçam coisas? No almoço,

¹⁶ O professor DT é selecionado por processo seletivo e tem sua contratação por tempo determinado, normalmente, um ano letivo, conforme Lei 8.745/93.

desperdiçam comida, comem a carne e jogam as verduras fora; têm celulares que nem eu tenho dinheiro pra comprar. [...] São preguiçosos, não lavam nem seus uniformes... Então, não é pobreza, é irresponsabilidade das famílias mesmo que deixam esses meninos fazerem o que querem. Eles só fazem o que querem (Coordenadora do Programa Mais Educação, informação verbal).

[...] O pobre dá mais boa vida ao filho do que os ricos. Rico não dá boa vida a filho, não. Tem que estudar. Meus filhos trabalham desde os 13 anos e ninguém morreu por isso. [...] agora, os pobres, que precisam ... têm uns grandões de 15 anos que não trabalham, só ficam na rua aprendendo porcarias, e quando vem pra escola é pra isso aí que você vê: perturbar a vida de quem quer trabalhar (Pedagoga, informação verbal).

Nesse sentido, percebemos que a dominação e a subalternidade são atributos quase que inerentes à pobreza. A necessidade de tornar os indivíduos governáveis faz parte da trama, sobretudo no contexto da educação pública. Isso nos remonta ao desejo de enquadrar, de “socializar” para o convívio comunitário, para o trabalho e os bons modos, reservando os espaços dignos de serem ocupados pelos “alunos pobres” na hierarquia social. Essa “socialização”, no entanto,

[...] procede da heterogeneidade das lógicas da acção que se cruzam hoje na experiência social, e é então vivida como um problema porque ela torna cada um em autor da sua experiência - autor relativo - porque os elementos sobre os quais assenta esta construção não pertencem aos indivíduos (DUBET, 1994, p. 17).

A proteção social, nesse caso, é evidenciada não apenas como uma política afirmativa que visa ressarcir de danos o sujeito de direitos, garantindo-lhe o acesso a bens sociais dos quais é demandatário. Não obstante, ela é qualificada como aquela que segrega, que seleciona os excluídos e lhes impõe um “modo de ser” socialmente aceito. No espaço escolar, na condução de programas e projetos socioeducativos soando os reclames da proteção social e “educação para a vida”, o que ouvimos com mais clareza são os ecos de sua contradição.

O grupo de sujeitos a quem são dirigidos, embora muitas vezes não demarcado em diretrizes e documentos oficiais, na materialidade é o grupo de sujeitos com “tais” características de vida e existência. Ou seja, alunos que trazem “tais” marcas, sendo estas, de forma generalizada, expressas pelas marcas da pobreza e da “deficiência”. Os que trazem em sua existência social os sinais do “déficit”. E, nesse sentido, a proteção social não pode gerar a “gramática civil pública”, senão a erosão das

referências públicas pelas quais os direitos sociais podem ser formulados (TELLES, 1999).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como fizemos, em alguns momentos de nossa escrita, analogias à construção desta dissertação com uma composição musical, neste momento, pensar em concluir significa retornar às primeiras sonoridades, às formas, às variações e contraposições harmônicas, comunicando-as em formato de síntese que culminará no “acorde final”. Contudo, no plano concreto da escrita deste trabalho, têm-se a sensação de que o tempo de concluir é um tempo suspenso no inacabamento...

As idas e vindas, os conflitos e consensos, o movimento dialético que pressupõe a pesquisa acadêmica, mesmo com rigoroso trato teórico-metodológico e acurada investigação empírica, nem sempre respondem a todas as indagações e questões que trazem o pesquisador. Nem todas as hipóteses podem ser confirmadas definitivamente. O que nos leva a crer que esse é um movimento que provoca mudanças, deslocamentos, e ao final, abrem-se novas reflexões sobre a temática investigada.

Ainda assim, com as nossas descobertas e convicções ameaçadas, prosseguimos apontando o término desta pesquisa.

Procuramos, durante este estudo, investigar as possíveis implicações ou efeitos da formalização das políticas de proteção social via programas e projetos socioeducativos no processo de escolarização de alunos do ensino fundamental I, em uma escola da rede pública municipal de Serra/ES.

Para isso, contamos, além do trabalho de campo, com um referencial teórico que permitiu considerar os aspectos históricos, sociais e políticos das categorias proteção social, educação escolarizada e vulnerabilidade e risco social. Discutir as correlações existentes entre essas categorias apontou uma rede de relações históricas e sociais que as legitimam na sociedade brasileira.

Pudemos constatar, baseados em Canário (2006), Enguita (2004), Petitat (1994) e Tedesco (2002) que a escola moderna é perpassada pela necessidade de integração do Estado e do modelo de produção industrial. Essa escola é chamada a responder a novas formas de “gestão dos indivíduos” nos novos compartilhamentos da vida e do tempo, pensados sob a lógica do trabalho industrial.

Mais adiante, Gentili (2002) nos ajuda a pensar os paradoxos e as novas funções da educação contemporânea. Isso nos levou a discutir seu papel como instância socializadora, primeiro sob o olhar de Berger e Luckmann (1985) e, posteriormente, em diálogo com a sociologia da experiência de Dubet (1994). Com isso, constatamos que novos construtos são incorporados à instituição escolar e certa autonomia dos “socializados” vai sendo administrada em territórios marcados por tensões no plano das hierarquias institucionalmente pensadas a fim de reger a vida social.

Ao refletirmos sobre o direito à proteção social e a educação de qualidade das crianças e dos adolescentes empobrecidos, constatamos que estes foram ao longo da história violados, sendo cotidianamente negados na atualidade, embora formalmente afirmados. A educação de alunos empobrecidos historicamente no Brasil pautou-se na virtuosidade e na forma tipificada de afastar esses indivíduos dos “perigos das ruas” expressos no “aprendizado” da vadiagem, da criminalidade, no cultivo do ócio, dos maus modos sob a forte idealização de risco (PILOTTI; RIZZINI, 2011).

Essa evidência nos levou a investigar a educação e a proteção social nos auspícios do ideário neoliberal. Por conseguinte, Boschett e Behring (2003), Coraggio (2007), Montañó (2005), Telles (1996, 1999) e Silva (2004) contribuíram para reafirmar o retraimento do Estado no investimento em políticas de corte social, a interferência de organismos internacionais determinando cortes de gastos com a educação básica, a refilantropização das políticas sociais, a negação de direitos, o atrelamento das políticas públicas ao alinhamento econômico ditado pelos ajustes neoliberais e, com isso, a intensificação das mazelas e a tutela da pobreza promovida pelo Estado e por instituições filantrópicas, sobretudo, no contexto da educação.

Essas complexificações no cenário das reformas do estado brasileiro provocam uma erupção de condutas focalizadas no campo das políticas sociais. Pereira (2000) nos ajuda a entender a proteção social como um conjunto amplo de ações em que os cidadãos demandatários são cidadãos de direito, não subordinados ou tutelados pelo Estado, mas protegidos por um sistema de bem-estar social. Contraditoriamente, a autora assevera que essa proteção social, na realidade atual, não ultrapassa o asseguramento de limites ínfimos de subsistência, contrariando o pressuposto jurídico da Política Nacional de Assistência Social.

Dessa maneira, programas e projetos sociais pululam nos espaços educativos como forma de minimizar os efeitos deletérios dos desmandos da orientação política pautada na lógica do mercado, que acentua as desigualdades sociais e amplia as refrações da questão social. Algebaile (2009) nos ajuda a pensar as primeiras formas de utilização da escola por projetos e programas socioeducativos a partir das reformas de 1990. E, assim, chegamos à intensificação de investimentos entre o público e o privado na formalização de projetos e programas socioeducativos que visem proteger socialmente alunos das escolas públicas brasileiras. Coube-nos, então, a tarefa de verificar os efeitos desta suposta proteção social no processo de escolarização desses alunos.

Para tanto, a partir do ponto norteador e da hipótese da pesquisa, empreendemos esforços em identificar a escola como mediadora de um processo “complementar” de acesso a bens materiais e simbólicos que estão para além do processo de escolarização. Isso via programas e projetos socioeducativos destinados a alunos, em sua maioria atravessados pela condição de “carência” social e econômica. Tal estudo traria o enfoque para programas e projetos socioeducativos que apesar de não guardarem evidência direta com as políticas sociais destinadas a alunos considerados vulneráveis socialmente, adentram o espaço da escola como forma de complementar o acesso a bens sociais e simbólicos como alimentação, aulas de arte, passeios culturais, entre outros. Tudo isso sob a égide da proteção social via projetos socioeducativos, associados, muitas vezes, à frequência e à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola.

Elegemos três programas e projetos socioeducativos desenvolvidos numa unidade de ensino fundamental. O processo de interpretação e análise dos dados revelou que 70% das crianças que foram selecionadas para a compreensão dos processos de inclusão nos programas e projetos e seus efeitos na escolarização, neste estudo de caso, foram incluídas pelo critério da “vulnerabilidade” e negligência familiar. No entanto, cumpre notar que em dois destes projetos não é mencionada a sua destinação a alunos “vulneráveis” e que as crianças não tiveram mudanças significativas em seu processo de escolarização, tampouco foram evidenciadas políticas de proteção social articuladas via intersetorialidade de políticas públicas municipal, estadual e/ou federal.

Outro aspecto evidenciado é que esses programas e projetos não cumprem uma demanda interna da escola pensada a partir dos sujeitos diretamente envolvidos com o processo de ensino (professores, pedagogas e alunos). Não obstante, eles adentram o espaço escolar como forma de subverter interesses políticos e de mercado evidenciados em investimentos de implementação pela SEDU/SERRA em parceria com instituições privadas. Essa maneira de inserção denuncia o *marketing* social das empresas e ONG e uma política de governo com características assistencialistas.

Embora tenhamos observado que a comunidade escolar vê nesses programas e projetos uma alternativa ao desamparo familiar e ao cuidado com os filhos de pais trabalhadores, outro aspecto relevante é que também são vistos como um mecanismo que serve para retirar as crianças da rua. A rua, nesse sentido, é vista como lugar de perversão e de perigo, devendo ser evitado a todo custo. E mais, a maior preocupação dos professores é, de fato, com o ensino e esses programas e projetos não representam melhoras na aprendizagem de seus alunos. Logo, não implicam diretamente a qualidade da educação escolarizada por conta de suas ações pontuais, sua vinculação com o voluntariado que faz arrefecer a intervenção pedagógica de profissionais que poderiam contribuir para minimizar as dificuldades evidenciadas na aprendizagem dos alunos.

Em síntese, os programas e projetos socioeducativos que visam proteger socialmente os alunos no espaço escolar necessitam voltar-se para a formação

básica e a articulação a outras políticas que garantam a continuidade da formação escolar bem como investimento em programas de proteção às famílias, como distribuição de renda, geração de emprego, habitação, saúde, entre outros, a fim de que as condições precárias de existência material, social e cultural dos alunos e suas famílias sejam alteradas de fato.

Por fim, com a sensação de inacabamento que descrevemos no início destas considerações, esperamos que o dispêndio por compreender as redes de relações que atravessam a temática em questão, instigue o fomento de novas discussões do tema ora proposto. Isso é o que esperamos frente aos resultados obtidos a partir do diálogo que estabelecemos com o fenômeno por nós pesquisado.

7 REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. **A escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro, Faperj, 2009.

_____. Reestruturação setorial da política social e composição contemporânea do campo da gestão territorial. In: **X Coloquio Internacional de Geocrítica: diez años de cambios en el mundo, en la geografía y en las ciencias sociales**. Barcelona, 2008.

ALMEIDA, Ney L. T. Apontamentos sobre a política de educação no Brasil hoje e a inserção dos assistentes sociais. In: **CFESS, GT de Educação. Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>> Acesso em: 2 fev. 2014.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. Infância e educação inclusiva. **Perspectiva**: revista do Centro de Ciências da Educação: Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 65-77, jan./juí. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 5 jun. 2011.

ARCELOR, Mittal. **Sítio Eletrônico**. Disponível em: <www.cst.com.br/index.asp>. Acesso em: 12 dez. 2012.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Revista Educação & Sociedade**, v.30, n.107, p. 349-372, 2009.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis, Vozes, 1985.

_____. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido**: A orientação do homem moderno. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BOSCHETT, Ivanete; BEHRING, Elaine Rosseti. **Seguridade Social no Brasil e perspectivas do Governo Lula**. Universidade e Sociedade. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2003.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (ECA). Brasília, DF: 1990.

_____. Lei nº 9.324, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. DF.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Lei Orgânica de Assistência Social**. Brasília: CNAS / SNAS, 2004.

_____. MEC. Portaria Interministerial 17/07. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/mais_educacao/port_17_120110.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2012.

_____. **Ministério do Desenvolvimento Social**. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/boteafamtlta>>. Acesso em: 05 out. 2012.

_____. **Programa Mais Educação**. Portal MDS.Gov.br, 2012. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/bolsa-familia/programas-complementares/gestor/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

_____. MEC. Educação. **Portal Mais Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content> . Acesso em: 17 dez. 2012.

_____. **Atlas do desenvolvimento humano 2013**. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/perfil_print/serra_es>. Acesso em: 10 dez. 2013.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. **Educação e Republicanismo**: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lygia Martha. Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/ 2003.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirtan J., HADDAD, Sérgio (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007.

CRESS, 7ª Região. Assistente Social: ética e direitos. **Coletânea de leis e resoluções**. Rio de Janeiro, 2005.

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

_____. **Sociologia da experiência**. Tradução: Fernando Tomaz. Editions du Seuil: 1994.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

EUZÉBIOS FILHO, Antônio. **Consciência, ideologia e pobreza: sociabilidade humana e desigualdade social**. 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica – Campinas. São Paulo, 2007.

FREITAS, Marcos Cezar de; SILVA, Ana Paula Ferreira. Educação, trabalho e sociabilidade em situação de risco. In: **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e juventude**. São Paulo: Cortez, 2006. pp. 17-45.

GENTILI, Pablo. A educação e as razões da esperança numa era de desencanto. In: Cecília Irene Osowski (Org.). **Educação e mudança social: por uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Loyola, 2002. pp. 25-39.

HADDAD, Sérgio. (Org) **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 85-134.

LUCHI, Érica da Silva. **Jornada ampliada entre o ideal e o real**. 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo-UFES. Vitória, Espírito Santo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: O Socialismo no Século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAYO, Maria Cecília (org) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

MONNERAT, Giselle L.; SOUZA, Rosimary Gonçalves de. Política social e intersectorialidade: consensos teóricos e desafios práticos. In: **SER Social**, v.12, n. 26, janeiro a junho de 2010. Revista do Programa de Pós-Graduação em Política Social. Departamento de Serviço Social. Universidade de Brasília.

MONTANO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social**: Crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2005.

MOURÃO, Maria Dora. **O tempo no cinema e as novas tecnologias. Ciência e Cultura**. vol. 54 no.2 São Paulo Oct./Dec. 2002. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

NOB. Norma Operacional Básica. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais do SUAS – Sistema único de Assistência Social**. NOB/SUAS, 2009.

NOTA 10, Revista. **Educar pelo coração**. Fundação AcelorMital. Serra/ES: Ano 10. <http://www.fundacaoarcelormittalbr.org.br/arquivos/nota10_37_final1_anexo_866.pdf>. Acesso em 05 fev. 2013.

OLIVEIRA, Anderson Rodrigues de. **Direito, educação e poder**: O Estatuto da Criança e do Adolescente e as transformações da escola brasileira. 2006. 213 f. Dissertação (Mestrado em História). USS - Universidade Severino Sombra. Vassouras, Rio de Janeiro, 2006.

PAIS, José M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Impresa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PAULILO, Maria Angela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serv. Soc. Rev.** Londrina v. 2 n. 1 p. 1-153 jul./dez. 1999.

PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. / Irene Rizzini e Francisco Pilotti (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. **Necessidades humanas**: subsídios à crítica dos mínimos sociais. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A Intersectorialidade das Políticas Sociais numa perspectiva dialética. Mimeo, 2011**. Disponível em: <<http://matriz.sipia.gov.br/>>

images/acervo/Texto%20Potyara%20-%20intersectorialidade.pdf> Acesso em: 05 dez. 2012.

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

PROJETO COLORIR. **Colorir Criando Valores.** Iniciativa: OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público. Disponível em: <<http://www.projetocolorir.org/?p=apresentacao>>. Acesso em: 05 dez. 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Elaborado pela Equipe Técnico-pedagógica da EMEF de Vila Nova de Colares. Serra: 2008.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil:** percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro. PUC Rio. São Paulo: Loyola, 2004.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 35. ed., 2002.

SERRA, Em Números. **Anuário municipal de dados.** Serra: VMI Artes Gráficas, 2011.

_____. Agenda do Futuro. **Agenda 21.** Serra: Editora GSA, 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Serra. **Dados da unidades de ensino da rede municipal 2012/2013.** Prefeitura Municipal de Serra/ES: 2013a.

_____. Resolução CMES N.º 029/2006. Dispõe sobre a ampliação do Ensino Fundamental de 09 anos.

_____. Rede de serviços socioassistenciais do município da Serra. Disponível em: <http://app.serra.es.gov.br/portal/rede_servicos_socioassistenciais.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013b.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 3 ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

SILVA, Ana Paula Ferreira da. **A Construção ideológica da escola como antídoto ao estigma "situação de risco" atribuído a crianças e jovens:** Elementos para uma crítica. 2005. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

SOARES, Kelma Jaqueline. **Pobreza e educação formal:** a relação entre pobreza e política educacional no Distrito Federal. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Política Social)-Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SOARES, Laura Tavares. **O desastre social** - Rio de Janeiro: Record, 2003.

SOUZA, Kelly Cristina Russo de. **Os “argonautas da cidadania” no mar da educação:** movimentos sociais, ONGs e fundações empresariais na escola pública brasileira. 2011. 204 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

TAVARES, G. M.; OLIVEIRA, F. T.; BOSSATTO, T.; DEUS, F. B.; COELHO D. C. G.; VILAS-BOAS, M. N. S. (2011). A produção de meninos de projeto e acontecimentos no percurso. **Psicologia & Sociedade**, 23(1), 94-102.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo.** Educação, competitividades e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2002.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

_____. Questão social: afinal do que se trata? **São Paulo em Perspectiva**. Vol. 10, n. 4, out-dez/1996. p. 85-95

VALORES HUMANOS. Prefeitura da Serra adota modelo de Educação em Valores Humanos. Texto disponibilizado em 01 ago. 2009. Instituto de Educação em Valores Humanos. Disponível em: <<http://www.valoreshumanos.org/artigos/50-prefeitura-da-serra-adota-modelo-de-educacao-em-valores-humanos>>. Acesso em: 05 fev. 2013.

YASBEK, Maria Carmelita. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. **Serviço Social & Sociedade**, N° 110. São Paulo: 2012.

ZANARDI, Gabriel Seretti. **A re-introdução da sociologia nas escolas públicas:** caminhos e ciladas para o trabalho docente. 2009. 198. Dissertação de Mestrado. UNESP- Universidade Estadual Paulista. Araraquara, São Paulo, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES SEMIABERTAS PARA PEDAGOGA

- Q
Quando e como se deu a entrada dos programas e projeto “Mais Educação”, “Educação em Valores Humanos” e “Projeto Colorir” nesta escola?
- Es
Esses programas/projetos guardam relação com o PPP da escola? Em que sentido?
- Quais os principais critérios de inclusão de alunos nesses programas e projetos? Como as famílias desses alunos veem a participação de seus filhos nessa proposta?
- Fo
Foi reservado tempo/espço para discussão, orientação/formação, conhecimento e planejamento das ações desses projetos e programas com as professoras regentes?
- É
É possível identificar efeitos desses programas/projetos na vida escolar dos alunos? Como?
- Es
Esses programas e projetos socioeducativos representam melhoria da qualidade da educação escolarizada de alunos? Como?
- C
Como esses programas/projetos se articulam com as propostas pedagógicas da escola?
- C
Como se dá o acesso ao monitoramento das ações e avaliações de resultados dos programas e projetos socioeducativos?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES SEMIABERTAS PARA DIRETORA ESCOLAR

- Quando e como se deu a entrada dos programas e projeto “Mais Educação”, “Educação em Valores Humanos” e “Projeto Colorir” nesta escola?
- Q
Qual o critério utilizado para adesão aos mesmos?
- C
Como se estabelece a relação entre os programas e projetos socioeducativos e a lógica organizacional da escola no cotidiano?
- S
Sobre os três programas/projetos quais são seus princípios orientadores, cronograma, financiamento, objetivos, justificativa, proposta pedagógica e procedimentos metodológicos?
- Q
Qual a motivação pedagógica para adoção desses programas e projetos nesta unidade de ensino?
- É
É possível identificar a articulação de políticas públicas em sua configuração macro (União/Estado), micro (Município) e suas interpelações com esses programas e projetos socioeducativos?

**APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES SEMIABERTAS PARA
A COORDENADORA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO DA UNIDADE
DE ENSINO**

- Quando e como se deu a entrada do Programa Mais Educação nesta escola?
- A articulação desse programa com o PPP da escola é conhecida?
- Como esse programa se articula com as propostas pedagógicas da escola e com sua lógica organizacional?
- Foi reservado tempo/espço para discussão, orientação/formação, conhecimento e planejamento das ações desse programa com as professoras regentes?
- Qual o critério, ou critérios de inclusão de alunos?
- Como as famílias e a comunidade escolar são informadas sobre as ações do programa?
- Quantos alunos inscritos no Programa Mais Educação são beneficiários do PBF?
- Quais atividades optativas são ofertadas pelo programa aos alunos?
- Como a SEDU/SERRA se articula com a coordenação do programa na escola?
- Como é feito o monitoramento e avaliação de resultados?
- É possível perceber uma diferença qualitativa na escolarização dos alunos inscritos no programa?
- Esse programa influencia diretamente na aprovação/reprovação, distorção idade/ano, defasagem aprendizado/conteúdo dos alunos que dele participam?
- Quais são os aspectos de desenvolvimento observáveis na vida escolar dos alunos?

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES SEMIABERTAS PARA PROFESSORAS

- Houve planejamento prévio e coletivo com os professores para compreensão das diretrizes e critérios de inclusão de alunos nos programas e projetos que são realizados na escola?
- Como e quando esses programas adentram a escola e qual a relação que se estabelece com as famílias?
- Você tem acesso ao monitoramento das ações e resultados dos programas e projetos socioeducativos desenvolvidos com seus alunos?
- Quantos dos alunos do Programa Mais Educação foram indicados por você?
- Qual a sua percepção/opinião sobre a participação desses alunos nos Programas Mais Educação, Educação em Valores Humanos e Projeto Colorir?
- Como esses programas e projetos influenciam/influenciaram a vida escolar desses alunos?
- Esses programas e projetos são eficazes na melhoria da qualidade da educação escolarizada dos alunos?
- Qual a relação desses projetos e programas socioeducativos com o PPP da escola?
- Esses programas e projetos podem em alguma medida descaracterizar o trabalho docente? Como?

ANEXO