

ARTIGO

Proteção social nas políticas de escolarização: algumas digressões teórico-políticas

Marta von Dentz¹ 

RESUMO

O presente artigo propõe-se a examinar os modos pelos quais os formuladores expressivos das políticas de escolarização operam sob uma concepção de proteção social atrelada e produzida sob o gendarme neoliberal. Ao inscrever-se no campo das políticas de escolarização, este estudo analisa como a proteção social é dimensionada e intensificada com base na lógica da responsabilidade social ampliada da escola. Primeiramente, situa os formuladores das políticas em âmbito mais amplo. Como segundo movimento, realiza adensamentos acerca da realidade brasileira e tece algumas provocações. Metodologicamente, o artigo pauta-se eminentemente em digressões teórico-políticas desde a perspectiva crítica de análise. As concepções de proteção social exibidas fazem referência à escola como um lugar de acolhimento e proteção, com espaços criativos tanto nos sistemas formais quanto fora deles e com o desenvolvimento de programas adaptáveis e flexíveis.

PALAVRAS-CHAVE

proteção social; políticas de escolarização; neoliberalismo.

¹Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, Brasil.

SOCIAL PROTECTION IN SCHOOLING POLICIES: SOME THEORETICAL-POLITICAL DIGRESSIONS

ABSTRACT

This article aims to examine the ways in which relevant formulators of schooling policies operate under a concept of social protection that is associated with and produced under the neoliberal gendarme. By enrolling in the field of schooling policies, it analyzes how social protection is dimensioned and intensified based on the logic of the school's expanded social responsibility. Firstly, it places policymakers in a broader scope. Secondly, it deepens reflection about the Brazilian reality and offers some provocations. Methodologically, the article is based mainly on theoretical-political digressions from a critical perspective of analysis. The concepts of social protection presented here refer to the school as a place of welcome and protection, with creative spaces both inside and outside formal systems and the development of adaptable and flexible programs.

KEYWORDS

social protection; schooling policies; neoliberalism.

PROTECCIÓN SOCIAL EN LAS POLÍTICAS ESCOLARES: ALGUNOS TRASTORNOS TEÓRICO-POLÍTICOS

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo examinar las formas en que los formuladores expresivos de las políticas escolares operan bajo un concepto de protección social vinculado y producido bajo el gendarme neoliberal. Al matricularse en el campo de las políticas escolares, este estudio analiza cómo la protección social se dimensiona e intensifica en función de la lógica de la responsabilidad social ampliada de la escuela. Primero, el estudio asedia a los formuladores de políticas en un ámbito más amplio. Como segundo movimiento, el estudio realiza densidades sobre la realidad brasileña y teje algunas provocaciones. Metodológicamente, el artículo se basa principalmente en digresiones teórico-políticas desde la perspectiva crítica del análisis. Los conceptos de protección social evidenciados se refieren a la escuela como un lugar de acogida y protección; con espacios creativos tanto dentro como fuera de los sistemas formales; con el desarrollo de programas adaptables y flexibles.

PALABRAS CLAVE

protección social; políticas de escolaridad; neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

Combater a teia de violência que muitas vezes começa [...] em locais que deveriam abrigar, proteger e socializar as pessoas é uma tarefa que somente poderá ser cumprida pela mobilização de uma rede de proteção integral em que a escola se destaca como possuidora de responsabilidade social ampliada. (Faleiros e Faleiros, 2007, p. 7)

Nas políticas de escolarização contemporâneas, tornou-se frequente, como que um lugar comum, a utilização discursiva de “abrigar,” “proteger,” “socializar” e “responsabilidade social ampliada.” A epígrafe supracitada remete ao programa Escola que Protege, desenvolvido pelo Ministério da Educação por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI) que, de 2004 a 2019, realizou atividades nas escolas brasileiras. Os objetivos do programa eram prevenir e romper o ciclo da violência contra crianças e adolescentes no Brasil, capacitando profissionais para atuar qualificadamente em situações de violência identificadas ou vivenciadas no ambiente escolar, fomentando a “gestão do cuidado na escola que protege” por meio da “rede de proteção” (Zapellini, 2010). Algumas universidades já obtiveram recursos descentralizados para a execução das ações desse programa.

O Escola que Protege atendia municípios que incluíam em seu Programa de Ações Articuladas (PAR) o tema da promoção e a defesa, no contexto escolar, dos direitos de crianças e adolescentes e o enfrentamento e a prevenção das violências, bem como municípios que apresentavam baixo índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ou faziam parte da Matriz Intersetorial de Enfrentamento da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Também eram contemplados aqueles que participavam dos seguintes programas: Mais Educação; Programa Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro (PAIR); e Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania. Com as capacitações oferecidas pelo programa às escolas, ofereciam-se para a comunidade, especialmente para os profissionais envolvidos com crianças e adolescentes, elementos para cumprir seus compromissos éticos como responsáveis pelo livre desenvolvimento das gerações mais novas e para uma futura política de educação integral (Faleiros e Faleiros, 2007).

Salienta-se, pois, que a valorização da escola que protege, da escola que cuida, não é recente. “A escola, há muito tempo, vem assumindo uma posição de espaço para a cura” (Fabris, 2014, p. 59). Todavia, o advento da modernidade desafiou-a a ampliar ainda mais suas funções e a colocar-se em contato com o meio social (Silva *et al.*, 2014). Em se tratando das políticas de escolarização no contexto brasileiro contemporâneo, na década de 1990 essas políticas ganharam contornos diferenciados. Estudos de Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), Cavaliere (2009), Saviani (2009) e Evangelista (2013) descrevem ações governamentais e as reconfigurações do Estado nesse período. De modo sintético, pode-se, elucidando o programa Escola que Protege, introduzir a problemática das tendências da proteção social na Educação Escolarizada, apresentando digressões teórico-políticas de alguns formuladores expressivos dessa trama.

Para tanto, realizam-se imersões acerca dos formuladores de tal trama em contexto internacional, tendo em vista a expressividade deles nos delineamentos das políticas voltadas para o contexto escolar. Busca-se enfatizar os direcionamentos desses organismos a partir dos anos 1990, uma vez que essas políticas começaram a ganhar contornos diferenciados nesse período, com alguns documentos referenciais: Declaração de Jomtien, com destaque em “satisfazer necessidades básicas de aprendizagem,” e Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos, contemplando a década de 1990; Declaração de Dakar pautando os anos 2000, elaborada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) — “o marco de ação de Dakar *Educação para todos*,” e o resumo executivo do Banco Mundial, denominado de *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento — estratégia 2020 para a Educação*, datado de 2011, que referencia estratégias mais contemporâneas.

A visibilidade dada às políticas de escolarização brasileiras revela tendências de proteção social atreladas à lógica subjacente dos formuladores dessa trama, uma vez que os organismos internacionais passam a ter o papel tutorial nas reformas dos Estados nacionais (Arrighi, 1998). Enfatizam-se também o último *Plano Nacional de Educação* (2014–2024), o documento norteador da Educação Integral (Brasil, 2009), sinalizações para programas como Mais Educação, entre outros, e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2016). Realizados esses delineamentos, tecem-se algumas considerações acerca dos formuladores da proteção social.

FORMULADORES EXPRESSIVOS DAS TENDÊNCIAS DA PROTEÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA BRASILEIRA

Em seu recente artigo “Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar,” José Carlos Libâneo (2016), ao referenciar “uma pergunta inquietante: para que servem as escolas?,” elucida o quanto os “dilemas sobre objetivos e formas de funcionamento da escola são reincidentes na história da educação.” Para ele, nas discussões sobre concepções de escola e conhecimento escolar, as últimas pesquisas têm mostrado que as práticas educativas estão “vinculadas a interesses de grupos e às relações de poder em âmbitos internacional e nacional” (Libâneo, 2016, p. 40). Em seus estudos, o pesquisador indica uma das orientações mais presentes nos documentos do Banco Mundial, a saber: “A institucionalização de políticas de alívio da pobreza expressas numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados” (Libâneo, 2016, p. 41). Essas políticas carregam o “desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo” (Libâneo, 2016, p. 41).

A década que registra a presença forte dos organismos internacionais no Brasil em termos organizacionais e educacionais foi a de 1990, período marcado “por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental” no que se refere à educação (Frigotto e Ciavatta, 2003, p. 97). A chamada reforma educacio-

nal teve como protagonistas “organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade [...] das grandes corporações” (Frigotto e Ciavatta, 2003, p. 96). Organismos internacionais como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) tutoram as reformas dos países periféricos e direcionam investimentos educacionais (Arrighi, 1998). A Organização Mundial do Comércio (OMC) também desenvolve influência ascendente, “pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional” (Frigotto e Ciavatta, 2003, p. 96).

No campo específico da educação, “internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação”. Expectativas supranacionais expressam-se “em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei”, entre outros elementos (Libâneo, 2016, p. 43). Além dos organismos internacionais mencionados, ressalta-se que os que mais atuam “no âmbito das políticas sociais, especialmente da educação”, são: UNESCO, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A forma de atuação desses organismos ocorre por meio de conferências e reuniões internacionais (Libâneo, 2016, p. 43).

Por exemplo: a Declaração de Jomtien afirma “que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro” (WCEA, 1990). Seu artigo terceiro discorre sobre a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade (WCEA, 1990). A *Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos*, criada na Índia em 1993, referencia os sistemas educacionais de países que já alcançaram progressos importantes na oferta de educação “a contingentes substanciais da [...] população” e indica a necessidade de se desenvolverem “enfoques criativos tanto dentro quanto fora dos sistemas formais.” Um dos elementos destacados faz menção à “qualidade e relevância dos programas de educação básica através da intensificação de esforços para aperfeiçoar o *status* [...] e implementar outras reformas necessárias aos [...] sistemas educacionais” (UNESCO, 1993).

Outro documento, formulado em Dakar no ano 2000, ressalta a necessidade de repensar a política educacional brasileira “com vistas aos novos horizontes sociais que se desenham para o século XXI,” quando o maior obstáculo é a “eliminação da pobreza.” Sugere a formulação de políticas de assistência que apareçam como prioridade a ser assumida pelos governos locais, desenvolvendo “programas adaptáveis e flexíveis” na educação nos contextos nacionais (UNESCO, 2000, p. 18); o fomento de “políticas educacionais inclusivas e com modalidades e currículos diversificados para atender a população excluída;” a “articulação de políticas educacionais com políticas intersetoriais de superação da pobreza” voltada para a população em situação de vulnerabilidade social (UNESCO, 2000, p. 31).

Em suas estratégias mais recentes, o Banco Mundial, na área de Educação para o decênio 2011–2020, expõe o resumo executivo denominado de *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento — estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial* (Banco Mundial, 2011). Em seu prefácio, o documento afirma que a “impressionante ascensão dos países de renda média, liderada pela China, Índia e Brasil, intensificou o desejo de muitas nações de aumentar a sua competitividade mediante o desenvolvimento de forças de trabalho mais capacitadas” (Banco Mundial, 2011, p. 2). É por isso que a “estratégia” do banco para o setor da Educação até 2020 estabelece como objetivo “alcançar a aprendizagem para todos”, segundo três pilares: investir antecipadamente; investir de forma inteligente; investir para todos (Banco Mundial, 2011).

O resumo executivo do Banco Mundial implementa a prioridade-chave de “ter os pobres e vulneráveis como objetivo, criar oportunidades de crescimento, promover ações coletivas globais e reforçar a governação — estabelecidas na sua recente estratégia de direções pós-crise” (Banco Mundial, 2011, p. 2). A nova estratégia possui centralidade na aprendizagem por uma simples razão: “o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não do número de anos que passaram sentados numa sala de aula” (Banco Mundial, 2011, p. 3). Nesse sentido, a aprendizagem para todos quer dizer a garantia de que “todos os estudantes, e não só os privilegiados, possam adquirir o saber e as competências necessárias para uma vida feliz e produtiva” (Banco Mundial, 2011, p. 5). Consoante seus delineamentos, “saber-fazer relativo a programas e políticas de educação são essenciais para melhorar o desempenho dos sistemas educacionais em todo o mundo” (Banco Mundial, 2011, p. 6).

As três menções de documentos internacionais, quem visam contemplar aspectos atinentes às medidas fomentadas a partir dos anos 1990, indicam o papel central que esses organismos desempenham na macroestrutura global e, sobretudo, nos delineamentos concernentes à educação escolarizada:

- Na década de 1990, as Declarações de Jomtien e de Nova Delhi (1993) sobre educação para todos possibilitam notável direcionamento nas políticas locais; em outras palavras, a educação ofertada “a contingentes substanciais” da população garante um “mundo seguro;”
- Nos anos 2000, o documento formulado em Dakar aponta para novos horizontes sociais no século XXI, sinalizando a formulação de políticas de assistência, com o desenvolvimento de “programas adaptáveis e flexíveis” na educação, bem como políticas educacionais com “modalidades e currículos diversificados para atender à população excluída,” articuladas com políticas intersectoriais de superação da pobreza;
- Como estratégia mais recente do Banco Mundial para o setor da Educação, com metas até 2020, têm-se em 2011 as três ênfases: investir antecipadamente, investir de forma inteligente e investir para todos — pilares que possibilitam a todos a aquisição do saber e das competências necessárias para uma vida feliz e produtiva.

O que se chama de formuladores expressivos das tendências da proteção social nas políticas de escolarização inscreve a educação numa agenda de alivia-

mento da pobreza, provendo o “neoliberalismo de um porvir” que a coloca no topo programas de tutela (Leher, 1998, p. 9). No entender de Marília Fonseca (1998), a educação é tratada como medida compensatória para proteger os pobres e aliviar as possíveis tensões no setor social. Na linguagem dos organismos internacionais, ela “é a solução para prevenir problemas da expansão capitalista em decorrência da marginalidade e da pobreza. Daí que a aprendizagem e a escola se prestam, em primeira instância, à solução de problemas sociais e econômicos dentro dos critérios do mercado global” (Libâneo, 2016, p. 47).

São, pois, suficientes os indícios de que as políticas educacionais formuladas por organismos internacionais desde 1990 presidem as políticas para a escola em nosso país, havendo razões para suspeitar que elas vêm afetando negativamente o funcionamento interno das escolas e o trabalho pedagógico-didático dos professores. Ficando a educação escolar restrita a objetivos de solução de problemas sociais e econômicos e a critérios do mercado, compromete-se seu papel em relação a suas finalidades prioritárias de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. Desse modo, tais políticas levam ao empobrecimento da escola e aos baixos índices de desempenho dos alunos e, nessa medida, atuam na exclusão social dos alunos na escola, antes mesmo da exclusão social promovida na sociedade. (Libâneo, 2016, p. 48)

Perante as abordagens realizadas até o momento, é importante destacar que a intenção deste estudo foi mostrar que a centralidade da proteção social articulada à emergência do neoliberalismo tende a produzir outras concepções, diferentes tendências contemporâneas. Tais concepções podem ser visibilizadas no conjunto de medidas tomadas pelos organismos internacionais abordado neste trabalho. Em outras palavras, os formuladores expressivos das políticas de escolarização no Brasil operam sob uma concepção de proteção social atrelada e produzida sob o gendarme neoliberal.

As concepções de proteção social discutidas fazem referência à escola, de modo geral, como lugar de acolhimento e proteção; com espaços criativos tanto nos sistemas formais quanto fora deles; com programas de educação básica que intensifiquem esforços para aperfeiçoar o *status*; com o desenvolvimento de programas adaptáveis e flexíveis; com modalidades e currículos diversificados para atender a população excluída; com políticas educacionais articuladas com políticas intersetoriais de superação da pobreza. Um espaço que tem os pobres e vulneráveis como objetivo; um lugar privilegiado de redução da pobreza que depende dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, e não do número de anos que passaram sentados numa sala de aula; onde se adquirem o saber e as competências necessárias para uma vida feliz e produtiva. Essas concepções sugerem que a educação contribui para se conquistar “um mundo mais seguro.”

Realizadas tais pontuações, enfatizam-se a seguir os modos pelos quais os formuladores expressivos dessa trama são citados nas políticas de governos locais, neste caso no Brasil, como também as formas tendenciais da proteção social forjadas em documentos de políticas educacionais nacionais, como diretrizes, programas,

projetos de lei e outros. Nesse sentido, propõe-se questionar: operam as políticas de escolarização, sobretudo contemporâneas, sob a perspectiva de uma lógica política ancorada na noção de proteção social que se vem ampliando paulatinamente? Como as políticas de escolarização articulam ações de proteção social?

POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO BRASILEIRAS: ALGUMAS EVIDÊNCIAS DAS TENDÊNCIAS DA PROTEÇÃO SOCIAL

Nas abordagens realizadas até o momento, percebe-se haver ênfase, mormente: na qualidade e relevância dos programas de educação básica (WCEA, 1990); na formulação de políticas de assistência como prioridade a ser assumida pelos governos locais ao desenvolverem programas adaptáveis e flexíveis na educação (UNESCO, 2000); na articulação de políticas educacionais com políticas intersetoriais de superação da pobreza; no saber-fazer relativo a programas e políticas de educação (Banco Mundial, 2011). O programa Escola que Protege permite visibilizar a articulação da “rede de proteção social” que tem a escola como espaço central, não somente para acolher, tornar o mundo seguro, mas também como lugar estratégico para identificar, denunciar e prevenir formas de violência contra crianças e adolescentes — um lugar que possui a responsabilidade social ampliada (Faleiros e Faleiros, 2007).

No intuito de abordar as formas com que as políticas de escolarização brasileiras articulam ações de proteção social, salienta-se que, no que se refere à história da educação, a discussão sobre a formulação de políticas para a escola traz momentos marcantes. Um deles versa sobre “o papel das pedagogias clássicas” segundo a concepção tradicional de educação. Outro momento, nas primeiras décadas do século XX, refere-se ao movimento da Escola Nova, “inspirado em John Dewey e em outras orientações modernas, expressas no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova lançado em 1932, liderado por Anísio Teixeira.” A Associação Nacional de Educação (ANDE), na década de 1980, teve importante desempenho em favor de uma visão crítica da democratização da educação, priorizando o acesso aos conteúdos significativos (Libâneo, 2016, p. 48).

Mais recentemente, ocorreram movimentos de valorização da escola pública de iniciativa de educadores, quase sempre semioficiais. Atualmente, as políticas educacionais têm seu lastro em orientações de organismos internacionais, tal como analisadas anteriormente, desde a adesão do governo brasileiro às recomendações formais expedidas pelas Conferências Mundiais sobre Educação para Todos e outros eventos patrocinados pela Unesco e Banco Mundial. (Libâneo, 2016, p. 48)

Desse modo, no que tange às políticas que possuem lastro e adesão às recomendações internacionais, como as do Brasil, a ampliação do sistema de ensino nos anos 1990 possui seus diferenciais. O pesquisador Eveline Algebaile (2009) enfatiza que essa ampliação não teve uma proposta educacional consistente, mas houve um entendimento de que a educação minimiza riscos e tensões sociais. Assim, para atender a essa concepção, não era necessário pensar em um sistema de ensino so-

fisticado; pelo contrário, bastava utilizar a estrutura da rede de escolas públicas para a prestação de serviços de assistência social, com o objetivo de atenuar a pobreza.

Para os propósitos deste aprofundamento, importa considerar algumas políticas em curso no Brasil, nas quais se balizam noções de proteção social e articulação de ações nesse viés. Trata-se de discutir como tais políticas e documentos norteadores contribuem para a ampliação e o fomento da proteção social. Tomam-se como material analítico alguns referenciais atualizados e direcionadores das políticas de escolarização vigentes no Brasil.

Um dos instrumentos de planejamento do nosso Estado Democrático de Direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas da educação é o Plano Nacional de Educação. Nas estratégias que fazem referência às 20 metas estipuladas pelo novo plano, salientam-se: a ênfase aos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e de proteção; a criação de rede de proteção contra formas associadas de exclusão; o estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude; a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias; a instituição de programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social; a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social; a promoção, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, do acesso à escola especificamente para segmentos populacionais (Brasil, 2014, p. 50-65).

Outro texto atual e de referência para o debate nacional é o documento *Educação Integral* (Brasil, 2009), que apresenta a proposta de escola de tempo integral. A articulação entre educação, assistência social, cultura e esporte, entre outras políticas públicas, constitui-se como importante intervenção para “proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis” (Brasil, 2009, p. 25). O documento destaca ainda que “não se deve ter receio de assumir que a escola, neste momento, tem ocupado esse lugar central no ‘cuidado’ às crianças e aos jovens, ainda que enfrentando inúmeros desafios e fazendo-o de modo solitário” (Brasil, 2009, p. 29).

Consideram-se, ainda, “os contextos de vulnerabilidade e risco social,” reconhecendo-se ser a Educação um “importante recurso para o rompimento com os ciclos de pobreza;” e esse é o desafio convergente e o compromisso das principais políticas sociais do Brasil na atualidade. Iniciativas de articulação entre as políticas públicas de diferentes áreas sociais são consideráveis. “A Assistência Social e a Educação, por exemplo, têm a frequência à escola como critério para a permanência no Programa Bolsa Família, sendo verificada por uma articulação de ações interministeriais” (Brasil, 2009, p. 45). O próprio documento, ao questionar “por que a educação integral no contexto brasileiro contemporâneo,” afirma que “uma análise

das desigualdades sociais [...] é requerida para a construção da proposta de Educação Integral.” Essa construção, no Brasil, é contemporânea aos esforços do Estado para ofertar políticas redistributivas de combate à pobreza (Brasil, 2009, p. 10).

Ainda destacamos o Programa Novo Mais Educação como “estratégia do Ministério da Educação, que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes.” Desde 2017, o programa enfatiza o acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e o desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em 5 ou 15 horas semanais no turno e contraturno escolar (Brasil, 2016). Cabe enfatizar ainda que, entre as políticas de alívio da pobreza, está o currículo instrumental ou de resultados imediatos, “associado ao currículo de convívio e acolhimento social, com forte apelo à inclusão social e ao atendimento da diversidade social, visando a formar para um tipo de cidadania baseado na solidariedade e na contenção de conflitos sociais” (Libâneo, 2016, p. 49).

Especificamente sobre a Base Nacional Comum Curricular publicada em 2016, o texto deixa evidente que a existência de uma base comum demanda “ações articuladas das políticas dela decorrentes, sem as quais ela não cumprirá seu papel de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira” (Brasil, 2016, p. 26). Declara ainda que, para que “a inclusão social se efetive, é fundamental a incorporação, aos documentos curriculares, de narrativas dos grupos historicamente excluídos.” O documento comum intenta “orientar uma Educação Básica que vise à formação humana integral, à construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas” (Brasil, 2016, p. 33).

Passa-se a seguir para o exercício de sumarizar as problematizações realizadas neste estudo.

PROVOCAÇÕES POSSÍVEIS

Os aprofundamentos realizados até o momento oportunizam construir entendimentos importantes da proteção social na Educação Escolarizada. Como aspecto central, pode-se destacar que a preocupação permanente de equalizar, por intermédio dessa educação, as desigualdades sociais está presente em todo o percurso investigativo realizado. A ideia de que a escola possui essa responsabilidade social aparece de forma patente, mostrando ser mais forte do que a preocupação com o próprio conhecimento ou o processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando se fala de contextos de vulnerabilidade social. Analisando-se os documentos norteadores da Educação em âmbito internacional e nacional, subsidiados por pesquisadores importantes da área, nota-se que a escolarização, principalmente a partir dos anos 1990, é deslocada como segunda instância pelas políticas, e a qualidade da educação passa a ser secundária nesse percurso.

É importante destacar que as implicações desse processo recaem com maior impacto nas redes municipais de educação, uma vez que, de acordo com o censo

escolar, o Brasil conta com 184,1 mil escolas de educação básica e a maior rede está sob a responsabilidade dos municípios (61,3%). O número de escolas por etapa de ensino concentra o maior índice nos anos iniciais do ensino fundamental e o menor índice no ensino médio (INEP, 2018). Tendo-se em mente esse quantitativo de escolas, aborda-se também o número de matrículas na educação básica brasileira. Há 48,6 milhões de matrículas nas 184,1 mil escolas de educação básica no Brasil. A rede municipal detém 47,5% delas (INEP, 2018).

Outrossim, neste espaço de provocações, é oportuno salientar que cada plano, programa e projeto abordado neste itinerário, embora tenha suas especificidades, conecta-se articuladamente, deixando visíveis as concepções de proteção social atreladas e produzidas sob o gendarme neoliberal. As digressões teórico-políticas realizadas neste estudo apontam para concepções de proteção social que referenciam a escola como um lugar de acolhimento e proteção; com espaços criativos tanto nos sistemas formais quanto fora deles. Essas concepções estão distantes da perspectiva de garantir a educação de qualidade enquanto direito social. Sugere-se, então, que a propagação de perspectivas de escolarização adaptáveis e flexíveis e o enfoque na percepção da escola como um espaço ampliado de cuidado possibilitam e facilitam a descaracterização da centralidade e da essência da educação, a saber: o conhecimento. Lamentavelmente, de forma paralela, fragiliza-se a potencialidade da proteção social no ambiente escolar.

Outro aspecto importante e que merece ser retomado é o que se refere ao regime de prática com que a Educação Escolarizada tem incorporado e operacionalizado ações de proteção social das mais variadas, diferentes e similares, possíveis. Por regime de prática, entendem-se as diferentes formas de materialização da proteção social na Educação Escolarizada. Essa materialização pode ocorrer por meio das diferentes políticas que transversalizam a escola, como é o caso da Política de Assistência Social apontada com maior ênfase neste estudo. Nesse sentido, retomam-se uma gama de experiências, realizadas no espaço escolar bem como em outros espaços, que agem intersetorialmente com a educação básica, como, por exemplo, a assistência social para contextos de vulnerabilidade social.

Relembra-se, então, que as primeiras experiências concretas de programas de renda mínima no Brasil e sua articulação com a escola começaram com o Programa de Erradicação e Prevenção do Trabalho Infantil (PETI), em 1996. Este transfere renda, que é condicionada à frequência regular à escola assim como à jornada ampliada no turno complementar, e atualmente compõe os serviços socioassistenciais do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Ampliando a compreensão, esse programa integra o Programa Internacional para a Erradicação do Trabalho Infantil (IPEC), da Organização Internacional do Trabalho, da qual o Brasil passou a fazer parte em 1992. Anterior ao PETI e em pequena escala, o Programa Bolsa Escola (1994), que integrava bolsa alimentação, auxílio gás e o cadastramento único do Governo Federal, tomou maior proporção em 2001, quando foram de fato criados dois programas nacionais de largo alcance: o Programa Nacional de Renda Mínima Bolsa Escola, vinculado à educação, e o Programa Nacional de Renda Mínima Bolsa Alimentação, vinculado à saúde. Estes foram unificados no fim de 2003 para a criação do Bolsa Família.

No que se refere aos serviços socioassistenciais, cita-se o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), pertencente à Proteção Social Básica do SUAS e referenciado ao Centro de Referência em Assistência Social (CRAS). A tipificação nacional dos serviços socioassistenciais (Brasil, 2009) define que esse serviço pode ser ofertado para crianças de zero a seis anos, crianças e adolescentes de seis a 15 anos e adolescentes de 15 a 17 anos. Tem como prioridade situações de isolamento, acolhimento, trabalho infantil, vivência de violência e/ou negligência, ausência da escola ou defasagem escolar superior a dois anos, cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, egressos de medidas socioeducativas, situação de abuso e/ou exploração sexual, crianças e adolescentes em situação de rua, vulnerabilidade que diz respeito às pessoas com deficiência, medidas de proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 2009).

Continuamente contemplando o enfrentamento da violência sexual contra crianças e jovens no território brasileiro, foi elaborado, em junho de 2000, o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil. Seu objetivo foi promover a articulação de todos os principais atores que trabalham com crianças e adolescentes vulneráveis à violência sexual no país, com homologação no Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), em 2002, do PAIR.

Destaca-se o programa Escola que Protege, já mencionado nesse estudo, desenvolvido pelo Ministério da Educação por intermédio da SECAD. Desde 2004, ele realiza atividades nas escolas brasileiras, promovendo a defesa dos direitos de crianças e adolescentes, além do enfrentamento e da prevenção das violências no contexto escolar. A principal estratégia da ação é o financiamento de projetos de formação continuada de profissionais da educação da rede pública de educação básica, além da produção de materiais didáticos.

Programas como Brasil Alfabetizado (2003), Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária — ProJovem (2005), Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil — Proinfância (2007) inauguram um novo regime de colaboração visando à melhoria dos indicadores educacionais. A adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, intensifica esse regime de colaboração uma vez que estados e municípios elaboram seus respectivos planos de ações articuladas. No mesmo período, foi criado o Programa Mais Educação (2007).

Destaca-se o Benefício de Prestação Continuada na Escola (2007) como forma de garantir o acesso e a permanência na escola de crianças e adolescentes de zero a 18 anos com deficiência, os quais recebem o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC). Trata-se de uma iniciativa interministerial, que envolve os Ministérios do Desenvolvimento Social (MDS), da Educação (MEC), da Saúde (MS) e a Secretaria de Direitos Humanos (SDH). Em seguida, o Plano Nacional Banda Larga deu isenção de impostos e acesso à internet banda larga para a população mais carente (2010), adensando a ideia da internet para todos. O Plano Brasil sem Miséria (2011) foi criado com a finalidade de superar a situação de extrema pobreza da população em todo o território nacional, por meio da integração e da articulação de políticas, programas e ações em três eixos: garantia de

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- ARRIGHI, G. **A ilusão do desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2011. Disponível em: <http://docplayer.com.br/24758-Aprendizagem-para-todos-investir-nos-conhecimentos-ecompetencias-das-pessoas-para-promover-o-desenvolvimento.html>. Acesso em: 13 fev. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**. Brasília: MEC, 2009. (Série Mais Educação.) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 15 fev. 2017.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 14 fev. 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Segunda versão revisada. Brasil: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 fev. 2017.
- CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2220>
- EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (org.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped, 2013. p. 13-46.
- FABRIS, A. T. H. A escola contemporânea: um espaço de convivência? *In*: SILVA, R. R. D. (org.). **Currículo e docência nas políticas de ampliação da jornada escolar**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 47-66.
- FALEIROS, V. P.; FALEIROS, E. S. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília: UNESCO; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. (Coleção Educação para Todos, 31.) Disponível em: <https://bds.unb.br/handle/123456789/817>. Acesso em: 4 fev. 2017.
- FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. *In*: OLIVEIRA, R. P. (org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 85-122.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2017**. Notas Estatísticas. Brasília: INEP, jan. 2018.
- LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

- LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. <https://doi.org/10.1590/198053143572>
- OLIVEIRA, M. C. A. **As políticas de proteção social no contexto escolar**. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1993.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **O marco de ação de Dakar Educação para Todos**. UNESCO, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.
- SAVIANI, D. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica das políticas do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SHIROMA, E.; MORAES, M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- SILVA, R. R. D. *et al.* **Políticas contemporâneas de escolarização no Brasil: uma agenda investigativa**. Curitiba: CRV, 2014.
- WORLD CONTINUING EDUCATION ALIANCE (WCEA). Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990. *In*: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN PARA TODOS, 1990, Jomtien, Tailândia. **Anais [...]**. Jomtien, 1990.
- ZAPELINI, C. A. E. (org.). **Módulo 2: violências, Rede de Proteção e Sistema de Garantia de Direitos**. Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC, 2010.

SOBRE A AUTORA

MARTA VON DENTZ é doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Professora da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).
E-mail: martavondentz@gmail.com

Conflitos de interesse: A autora declara que não possui nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

*Recebido em 7 de julho de 2020
 Aprovado em 15 de julho de 2021*

