

IMPLEMENTANDO POLÍTICAS SOCIAIS: ENFRENTAMENTO DA POBREZA E GARANTIA DE DIREITOS EDUCACIONAIS

Elaine Santos de Oliveira - Mestranda em Educação
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Rio de Janeiro, RJ. Brasil
E-mail: prof.elaineoliveira.rj@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente estudo propõe elucidar o debate da relação entre a pobreza, segregação residencial e educacional, com foco na criança em vulnerabilidade territorial social. Nesta direção apresentaremos um panorama histórico das mudanças no arcabouço legal das políticas educacionais com foco no território vulnerável, por meio de uma breve revisão bibliográfica. E por último, faremos uma discussão sobre os programas intersetoriais para a primeira infância implementados no Brasil nas últimas duas décadas.

A situação de vulnerabilidade social territorial é um problema complexo e multicausal e demanda políticas sociais com características intersetoriais, envolvendo assim diferentes áreas com vistas ao mesmo objetivo, a transformação social. Ainda mais específico se considerarmos as questões como a pobreza, gênero, raça, primeira infância, entre outros. Por exemplo, apesar da universalização do ensino fundamental, a educação infantil enfrenta problemas graves como acesso, repetência, distorção idade-série e evasão escolar. Sendo assim, faz-se necessário ampliar a cobertura das políticas públicas com foco na intersetorialidade para superar tais desafios complexos que impactam as famílias e principalmente a educação das crianças. (Cunill-Grau, 2014; Bichir; Canato, 2019; Kaztman, 2011; Koslinski; Alves; Lange, 2013). Assim, o presente estudo pretende se juntar a esforços de analisar políticas com foco na vulnerabilidade social territorial e seus possíveis efeitos em desfechos educacionais (acesso, fluxo escolar e/ou desempenho).

Educação, vulnerabilidade e território

O efeito negativo do território vulnerável na escola tem sua evidência entre outros mecanismos relacionados a baixa oferta de matrículas na educação infantil, prejudicando o

acesso das crianças, além do isolamento da escola no território, concentração e segregação de sua população escolar em estabelecimentos de ensino nele localizados (Érnica; Batista, 2012).

Os processos de segmentação e segregação social estão relacionados com a organização do território das metrópoles brasileiras e as desigualdades de acesso às oportunidades educacionais. A precariedade da habitação em áreas segregadas (Kaztman, 2011) e a diferença de tratamento ou socialização no território (Koslinski, Alves e Lange, 2013), têm impacto sobre os efeitos na segregação escolar.

Deste modo, Koslinski et al. (2016), ressalta que as oportunidades educacionais estão relacionadas com as interações sociais – família, escola e comunidade (bairro), logo os processos de segmentação e segregação residencial, característica das grandes metrópoles brasileiras, afetam o acesso e/ou resultados escolares e, portanto, precisaríamos considerar o território urbano de forma transversal às políticas de educação e da cidade, como um importante fator de análise social do território.

Programas intersetoriais na área da educação, isto é, que envolvem diversas secretarias e/ou ministérios, mas que tem foco em resultados escolares e/ou protagonismo da secretaria/ministério da educação e que focalizam crianças vulneráveis, a partir de uma definição territorial, não são novidade no contexto brasileiro ou carioca.

Numa breve revisão bibliográfica observamos experiências em diversos graus de intersetorialidade envolvendo além da área de educação, as áreas de saúde, assistência social, cultura e entre outras, com foco na vulnerabilidade do território, seja da escola, seja da família.

As primeiras experiências intersetoriais no âmbito da educação em meados do século XX foram marcadas por construção de prédios em territórios vulneráveis e jornada ampliada com atendimento interdisciplinar nas áreas de saúde, esporte e cultura. As primeiras destas experiências foram o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) (1950), no Estado da Bahia e também no Distrito Federal, nos anos de 1960, implementado pelo governo federal e os Centros Integrado de Educação Pública (CIEPs) (1983-1987) no Estado do Rio de Janeiro (Éboli, S/D; Ribeiro, 1986; Coelho, 2009).

Conforme podemos observar, a prioridade era o acesso de alunos em vulnerabilidade social e a oferta de atendimento de diversos setores.

Vale ressaltar que a partir do processo de redemocratização, a instituição da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), como novo marco normativo no âmbito da educação, ocorreram profundas modificações políticas, marcado por rupturas com o velho sistema político, redefinindo o papel do Estado e, por sua vez, influenciaram as administrações

municipais e a gestão escolar. Como consequência da implantação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA nº 8.069/1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/1996), o município passou a ter atribuições e responsabilidades, tornando fundamental o conhecimento dessa legislação.

Em 2007, foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que, dentre seus objetivos prioritários, busca melhorar a qualidade da educação e cria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹ que passou a ser o referencial de qualidade, estabelecendo metas para o ensino fundamental e médio.

A partir deste contexto de recentes mudanças legais, os projetos educacionais que anteriormente tinham como foco a ampliação de tempo, em espaços escolares, nos territórios vulneráveis, com características de atendimentos intersetoriais, e agora com tais mudanças nos instrumentos disponíveis para monitorar o desempenho, temos outras configurações de programas educacionais que selecionam escolas a partir de resultados e/ou com foco no território vulnerável, mas que tem como objetivo alcançar metas de qualidade definidas a partir de indicadores educacionais.

Estudos analisaram diferentes programas a partir destas mudanças legais, por exemplo, o Programa Mais Educação (2007), sendo inspirado no Programa municipal Bairro-Escola (PBE) (2006), o Programa municipal Escolas do Amanhã (2009), (Lavinias; Fogaça, 2011; Moehlecke, 2015; Christovão, 2018 Maurício 2015), e apontaram que estas políticas/programas têm semelhanças na questão do foco ser na escola, isto é, escolas são selecionadas para participar do programa, e não famílias. No entanto, os estudos chamam atenção para o fato de que os programas não foram capazes de mitigar os efeitos do território/ou as desvantagens das crianças e alunos de famílias que vivem em territórios vulneráveis. Seja por diagnósticos equivocados ou por não considerar um desenho robusto que contemple critérios que facilitem a integração setorial em todas as etapas do programa, não sendo capazes de modificar mecanismos, tais como: segregação das escolas, socialização no bairro, precariedade da moradia, apenas modifica o acesso e a oferta escolar e, supostamente, a jornada escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹ O Ideb tem como base de cálculo as avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), além dos dados do Censo Escolar.

BICHIR, Renata; CANATO, Pamella. Solucionando Problemas Complexos? Desafios da Implementação de Políticas Intersetoriais. In: PIRES, Roberto Rocha C. (org.). **Implementando Desigualdades. Reprodução de Desigualdade na Implementação de Políticas Pública**. Rio de Janeiro: Ipea, 2019.

CHRISTOVÃO, Ana Carolina. **Compensação Educacional no Rio de Janeiro: avaliando o programa Escolas do Amanhã**. Rio de Janeiro, 2018. Tese (Doutorado em Educação~). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

CUNILL-GRAU, Nuria. **La Intersectorialidad em las Nuevas Políticas Sociales**. Um Acercamiento Analítico-Conceptual. *Gestión y Política Pública*, Volumen XXIII, Número 1, 1 Semestre de 2014, PP. 5-46.

ÉBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Bahia: MEC / INEP, s/d.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes Batista. **A Escola, A Metrópole e a Vizinhaça Vulnerável**. *Cadernos de Pesquisa*, V.42, N. 146, p.640-666, maio/ago, 2012.

KAZTMAN, Rubens. **Infancia em América Latina**: Privaciones habitacionales y Desarrollo do Capital Humano. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). UNICEF. 2011.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fátima; LANGE, Wolfram Johannes. **Desigualdades Educacionais em Centros Urbanos**: Um Estudo da Geografia de Oportunidades Educacionais na Cidade do Rio de Janeiro. *Educ. Soc.*, Campinas, v.34, n.125, p.1175-12202, out-dez, 2013a.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; et al. **Desafios Urbanos à Democratização do Acesso às Oportunidades Educacionais nas Metrópoles Brasileiras**. *Educ. Soc.*, Campinas, V. 37, nº 134, p. 171-193, jan-mar., 2016

LAVINAS, Lena e FOGAÇA, Azuete. Programa Bairro-Escola: o fracasso de uma boa ideia. In: **Anais do 35º Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu, 2011

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. O Programa Mais Educação e os municípios brasileiros: o caso de São Gonçalo- RJ. In: CAVALIERE, Ana Maria e SOARES, Antonio J. Gonçalves (Orgs.). **Educação Pública no Rio de Janeiro: novas questões à vista**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2015

MOEHLECKE, Sabrina. **Programa Bairro Escola/ Mais Educação: uma análise do processo de implementação no Município de Nova Iguaçu-RJ**. In: CAVALIERE, Ana Maria e SOARES, Antonio J. Gonçalves (Orgs.). **Educação Pública no Rio de Janeiro: novas questões à vista**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2015.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.