

AS POLÍTICAS COMPENSATÓRIAS X PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O CASO DE TRÊS BARRAS DO PARANÁ*

*Inédia Adriani Bortolanza¹
Paulino José Orso²*

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo discutir as políticas compensatórias e os impactos causados na Educação, especialmente no caso do Município de Três Barras do Paraná – PR, tomando como referência para análise, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

A investigação decorre do fato de que este município, assim como muitos outros, aderiu a vários programas, atividades e projetos que, em princípio, não se encontram vinculados à função primordial da escola, que é o da construção e socialização dos conhecimentos científicos históricos produzidos, e que, portanto, não só interferem nas atividades escolares, como, em geral, as comprometem.

Tendo em vista esta preocupação, buscamos informações junto à Secretaria Municipal de Educação onde foram apresentados documentos de adesão aos Programas dos quais a Gestão Municipal implantou em suas Escolas, sendo eles: Programa Saúde na Escola (PSE), Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), Programa Justiça e Cidadania, Programa Aprender Valor, Programa Mais Alfabetização e Merenda Escolar, que foram instituídos em parceria com outras Secretarias, entidades e Órgãos, como: Secretaria Municipal de Saúde, Polícia Militar, Tribunal de Justiça, Banco Central do Brasil (BCB), Ministério da Saúde e Ministério da Educação.

Diante disso, por um lado, fizemos um levantamento detalhado dos objetivos de tais programas e projetos, a forma de funcionamento, o cronograma com tempo de duração, as metodologias utilizadas e as pessoas envolvidas, dentre outras informações. Por outro, promovemos um estudo bibliográfico com o intuito compreender melhor a Pedagogia

*DOI – 10.29388/978-65-81417-76-5-0-f.156-169

¹ Mestre em História da Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, professora da rede municipal de Educação do município de Três Barras do Paraná-PR. E-mail: inedia_bortolanza@hotmail.com

² Doutor em História e Filosofia da Educação pela Unicamp, professor dos cursos de Pedagogia e do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Líder do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR. E-mail: paulinorso@uol.com.br

Histórico-Crítica, que se constitui numa teoria pedagógica contra hegemônica, comprometida com os trabalhadores, como a socialização dos conhecimentos científicos mais elaborados, com a transformação social e a emancipação humana.

Partindo da análise da função social da escola e do papel da Educação, considerando a inserção das políticas compensatórias e os trabalhos setoriais realizados no interior das instituições de ensino do município, analisamos as interferências e os impactos que acarretam à Educação. Para dar conta dos objetivos, iniciamos com a reflexão sobre as políticas compensatórias e sua relação com a escola, seguimos com a análise sobre a PHC, e, por fim, teceremos uma conclusão acerca da temática.

AS POLÍTICAS COMPENSATÓRIAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Como mencionamos, o município de Três Barras do Paraná, assim como muitos outros, por meio das Secretarias de Educação e Saúde, em parceria com diversos setores, aderiu a uma série de programas sociais, em geral, emanados do Governo Federal ou de organismos multilaterais, que, comumente, condicionam a liberação de recursos à adesão a essas políticas.

A adesão a esses programas e projetos é justificada como uma forma de compensar as carências de fora da escola (carências de ordem física, material, social, psicológicas, higiênica, afetiva, nutricional e cognitiva das crianças), mas realizadas na e pela escola, ocupando o tempo, o espaço, os profissionais e as estruturas da escola, neutralizando a eficácia da ação pedagógica (SAVIANI, 2018).

Desse modo, utilizando-se da alegação de que é necessário “superar” as carências sociais, acabam por interferir no trabalho pedagógico e, não raro, contribuem para a desconstrução da função primordial da escola, que assume funções que não lhes são próprias e, com isso, impede ou, pelo menos, dificulta o desenvolvimento de sua função nuclear, que é propiciar o acesso ao saber elaborado.

Assim, a escola se transforma em um espaço de disputa e conflito entre vários profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais e professores). Não há dúvida de que isso tudo acaba interferindo no trabalho pedagógico e reduzindo o tempo e os profissionais que, em tese, deveriam se dedicar integralmente à socialização do saber sistematizado.

Desse modo, conforme afirma Saviani, a escola deixa de cumprir sua função principal. Parece que

[...] o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a Semana da Revolução; em seguida, a Semana Santa; depois, a Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da Criança, Semana do Índio, Semana da Asa etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. (SAVIANI, 2013, p. 15).

Nesse sentido, enquanto as atividades secundárias assumem a primazia, as essenciais passam a ser secundarizadas.

Como sabemos, a escola é uma instituição histórica, que está sujeita às transformações que ocorrem de acordo com o desenvolvimento da sociedade, a qual lhe atribui uma determinada importância em cada momento. Criada pela classe dominante na antiguidade, permaneceu a serviço exclusivo dos interesses dessa classe até o início da modernidade. A partir de então, foi se popularizando paulatinamente até chegar na atualidade, quando o acesso dos trabalhadores ao ensino superior também se ampliou significativamente (ORSO, 2019).

De acordo com Orso (2019), com essa mudança, a classe dominante se deparou com um conflito: Como garantir a ampliação do acesso à escola, uma vez que necessitava para o seu próprio desenvolvimento, sem perder o seu controle? Segundo o autor, a saída encontrada foi a dualidade da escola, isto é, garantir uma escola rica para ricos e uma escola pobre para pobres, mínima o suficiente para garantir a continuidade da reprodução de seus interesses.

A despeito disso, muitos trabalhadores conquistaram o acesso à escolarização e, portanto, por meio dela, a possibilidade de também ter acesso aos conhecimentos científicos mais desenvolvidos. Desse modo, também surgiu a possibilidade de compreender efetivamente a realidade e transformar os conhecimentos em meios e instrumentos de ação e de transformação da própria realidade (ORSO, 2019).

É isso que explica o controle sobre a educação, ou então, é essa a razão pela qual se permite ao trabalhador apenas o acesso a uma parte desse saber, um saber a conta-gotas, por assim dizer, que deve ser utilizado para a produção e reprodução social.

Nessa perspectiva, conforme ressalta Orso (2019), para que os trabalhadores tivessem uma educação conveniente com sua condição de classe, mas que não subvertesse a ordem e não comprometesse a finalidade pela qual a escola havia sido criada, servir à classe dominante, ao perceber que isso poderia acontecer, introduziram-se nela diferentes funções, atividades,

projetos, programas e ocupações que impedem ou, pelo menos, minimizam as possibilidades de ensinar e de aprender.

Essas atribuições fazem com que a escola se transforme em uma instituição que abriga as crianças, uma espécie de “depósito”, que se presta a uma dupla finalidade: retira as crianças da rua, resguardando-as supostamente da violência (que poderiam cometer e não das que são vítimas), assim como dos perigos e do acesso às drogas a que estariam suscetíveis, e permite que os pais trabalhem, isto é, quando conseguem emprego, reduzindo a pressão social (ORSO, 2011).

De qualquer modo, considerando-se que o papel e a responsabilidade da escola é de ensinar e de aprender, ao preencher o tempo com outras atividades, deixa de se ocupar efetivamente com o ensino e a aprendizagem, apesar de que, para o senso comum, na medida em que se ocupa e realiza tudo isso, dá a entender que está cumprindo seu papel social. Ou seja, promove-se uma inversão dos papéis e, caso não o faça, passa a ser criticada e combatida por não o fazer. Assim, o papel social da escola passa a ser prestar assistência e, “se sobrar tempo”, ensinar (um pouco).

Por meio da veiculação e da implementação de políticas “estranhas” à escola, isto é, de programas, ações e projetos que não lhes são próprios, remete-se a ela mais uma tarefa: receber recursos financeiros, cumprir metas e definir compromissos a atingir. Isso faz com que seja desmantelada a organização dos profissionais da educação, tornando-os uma espécie de cooperadores da “empresa”, dos quais se exige que atinjam os objetivos estabelecidos (LEMES, 2016).

Ao se inserirem tais programas e projetos na escola, envolvem-se sujeitos diversos (agentes educativos, líderes comunitários, famílias e gestores públicos), ocupando-se de uma multiplicidade de objetos, de espaços e de tempos, incluindo uma diversidade de estratégias, agregando representantes da escola, da secretaria de educação e elementos diversos que comprometem as atividades primordiais da escola (BRASIL, 2009), invertendo-se as prioridades escolares.

Como se pode perceber, a Educação compensatória acaba por transferir às instituições de ensino a função de remediar as carências dos mais pobres, não têm a preocupação de superá-las e resolvê-las.

Segundo Höfling:

Em um estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados aqueles que, em função de sua capacidade

de escolhas individuais, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder e frequentemente, não se propõe a alterar as relações estabelecidas na sociedade. (HÖFLING, 2001, p. 39).

Nessa perspectiva, segundo Brito (2013), implantaram-se várias medidas assistencialistas para que as crianças tivessem, dentro da escola, aquilo que lhes faltava fora dela, acreditando que a causa do fracasso escolar estava associada aos problemas locais.

No entanto, partindo do pressuposto de que a educação compensatória visa contrabalançar as carências de fora da escola, mas realizada na e pela escola, ocupando o tempo, o espaço, os profissionais e as estruturas da escola, no intuito de compensar as carências sociais, como dissemos, acaba por reduzir, senão impedir, que a escola cumpra efetivamente o seu papel.

De acordo com Freitas:

[...] a educação compensatória foi uma estratégia de indisfarçável intenção de dar uma política educacional pobre para pobres, com baixo investimento, baseada exclusivamente na premissa de que “para alguns”, para aqueles que padeciam de “privação cultural”, o que estava em questão era uma escola-hospital, uma escola-merenda, uma escola-albergue, para compensar os efeitos de uma desigualdade desumanizadora. (FREITAS, 2011, p. 88).

Diante disso, Scheibe, Kreutz e Noronha se perguntam:

As crianças do povo têm necessidade de aprender? Isso depende do ponto de vista em que nos colocamos. Não se pode separar a transmissão de conhecimento da transmissão de ideologia. Ora, a lição que podemos, até o momento, concluir da degradação da escola é a de que o esmagamento do caráter passa necessariamente (mas não unicamente) pelo fracasso escolar. A escolha oferecida aos professores, segundo a consciência política de cada um, é ou esmagar o caráter das crianças do povo, para prepará-las para opressão, ou fazer delas seres submissos e ignorantes, ou desenvolver o julgamento, o raciocínio, a tomada de consciência social para ensiná-las a se defender e, portanto, aprender. (SCHEIBE; KREUTZ; NORONHA, 1984, p. 63).

Isso se deve ao fato de que se priva a escola de oferecer aos filhos da classe trabalhadora o mesmo que é oferecido para os da classe dominante. De acordo com Brito (2013), para aqueles se oferece uma instituição que não representa nem atende às suas necessidades e seus interesses, que, ao invés disso, os classifica, seleciona e “prepara” para o mercado.

É nessa perspectiva que os programas de educação compensatória, justificados como uma necessidade para suprir as carências sociais, acabam por reforçar a própria divisão social. De acordo com Brito:

A existência de redes de escolarização diferentes, destinadas a classes sociais diferentes, impede que se fale de chances ou probabilidades desiguais de acesso à escola, pois isso suporia a existência de uma escola unificada [...]. Essa dualidade necessária da escola capitalista assume diferentes formas conjunturais em função das políticas educacionais de curto prazo da burguesia e do Estado das relações de forças políticas. Essas formas conjunturais de realização de estrutura escolar ao mesmo tempo em que tendem a realizar a dualidade da escola dissimulam a sua existência. (BRITO, 2013, p. 18).

Nas primeiras experiências da educação pública brasileira, por exemplo, ao mesmo tempo em que se expandia a sua oferta, carregava-se junto as contradições, os estigmas e os preconceitos sociais. Segundo Brito (2013), atender à criança pobre dentro da escola, compensaria as deficiências intelectuais. Entretanto, como a sociedade é dividida e valoriza unicamente a cultura dominante, acaba por não reconhecer o conhecimento das crianças de baixa renda, e, conseqüentemente, reforça a divisão social.

Ao fazermos uma análise dessa educação, percebemos que, para além das aparências, não tem o objetivo de superar as desigualdades, e sim de retroalimentá-las. Ou seja, não se trata de compensar para anular as diferenças, os distanciamentos e os privilégios sociais, mas sim de camuflá-los, mantê-los e perpetuá-los.

De acordo com Libâneo (2012), essa realidade reforça e torna mais grave a dualidade da escola, assentada em uma visão que defende que, para uns, deve se reservar o acesso ao conhecimento mais desenvolvido e, para outros, as missões sociais, que, como destacamos, acabam por resultar em uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do “acolhimento” para os pobres.

Nessa mesma perspectiva, de acordo com Ferraz, Neves e Nata (2018), as escolas assumem características de atendimento às necessidades mínimas de aprendizagem, tornam-se espaço de convivência e acolhimento social em que os objetivos assistenciais acabam por se sobrepor aos da aprendizagem.

Noutras palavras, atribuem-se excessiva responsabilidade à escola, sem garantir condições para tal. Assim, gera-se uma falsa expectativa social que acaba por se transformar num instrumento de pressão sobre a escola e os professores que acabam sendo estigmatizados como incapazes, inoperantes e ineficientes.

Na contramão do que defende a educação compensatória, não obstante, encontramos à PHC, que, ao contrário da “compensação” das mazelas sociais, defende a superação da sociedade que produz tais mazelas e atribui à escola a responsabilidade de resolvê-las.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A DEFESA DA SOCIALIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS MAIS DESENVOLVIDOS

Apesar de a PHC seguir por um caminho inverso ao das pedagogias compensatórias, ela não se opõe terminantemente a elas. Ela até as admite para suprir alguma deficiência ocorrida circunstancialmente em algum momento do processo educativo, mas não como uma política permanente, de tal modo que a prática pedagógica acabe por se transformar em sinônimo de educação compensatória.

De acordo com Saviani (2005), que foi o idealizador da PHC e continua sendo sua principal referência teórica, a PHC faz a defesa incondicional da especificidade da escola e do papel do professor como mediador do trabalho pedagógico. Para o autor, tem uma função especificamente educativa e pedagógica, cuja centralidade se encontra na socialização dos conhecimentos sistematizados.

Assim, em vez de priorizar as políticas compensatórias em detrimento dos conhecimentos científicos, como faz a maioria das teorias pedagógicas, a PHC, ao contrário, defende a prioridade desses conhecimentos. Por conseguinte, no âmbito das atividades escolares, em decorrência de seu compromisso com a classe trabalhadora e a transformação social, os conhecimentos científicos e o trabalho pedagógico passam ao primeiro plano.

A PHC, contudo, compreende que a secundarização dos conhecimentos e, portanto, a desvalorização da própria escola, são marcas da sociedade de classe e, nesse caso, da sociedade capitalista. Além disso, entende que somente em uma sociedade de novo tipo, sem classes, seria possível realizar plenamente os ideais por ela preconizados.

Consequentemente, em função disso, ao mesmo tempo em que luta pela defesa da escola, para que recupere seu papel e sua função primordial, também luta pela transformação social, para criar as condições em que seja possível superar a separação que existe entre os produtores dos conhecimentos e os interesses sociais, de tal modo que possa cumprir com sua função essencial.

Contudo, como isso implica transformação social, que, por sua vez, exige o fim dos privilégios de uma classe sobre outra, a mudança não virá naturalmente, nem ocorrerá de forma tranquila e sem conflitos. Disso decorre a necessidade de que, ao realizarem seu

trabalho, os profissionais da educação superem suas ilusões e não se esqueçam de sua condição de classe, de seu pertencimento à classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, mesmo nas condições históricas atuais, na medida do possível, a PHC, por exemplo, coloca-se na luta contra a seletividade, contra a marginalização e o rebaixamento do ensino, buscando, por meio da escola, assegurar um ensino de qualidade a todos os trabalhadores. Para tanto, seleciona os conteúdos socialmente relevantes, significativos e fundamentais, que viabilizem aos alunos a apropriação dos conhecimentos mais elaborados e, por meio deles, a compreensão de si e do mundo. Afinal, para os trabalhadores, apreender os conhecimentos que pertencem à classe dominante é condição de sua libertação (SAVIANI, 2006).

Assim sendo, o processo de ensino deve possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas democráticas que estimulem a luta pela igualdade no âmbito da sociedade. Isso, porém, supõe uma práxis pedagógica transformadora, fundamentada em uma teoria pedagógica revolucionária (BATISTA; LIMA, 2015), como é o caso da PHC.

Nesse sentido, de acordo com Saviani (2018), a PHC se articula dialeticamente à sociedade, e busca fazer da difusão dos conhecimentos vivos e atualizados, instrumentos de luta pela construção de uma nova sociedade, uma sociedade igualitária.

Para os trabalhadores, que necessitam se libertar de sua condição, ao invés do rebaixamento dos conteúdos, a escola deve propiciar os instrumentos imperiosos para que os alunos acessem os conhecimentos mais desenvolvidos. Em outras palavras, a educação deve viabilizar a formação voltada para emancipação humana e não para a adequação dos indivíduos à sociedade existente (PASQUALINI; MAZZEU, 2008).

E como tudo que acontece na escola diz respeito ao currículo, que se constitui no conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola, há que se ter o cuidado para não abrir caminho para a secundarização e o rebaixamento dos conteúdos e, conseqüentemente, para descaracterizar o trabalho escolar (SAVIANI, 2013).

Como a sociedade é dividida, a escola também não fica isenta das lutas e das disputas. Desse modo, o aspecto político a perpassa de ponta a ponta (SAVIANI, 2013). A “[...] questão que se coloca do ponto de vista da classe dominante é então como organizar e transmitir o conhecimento aos dominados da maneira mais inofensiva que for possível.” (SAVIANI, 2013, p. 28).

Em sentido contrário, conclui Saviani (2013), é preciso superar a visão assistencialista da Educação e as concepções anacrônicas e elitistas, assumir um compromisso político e crítico do processo educativo, colocando-se na perspectiva da classe trabalhadora, rompendo

com as velhas concepções de educação burguesas, comprometidas com a reprodução das relações existentes.

Assim, imbuído desse ideal, Saviani se propôs a construir uma teoria pedagógica, a PHC, a fim de que a escola pudesse cumprir a função que lhe é própria, atender aos interesses, às necessidades e às exigências dos trabalhadores.

Esta teoria está comprometida com a classe trabalhadora e com a defesa da especificidade da escola, entende a escola e a educação como determinadas e determinantes sociais, possibilita os educadores assumirem uma postura crítica da educação e da sociedade, objetiva a superação das atuais condições sociais e emancipação humana. (ORSO, 2018).

Tendo em vista isso, cabe à escola socializar os conhecimentos mais elaborados. De acordo com Newton Duarte:

[...] temos que lutar intransigentemente contra o relativismo na discussão dos conteúdos escolares, contra a subordinação dos currículos escolares ao cotidiano pragmático e alienado da nossa sociedade. Devemos lutar intransigentemente contra as pedagogias do aprender a aprender que destituem o professor da tarefa de ensinar, que destituem a escola da tarefa de transmitir o conhecimento, que destituem os cursos de formação dos professores da tarefa de formar com base teórica sólida. (DUARTE, 2013, p. 69).

Em sentido contrário, a classe dominante tenta combatê-lo por meio das mais diferentes formas, dentre elas, impedindo a oferta de formação de qualidade aos professores, esvaziando os conteúdos escolares e descaracterizando as especificidades do trabalho educativo e do espaço escolar, dissuadindo a função da escola.

Contudo, conforme afirma Saviani:

Se o saber escolar em nossa sociedade, é dominado pela burguesia, nem por isso cabe concluir que ele é intrinsecamente burguês. Daí a conclusão: esse saber, que, de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, coloca-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras. Portanto, é fundamental a luta contra essa sonegação, uma vez que é pela apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores que serão retirados desse saber seus caracteres burgueses e se lhe imprimirão os caracteres proletários. (SAVIANI, 2013, p. 48).

Todavia, como a absoluta maioria dos filhos dos trabalhadores, ao menos da Educação Básica, encontra-se na escola, como dissemos, ela se transformou em um problema às pretensões da classe dominante, considerando que o acesso ao conhecimento mais elaborado tam-

bém pode possibilitar o conhecimento do funcionamento da sociedade e, conseqüentemente, a luta pela sua superação.

Em função disso, deslocou suas preocupações do acesso para o tipo e a quantidade dos conhecimentos difundidos por ela. Nesse viés,

O desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo que exige a universalização da forma escolar de educação, não a pode realizar plenamente, porque isso implicaria a sua própria superação. (SAVIANI, 2005, p. 256-257).

Para os capitalistas, portanto, é inadmissível permitir o acesso e a permanência de todos na escola, assim como, garantir a todos e, de forma igualitária, o acesso aos bens culturais.

Com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores. Mas a sociedade capitalista se funda exatamente na apropriação privada dos meios de produção. Assim o saber, como força produtiva independente do trabalhador, se define como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário dos meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho não pode, portanto, se apropriar do saber. Assim, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista. (SAVIANI, 2005, p. 256-257).

Assim, na medida em que a escola pública se transformou em um local no qual milhões de filhos de trabalhadores passam todos os dias, se, em vez de implementar políticas compensatórias que desviam o foco do trabalho pedagógico e ocupam os espaços escolares e seus profissionais, forem destinados a realizar sua finalidade essencial, ela não só se transformaria em um importante espaço de formação, mas também contribuiria para a transformação social.

No caso do Município de Três Barras do Paraná, que, como mencionamos, não é o único a implantar políticas compensatórias, verificamos que, a implementação do Programa Saúde na Escola (PSE), Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), Programa Justiça e Cidadania, Programa Aprender Valor, Programa Mais Alfabetização e Merenda Escolar, que foram instituídos em parceria com outras Secretarias, entidades e Órgãos, como: Secretaria Municipal de Saúde, Polícia Militar, Tribunal de Justiça, Banco Central do Brasil (BCB), Ministério da Saúde e Ministério da Educação, interferem tanto na

dinâmica da escola, no tempo dos alunos destinado às atividades pedagógicas e na interação social entre os educandos.

Em decorrência disso, alguns desses projetos e programas tiveram sua adesão cancelada pela Secretaria de Educação. O setor da Saúde, por exemplo, após implantar o PSE no setor da Educação, buscava resolver as necessidades específicas de Saúde, retirando os alunos da sala de aula, fazendo com que a Educação assumisse responsabilidades do setor da Saúde e da família.

O PROERD, sem nenhuma metodologia adequada à realidade dos alunos (um Policial na sala de aula), com um programa aparentemente justificável de combate às drogas, ocupava o tempo escolar, reforçava a meritocracia, certificava os “melhores” e escondia outros objetivos que implicam observação, vigilância, controle do trabalho docente, dentre muitas outras questões.

O Programa Justiça e Cidadania também se utilizava dos espaços das escolas e dos profissionais das escolas, retirava os alunos de suas atividades, promovia visitas e passeios, e os redirecionava a atividades que reforçam a meritocracia.

No Projeto Aprender Valor, “dura realidade”, os alunos, em sua maioria carentes, eram obrigados a discutir sobre como gastar o dinheiro que não tinham.

Em síntese, esses projetos e programas adotados pelo município implicam, de forma direta, nas proposições definidas pela escola: retiravam os alunos da sala de aula, usavam a escola e os profissionais da educação para atingir metas e objetivos de outros setores, tentavam compensar deficiências de diferentes ordens, atribuindo à escola obrigações que deveria ser da família, de outros setores sociais e do poder público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, podemos concluir que, se as políticas compensatórias implementadas no município de Três Barras do Paraná, que, por um lado, são defendidas como uma necessidade para suprir determinadas carências, exigências e demandas sociais, por outro, acarretam sérios prejuízos à consecução do papel e da função social da escola.

Ao ocupar o espaço e o tempo das instituições escolares e os profissionais da educação, direcionando-os para outros fins que não os precipuamente escolares, compromete a realização do trabalho pedagógico, impede o trabalho com os conhecimentos científicos, evita que os alunos tenham acesso ao que há de mais desenvolvido em termos de

conhecimento, ciência e tecnologia, e os priva das possibilidades de desenvolver suas potencialidades, se humanizarem e se emanciparem.

Ao retirar o aluno da sala de aula para atendimentos assistencialistas como higiene bucal, tratamento dentário, visitas em departamentos Judiciais, palestra com Policiais, entre outras atividades, que fogem daquilo que o currículo preconiza, desvirtua-se os fins da escola e deixa-se de cumprir os fins que lhes são próprios.

Isso significa que, ao invés das políticas compensatórias contribuírem para a melhoria da Educação, das condições existentes e para a superação das desigualdades sociais, como alguns pretendem fazer crer, ao contrário disso, tendem a provocar efeitos inversos, e perpetuá-las.

Assim, a criação, a instituição e a implementação de atividades, projetos e programas compensatórios direcionados aos escolares, apesar de, aparentemente, estarem voltados para o seu benefício, acabam, como dissemos, por transformar o secundário (as políticas compensatórias) no principal, e o essencial (a transmissão e socialização dos conteúdos científicos) no secundário.

Desse modo, no limite, concorrem contra os próprios alunos, pois, ao invés possibilitar o acesso aos conhecimentos científicos, ao conhecimento de si e do mundo, e de incitá-los à luta pela superação das condições existentes, acabam por mantê-los nas condições em que se encontram. Ou seja, além de não contribuir para a melhoria da qualidade da Educação, reforçam as desigualdades vigentes no sistema escolar e as diferenças sociais.

Diante dessa realidade, a PHC busca restabelecer a finalidade primordial da escola, eliminar a distância entre os conteúdos oferecidos aos filhos da classe dominante e os filhos dos trabalhadores, a fim de que se libertem de sua condição. Para atingir esse objetivo, defende a socialização dos conteúdos escolares.

Em suma, se as políticas compensatórias se constituem em políticas, que, de certo modo, visam minimizar as carências sociais, amainando os atritos e os embates de classes, mesmo sendo desenvolvidas na escola, não se constituem em políticas educacionais, e, assim como o trabalho setorial, comprometem as funções e a especificidade da escola.

Desse modo, além de repassar responsabilidades às direções, equipes pedagógicas e professores, as políticas compensatórias atribuem aos profissionais da educação a responsabilidade pela superação de praticamente todos os problemas sociais, bem como, reduzem significativamente as condições e as possibilidades de realização das atividades curriculares, que se traduz numa forma de impedir que os professores ensinem e que os alunos aprendam.

Enfim, assim como as mazelas sociais devem ser enfrentadas nos espaços adequados, com profissionais apropriados, também se deve assegurar à escola a possibilidade de realizar um trabalho que garanta, simultaneamente, a melhoria da qualidade da educação e a efetiva resolução dos problemas sociais.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. A Pedagogia Histórico-Crítica como Teoria Pedagógica Revolucionária. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 1, n. 3, p. 67-81, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5527/552756337008/html/index.html>. Acesso em: 18 maio 2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Série Mais Educação - Programa Mais Educação**. Gestão intersetorial no território. 1. ed. Brasília: MS/MEC, 2009.
- BRITO, L. dos S. **O Aparelho (Estigmatizador) Escolar e a Educação Compensatória: Um Estado sobre os Programas de auxílio Pedagógico**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista, 2013.
- DUARTE, N. A Pedagogia Histórico- Crítica e a Formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699/7087>. Acesso em: 13 jul. 2020.
- FERRAZ, H.; NEVES, T.; NATA, G. A emergência e evolução da educação compensatória na teoria e na prática fragilidades e possibilidades. **Educação, Sociedade e Cultura**, p. 83-103, 2018. Disponível em: https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=283443. Acesso em: 20 jun. 2020
- FREITAS, M. C de. **O Aluno-problema, Forma Social, Ética e Inclusão**. São Paulo: Cortez, 2011.
- HÖFLING, Eloisa de. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, v. 21, p. 30-41, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.
- LEMES, A. T. **Implementação da Política de Educação Profissional ofertada pela rede E-tec no Brasil (2011-2015)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, v. 38, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ORSO, P. J. Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola. *In*: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Orgs.). **Educação, Estado e Contradições Sociais**. São Paulo: Ed. Outras Expressões, 2011. p. 225-246.

ORSO, P. J. Pedagogia Histórico-Crítica: uma Teoria Pedagógica Revolucionária. *In*: MATOS, N. da S. D. de; SOUSA, J. de F. A.; SILVA, J. C. **Pedagogia Histórico-Crítica: Revolução e Formação de Professores**. Campinas: Armazém do Ipê, 2018. p. 67-85.

ORSO, P. J. Escola “Sem” Partido ou um Partido a serviço da Burguesia. *In*: BATISTA, E. L.; ORSO, P. J.; LUCENA, C. **Escola sem partido ou a Escola da mordada e do Partido único a serviço do Capital**. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 131-161.

PASQUALINI, J. C.; MAZZEU, L. T. B. Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar. **Educação em Revista**, Marília, v. 9, n. 1, jan.-jun., 2008. p.77-92
Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/627>. Acesso em: 11 fev. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 43. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

SCHEIBE, L.; KREUTZ, L.; NORONHA, O. M. Educação Compensatória ou Compensação Educativa. *In*: MELLO, G. M. de. **Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1984. p. 91-167.