

## Escola, cidade e o Programa Mais Educação na busca pela inclusão social

Marina Braguini Manganotte<sup>1</sup>  
Sandra Maria Sawaya<sup>2</sup>

**Resumo:** Nossa pesquisa se debruça sobre as práticas pedagógicas realizadas em uma escola da periferia da cidade de São Paulo, no contexto do Programa Mais Educação, enquanto estratégias de enfrentamento do fracasso escolar com vistas à promoção de um projeto formativo participativo, inclusivo e integrador. A fim de compreender como se desdobram as políticas de inclusão, a partir dos projetos escolares de integração escola-cidade, no interior de tal escola, realizamos um estudo de caso, baseado no acompanhamento de trabalhos de campo dos alunos pelo bairro, entrevistas com professores e alunos, e análises dos Trabalhos Colaborativos Autorais (TCAs) desenvolvida pelos alunos do 9º Ano. O processo de pesquisa aponta que as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola garantiram instrumentos para uma elaboração particular dos alunos acerca dos temas da vida cotidiana no bairro e na escola, tais como violência contra mulher, violência policial, tráfico de drogas, segregação espacial, problemas ambientais, entre outros. Não obstante, fornece subsídios para pensar sobre a responsabilidade dos atores envolvidos nas estratégias de inclusão escolar e social.

**Palavras Chave:** fracasso escolar; cidade; Mais Educação; inclusão/exclusão social.

**Abstract:** Our research focuses on the pedagogical practices carried out in a school in the suburb of the city of São Paulo, in the context of the Programa Mais Educação, as strategies to confront educational failure through promoting a participative and inclusive formative project. In order to understand this problem, we carried out a case study, based on the students' fieldworks in the neighborhood, interviews with teachers and students, and analyzes of Trabalhos Colaborativos Autorais (TCAs) developed by students of the 9th Year. The research points out that the pedagogical practices developed in the school have guaranteed instruments for a particular elaboration of the students on the subjects of everyday life in the neighborhood and school, such as violence against women, police violence, drug trafficking, spatial segregation, environmental problems, among others. Nevertheless, it provides support for thinking about the responsibility of the actors involved in strategies for social and school inclusion.

**Keywords:** Educational failure; city; Mais Educação; social inclusion/exclusion.

### Introdução

Atualmente vemos emergir no cenário das políticas públicas voltadas para a educação propostas de equacionamento dos problemas enfrentados dentro das escolas que partem de uma premissa comum: a de que a interação entre a escola e a cidade é uma prática inclusiva e necessária para a promoção do sucesso escolar.

Sob a bandeira da oferta de “Mais Educação”, promovida por meio da ampliação da jornada escolar e do espaço formativo dos jovens pobres a partir das oportunidades culturais oferecidas pela cidade e da produção de um conhecimento crítico sobre a realidade vivida por esses jovens sobre a cidade em que vivem, tais propostas têm apostado na transformação da escola em um espaço inclusivo, de

---

<sup>1</sup>. Geógrafa, mestranda do Programa de PósGraduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Bolsista CAPES.

<sup>2</sup>. Professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, coordena o Grupo *Educação, Nutrição e Pobreza* cadastrado no CNPq. Pesquisa na área de Psicologia e Educação.

formação do cidadão crítico, solidário, participativo e integrado a vida social e seus benefícios.

A história da escolarização brasileira é marcada, especialmente, pelas diversas práticas de exclusão da população pobre da escola. Exclusão esta, que durante o período que marca o começo do século XX, poderia ser resumida ao simples acesso à escola (PATTO, 2000; PEREIRA, 1967). Mas que, atualmente, sinaliza para novas formas, particulares de um processo que produz exclusão no próprio seio da instituição escolar (FERRARO, 2004). A chamada “exclusão na escola”, em pleno século XXI, mostra um cenário perverso em que a maior exclusão ainda acontece, na verdade, dentro do próprio sistema de ensino, vítimas da exclusão precoce ou de uma inclusão precária, baseada na reprovação e repetência, que não dá garantias de um processo estendido de escolarização (PATTO, 2000). E é para este cenário que as políticas públicas atuais têm se voltado incansavelmente e construído uma série de estratégias e reformas educacionais.

Diante disto, o presente artigo tem como objetivo contribuir para os estudos sobre como tem se construído a relação escola-cidade enquanto uma prática formativa e inclusiva, baseada em uma política pública específica – o Programa Mais Educação - em uma escola da periferia da cidade de São Paulo. Visará, portanto, compreender o que se passa na realidade da escola e como nela opera a “reforma curricular e administrativa” proposta por tal programa que visa a promoção de “mais educação” para a população (ZAPLETAL, 2017).

O Programa Mais Educação entrou em vigor na Prefeitura de São Paulo em 2013, e foi definido como um programa que, dentre outros objetivos, promoveria valores democráticos, a cidadania, a garantia de direitos e a inclusão mediante um trabalho educativo de desconstrução de práticas de exclusão, de violência e de desrespeito à diversidade de gênero e sexual (SÃO PAULO, 2013, p.19). Dentre as estratégias programáticas, se propôs estreitar a relação entre escola, cidade e “comunidade” como medida necessária para o enfrentamento dos problemas escolares (p.2).

A análise dos documentos do Programa mostra que a “reorientação curricular da Educação Básica” (SÃO PAULO, 2013, p.19) redefine os objetivos da própria escola pública “enquanto *locus* não apenas de formação para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, mas de formação de **valores sociais, éticos e de cidadania**” (p.16), baseando-se no “princípio de respeito e valorização da diversidade e da diferença, de forma a promover o bem de todos” (p.16). O documento propõe, então, uma revisão dos referenciais conceituais e da proposta curricular, dividindo o currículo em “ciclos de aprendizagem”, dentre eles, o chamado Ciclo Autoral, que abrange do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental, cujo intuito é o de promover a “construção de conhecimentos a partir de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social” (p.37) e concretizados a partir do **Trabalho Colaborativo de Autoria** (T.C.A.) elaborado pelo aluno e acompanhado pelo professor orientador. A aposta é a de que o desenvolvimento de projetos curriculares e pesquisas por cada aluno sobre o bairro e a comunidade em que vive, permita “a participação com autoria e responsabilidade na vida em sociedade” a fim de que sua intervenção possa tornar “mais justas as condições sociais vigentes” (p.37).

Sob a forma de projetos “sócio-educativos”, o T.C.A foi idealizado como uma atividade de pesquisa e de produção de conhecimento mediante o emprego de várias linguagens (lógico-verbal, lógico-matemática, científica, tecnológica, etc.), mas também de problematização crítica da vida dos jovens pobres nos bairros periféricos da cidade. Sua prática contribuiria, pois, para a “promoção da compreensão pelo aluno da cidadania como participação social e política”, do seu posicionamento de “maneira

crítica, responsável e construtiva diante das diferentes situações sociais, ensinando-o a dialogar como forma de mediar conflitos, de tomar decisões coletivas” (SÃO PAULO, 2013p.38). A estratégia visa integrar estas crianças e jovens à vida escolar por meio da própria “integração entre escola e comunidade” (p.33), contribuindo com a “promoção da cidadania”, a “redução da violência escolar em unidades localizadas em regiões de risco e vulnerabilidade social”, e a transformação social pela via da educação (BRASIL, 2013, p.33).

Nas vistas do Programa, para seu êxito é fundamental que a cidade de São Paulo seja compreendida como uma Cidade Educadora pois que “a cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida” (SÃO PAULO, 2013, p.22). Seus habitantes devem ter o direito de desfrutar, de forma livre e igualitária, uma formação de qualidade, já que “o direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação” (p.22).

A cidade passa então a ser compreendida enquanto esse *locus* privilegiado de ensino que, com seus aparelhos urbanos, deve garantir a formação desses indivíduos ao longo de suas vidas (LECLERC e MOLL, 2012). Deve voltar-se para a “integração da oferta de atividades sociais e culturais para potencializar sua capacidade educativa formal e informalmente”. Deve “trabalhar a escola como espaço comunitário” e “trabalhar a cidade como grande espaço educador” (MEC, 2011, p.13).

Enquanto cidade que também educa, teria o potencial de superar suas funções tradicionais (econômica, social, política de prestação de serviços) (LECLERC e MOLL, 2012; GADOTTI, 2006), e construir uma “verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões” (MEC, 2011, p.13). Ao compreender a educação como um elemento norteador das políticas da cidade, que deve garantir igualdade e inclusão dos excluídos por meio de suas oportunidades culturais e sociais (SÃO PAULO, 2013, p.38), o Programa defende a ideia de que os problemas educacionais podem ser enfrentados mediante projetos educativos que ensinem técnicas de observação, de pesquisa, de levantamento de dados sobre a precariedade do bairro, a violência, a discriminação etc, e que promovam a formação de seus estudantes para a “resolução dos conflitos através do diálogo”, “a tolerância, o respeito às diferenças, a responsabilidade, a solidariedade” (p. 38).

A concepção de Cidade Educadora remete ao entendimento da cidade como esse território educativo, em que as oportunidades de aprendizado estão postas pela própria cidade e suas instâncias educativas. Entretanto, estudos têm mostrado que essa cidade e “comunidade” não são estáveis, livres de contradição e inclusivas por natureza (MARICATO, 2013; KOWARICK, 2009; DAMIANI, 2000). Pelo contrário, a desigualdade e a exclusão se processam na cidade bem como na escola, mediante seus modos de atuação (PATTO, 2015, FRELLER, 2001), mesmo em projetos que visam combater a exclusão. Daí a necessidade de um olhar crítico, buscando a reprodução dos processos de exclusão em práticas escolares que se propõem includentes.

A constituição da cidade, da vida urbana em São Paulo, produziu a periferia bem como as escolas da periferia em toda a sua precariedade e dificuldade de escolarizar uma grande parcela de jovens provenientes de famílias pobres (FERNANDES, 1960; PEREIRA, 1967). Produziu também a inconsciência dos processos sociais e econômicos que a produziram, e as formas de relação excludentes encontradas no interior da escola (FRELLER, 2001; PATTO, 2000). Sua reprodução cotidiana sinaliza para suas qualidades segregatórias, precárias, consumistas e imediatistas (HELLER, 1997; LEFEBVRE, 2000).

A partir dessa reflexão acerca do que nos conta o Programa e suas propostas de inclusão por meio de projetos escolares de integração escola-cidade traremos, a seguir, as contradições que incidem sobre esta escola e sua relação com a cidade, especificamente sobre um projeto de T.C.A. de um grupo de estudantes e sua professora, que enfrentam os problemas da exclusão cotidianamente.

### **Material e Método**

A análise do T.C.A. como uma prática escolar, formativa, parte dos referenciais teóricos de uma perspectiva crítica em psicologia que revela que já não é possível compreender os projetos de inclusão dos jovens pobres na escola e de melhoria da qualidade da educação, de maneira descolada da análise da instituição escolar. Isto é, que ao considerar a escola nas suas condições concretas de existência, examinaremos os projetos no contexto de uma realidade escolar tal qual se apresenta em seu cotidiano, em sua história presente, e revelada através dos sujeitos da qual é formada, ou seja, seus alunos, professores, equipe escolar, pais. (EZPELETA, J. & ROCKWELL, E., 1986; PATTO, 2004; AZANHA, 2001).

Portanto, neste artigo voltamos para o interior de uma escola, para a tentativa de compreender o projeto do T.C.A. mediante a escuta dos indivíduos que o constroem cotidianamente, suas relações e práticas com a cidade, com a própria escola, e com os conteúdos programáticos que lhes são destinados, tais como o Programa Mais Educação São Paulo.

Durante o ano de 2016 e 2017 realizamos visitas periódicas a uma escola municipal localizada em uma região periférica da Zona Leste de São Paulo. As principais informações coletadas para as análises do nosso estudo aqui apresentado foram recolhidas a partir das entrevistas realizadas com uma professora de Geografia, com um grupo de alunos (aproximadamente 40 alunos) de 6º ao 9º Ano, durante um projeto realizado na escola denominado de “estudo do meio”, no qual realizamos visitas ao bairro junto com os alunos e a professora, e durante quatro reuniões em que os alunos discutiram sobre a produção de seus respectivos T.C.A.s.

### **Resultados e Discussão**

O trabalho que foi realizado no interior desta escola, com base na proposta de T.C.A. do Programa, procurou trazer para dentro dela o debate crítico sobre a condição socioespacial em que os alunos vivem. Durante as atividades de campo, organizadas pela professora de Geografia com os estudantes, pelo bairro em que vivem e estudam, ela ressaltou seu posicionamento acerca da proposta. Para ela, mais importante que o mapeamento geográfico e o ensino de técnicas de pesquisa, levantamento de dados e constatação da precariedade, foi importante que os alunos compreendessem e elaborassem criticamente os incômodos e o mal-estar que eles já viviam cotidianamente:

*Os alunos sempre falam das dificuldades e dos problemas que enfrentam todo dia. A gente sabe... Eles [os alunos] reclamam da poluição, das drogas, da violência, tem muito aluno aqui que anda na rua com medo de ser roubado... muita menina também com medo de outras coisas... o que a gente quer fazer é fazer eles pensarem sobre isso... é nosso trabalho [...]* (Professora de Geografia)

Em uma de suas falas para os alunos, durante uma das saídas de campo pela ocupação que se estende às costas da escola e sobre a várzea do córrego ali presente, registramos seu esforço em elaborar uma crítica social que apontasse a falácia dos argumentos que culpabilizam os indivíduos pobres pela maneira em que vivem:

*Observem bem como que a cidade vai crescendo e as moradias, o homem ocupa os espaços desordenadamente [...] Então a gente precisa fazer essa reflexão: Por que que as pessoas fazem isso? Será que elas gostam de morar assim, em torno do rio, quase dentro do rio? [...] **Tem que observar bem, tudo isso daqui, fazer uma reflexão [...] você observa, você conversa com os outros, você vai fazendo suas próprias críticas, pensando no por que. Não pode fazer falar só assim: ‘as pessoas não deveriam construir suas casas aqui, elas que são culpadas’.** Não, tem que fazer uma reflexão. Por que que elas constroem as casas aqui? O que levou a pessoa a erguer uma casa aqui? E o papel do governo, será que o governo ajuda essas pessoas? [...] A gente tem que refletir sobre isso, tá bom? (Professora de Geografia, grifos nossos)*

O trabalho de crítica social que ela propõe quer colocar em evidência os processos de exclusão vividos no bairro, na experiência do urbano, na cidade e transformá-lo em pensamento crítico. Para ela, a proposta de “problematização da realidade”, defendida pelo Programa Mais Educação, não pode sustentar a ideia de cidade apenas como espaço positivo de formação, entretenimento, desenvolvimento cultural e pessoal, como um direito. Ao se propor analisar a realidade vivida pelos jovens, as contradições sociais aparecem e pedem entendimento. A professora explicita e defende, por exemplo, o protagonismo dos jovens no processo de aprendizagem que está presente no Programa, mas atesta que os jovens percebem com clareza os problemas vividos no bairro, no local da moradia e as dificuldades de viver na periferia, posto que já são protagonistas do que vivenciam na pele. Percebe que é seu papel enquanto professora analisar com eles essa situação.

Em sua fala denuncia que não é possível restringir o trabalho educativo apenas a um suposto desenvolvimento do protagonismo juvenil em sua percepção dos problemas vividos no bairro e a sua identificação para com este. Revela que as estratégias pedagógicas como a realização de pesquisas, levantamento de dados, desenvolvimento das variadas linguagens, apesar de serem ferramentas valiosas para um processo de formação crítico, mostram-se insuficientes por deixarem intacto o cerne da questão: o papel do conhecimento na produção da crítica social e do desvelamento da exclusão decorrente da divisão social e econômica necessárias a reprodução do capitalismo.

As falas dos alunos também revelam um tipo de relação com o bairro que não pode ser ignorado pelo Programa e suas propostas. Eles falam sobre o tráfico e as drogas,

*Vejo meus amigos se perdendo, se envolvendo com pessoas erradas, cabeça fraca... Mesmo sabendo que não é bom, se envolve, não tem o que fazer (Aluno do 9º Ano).*

*A maioria das pessoas, dos meus amigos, parou de estudar por causa da droga (Aluno do 9º Ano).*

*[...]Aqui tem muita violência, em cada esquina uma biqueira, os moleques fumando, fuma na frente das crianças” (Aluna do 9º Ano).*

Sobre a violência policial no bairro,

*Meu primo morreu porque tava roubando e a polícia pegou (Aluna do 9º Ano).*

*Essas polícia não sabe fazer o trabalho não, para quem não deve, e para quem devia, não (Aluna do 9º Ano).*

*Não gosto daqui, tem que ficar correndo de policial e apanhar sem ter feito nada. Aqui ou morre ou entra pras drogas. Tem que ficar pianinho, nem fico muito na rua por causa das biqueiras (Aluno do 9º Ano).*

Também falam sobre o assédio sofrido pelas mulheres,

*Eu passo aqui todo dia sozinha as seis hora da manhã, ta bom? Ai, as vezes tem bastante... tem bastante gente, um monte de homem aqui, falando coisa errada e tal, pra nós[...] (Aluna do 6º Ano).*

*Foi legal todo mundo ver onde eu passo todo dia pra vir pra escola. Dá medo. Minha mãe não gosta de passar aqui também, mas não tem outro caminho..." (Aluna do 6º Ano).*

E dos problemas ambientais e a falta do olhar público para com eles,

*Gente, e a prefeitura não faz nada, olha, que isso! Tá cheio de lixo, podia canalizar esse rio[...] (Aluna do 7º Ano).  
Prefeitura tem que olhar pro lugar que mais precisa deles, que é as pessoas que tão perto do rio" (Aluna do 6º Ano).*

A segregação espacial e a falta de oportunidades,

*Eu só saio daqui [bairro] com a escola. Em casa não. Não tem dinheiro. Vo no shopping [Itaquera] mas não compro nada [...] Não tem cinema de graça com lançamento (Aluna do 9º Ano).*

*Eu quero conhecer coisas novas, além das coisas que eu imagino (Aluna do 9º Ano).*

*Prefiro ficar na escola do que na rua (Aluna do 9º Ano).*

*Quando você se esforça você tem mais oportunidade profissionais. Mas também quando você só estuda, você não trabalha, e morre de fome (Aluno do 9º Ano).*

A vontade de sair do bairro,

*Eu quero mudar para um bairro tipo o Morumbi... aqueles bairros de novela, sabe? (Aluna do 9º Ano).*

*Não gosto daqui [bairro]. Quero ir pros Estados Unidos, quero muito (Aluna do 9º Ano).*

*Sair [do bairro] todo mundo quer, né? (Aluno do 9º Ano).*

*Eu tenho uns amigos na Zona Sul e na Mooca. Lá é melhor, as ruas são diferentes, tem educação diferente. Queria morar na Zona Sul (Aluno do 9º Ano).*

As dificuldades da vida na periferia da cidade, a precariedade, a permanente insegurança, as drogas, a violência policial, a segregação, a falta de oportunidades, está na fala desses jovens, basta que lhes deem espaços para se expressar, a oportunidade de poderem verbalizar essas insatisfações e as dificuldades sentidas na pele. Eles reconhecem os problemas, explicitam os mecanismos de exclusão e de uma falsa inclusão não como quem fala de fora, mas como quem vive esta realidade cotidianamente. Viver a exclusão, neste caso, não significa estar fora, mas participar ativamente da construção dessa relação que inclui excluindo determinadas parcelas da população. Chamar isso de exclusão é não só ignorar que a sociedade se reproduz desigualmente como também esvaziar o projeto formativo que pretende propor a educação como o espaço da crítica, do exercício da liberdade de pensar, analisar a realidade vivida em suas contradições, discriminação e exclusão. As crianças e jovens já vivem e são protagonistas nesse bairro, constroem e são construídos nessa relação de exclusão/inclusão, são não apenas parte dela, mas necessários à reprodução dela. Sobretudo, vivem essa condição e pedem ajuda para compreendê-la e significá-la (FRELLER, 2001).

Esse parece ser um dos problemas que o Programa enfrenta: essa indeterminação sobre o sentido de integração e inclusão desses jovens à cidade e à escola. A especificidade dessa chamada educação inclusiva está assentada sobre a tese de que é preciso incluir na escola aqueles que até então estavam dela excluídos (que evadiram por desinteresse e descompromisso das famílias pobres com a educação), discipliná-las pelo efeito do trabalho escolar e impedir que enveredem para o crime, as drogas, enfim para a “marginalidade”. Tal inclusão, via escola, asseguraria também a sua integração social, ao mercado de trabalho e sua inserção na cultura urbana das sociedades globalizadas e suas demandas por tolerância, respeito às diferenças, à diversidade, etc (DELORS, 1999).

Contudo, a caracterização dessa população “marginalizada e excluída”, que tem justificado as políticas de inclusão, não reconhece que esta condição social nada mais é do que a forma necessária de participação à estrutura da sociedade capitalista (PATTO, 1984). Embora declaradamente preocupado com a inclusão de seus estudantes na escola e com a promoção de uma educação pública de qualidade, o Programa parece não romper completamente com as ideias provenientes das teorias norte-americanas que se infiltraram no pensamento educacional brasileiro desde os anos 70 – as Teorias da Carência ou Marginalidade Cultural (p.121) e a ideia de inclusão de que partilha padece de imprecisões que exigem clareza conceitual.

O marginal, nessa leitura, é considerado o “outro”, “isolado porque em descompasso”. Nela, “a marginalidade fica reduzida à não-incorporação de populações tradicionais [...] à sociedade moderna, civilizada, urbana”. A solução do problema, conseqüentemente, estaria na ação do Estado que, através de seus órgãos assistenciais, culturais e políticos, integrá-los-ia (PATTO, 1984, p.121).

Tal análise, via de regra, descarta a ideia de que o processo de modernização acontece simultaneamente, e para todos, mesmo que com particularidades

(MARTINS, 1981). É preciso “explicar que a origem e a natureza do fenômeno da marginalidade e a maneira pela qual o chamado “marginalizado”, longe de estar à margem, integra-se à lógica histórica das formações capitalistas dependentes” (PATTO, 1984, p.122), que esta população “à margem” na verdade se insere particularmente e é necessária para manutenção do modo de produção capitalista. A vida na cidade da qual nos conta os jovens desta pesquisa é sintomática dessa inserção e integração precária da população pobre. Entretanto, a valorização do modo de vida urbano, que tem suas raízes no próprio colonialismo, produziu uma forma de ver e olhar específico para tal grupo. Essa forma estereotipada de ver o “de fora” como negativo e inferior e que deve ser incorporado, só pode ser entendida como ideologia do próprio processo de modernização (MARTINS, 1981). Nessas concepções, a população que é tida “como um mundo à parte”, é definida a partir da perspectiva urbana, que ignora a “parte”, ou seja, “a relação e a dependência” das partes em relação ao “todo” (PATTO, 2015, p.98).

Neste sentido, “integrar” a cultura periférica, dos jovens e famílias dos subúrbios, a que o Programa visa atingir, ou em seus termos - “populações vulneráveis”, “excluídas”- à cultura escolar adaptada às suas diferenças, nada mais seria do que negar a própria reprodução negativa dessa cidade e o fato de estas pessoas já estarem incluídas (uma inclusão excludente). As relações e práticas que caracterizam os vínculos escola-cidade, já existem, mesmo que negativamente, e não podem ser ignorados na busca por uma “construção do novo”.

## **Conclusões**

Uma longa tradição de estudos vem a décadas analisando as instituições escolares e seu cotidiano, revelando os processos produtores de fracasso escolar, indisciplina e as razões do insucesso das políticas educacionais e projetos de formação docente. Nosso estudo, todavia, tem se debruçado sobre um aspecto ainda pouco estudado – um projeto governamental de inclusão que parte do pressuposto de que o mundo da escola, a cultura escolar e suas práticas estão distantes do mundo lá fora das crianças e jovens da periferia, ou seja, dos grupos sociais excluídos ou marginalizados. Daí suas premissas e práticas estarem voltadas ao estabelecimento de uma integração escola-cidade. Para compreender essa relação, na complexidade que ela comporta e em toda a sua radicalidade, nossa pesquisa partiu de uma abordagem teórica que ao tratar a relação escola-cidade tem problematizado essa visão dicotômica de dentro e fora, de inclusão dos excluídos – isto é, da existência entre um mundo da escola, de uma cultura escolar, constituída em separado do mundo lá fora dos jovens da periferia.

Quando nos voltamos para o que acontece no interior da escola, a partir das apropriações feitas pelos estudantes e professora do projeto em questão percebemos que eles não têm apenas aceitado tal prerrogativa. Suas falas indicam que sabem das condições que vivem, da crueza do cotidiano que partilham, e da impotência que tem a escola no sentido mais corriqueiro de “transformação do mundo”, mas também de sua importância enquanto lugar de suspensão<sup>3</sup> da ordem imposta.

É claro que partilhamos da ideia de que é preciso falar dos problemas sociais na escola, de que precisamos fornecer ferramentas para que estes estudantes elaborem uma crítica do mundo que vivem, que é preciso respeitar as manifestações heterogêneas presentes na nossa cultura. É justamente a necessidade de entender esse mundo - que também está dentro da escola, nas suas relações já estabelecidas entre

---

<sup>3</sup> O termo “lugar de suspensão” para designar este espaço social da escola foi usado pelo professor José Sérgio F. de Carvalho durante o seminário “Produção da Violência, Educação e Família”, que aconteceu no Instituto de Estudos Avançados da USP, em 2016.

professores e alunos, entre a escola e as famílias, no bairro e a cidade - que pede à escola a construção de uma compreensão crítica.

Sabemos que o mundo da escola não se reproduz em separado do que dela está fora. Por isso, é urgente que reconheçamos que os projetos pedagógicos apoiados em políticas de inclusão têm convivido com práticas de “inclusão excludente” que nos contam, desde há muito, a história de uma escola que tem ignorado insistentemente as contradições que caracterizam a sociedade que vivemos e para a qual os estudantes tanto têm pedido ajuda para compreender, seja sob a forma da revolta, da agressão, da intransigência, da indisciplina ou da violência.

## Referências Bibliográficas

AZANHA, J. M. P. *Educação, alguns escritos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

BRASIL. Ministério Da Educação. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília/DF: 2013.

DAMIANI, A.L. *A Metrópole e a Indústria: reflexões sobre uma urbanização crítica*. Terra Livre, São Paulo, v. 15, p. 21-37, 2000.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1999.

EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FERNANDES, F. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FERNANDES, F. O homem e a cidade metrópole. In: Mudanças sociais no Brasil. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960.

FERRARO, A.R. *Escolarização no Brasil na ótica da exclusão*. In: Marchesi, A.; Gill, C.H. e col. Fracasso Escolar uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FRELLER, C. *Histórias de Indisciplina Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

HELLER, A. *O cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M. *A escola na cidade que educa*. São Paulo: Cadernos Cenpec – Pesquisa e Ação Educacional, Vol.1 Num. 1., 2006

KOWARICK, L. *Viver em risco: sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

LECLERC, G.F.E., MOLL, J. *Programa mais educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p.91-110, jul/set., 2012. Editora UFPR.

LEFEBVRE, H. *A produção do espaço*. 2006. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000*). Disponível em: < [http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq\\_interface/1a\\_aula/A\\_producao\\_do\\_espaco.pdf](http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq_interface/1a_aula/A_producao_do_espaco.pdf) > Acesso em: 08 jan 2017.

MARICATO, E. *As ideias fora do lugar e o lugar fora as ideias*. In: A cidade do planejamento único: desmanchando consensos/ Arantes, O; Vainer, C. Maricato, E. 8 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MARTINS, J. S.. *O cativo da terra*. São Paulo: LECH, 1981.

MEC (Ministério da Educação). *Rede Brasileira de Cidades Educadoras (2011)*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9272-apresentacoes-rede-brasileira-cidades-educadoras-pdf&category\\_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9272-apresentacoes-rede-brasileira-cidades-educadoras-pdf&category_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: out 2016.

PATTO, M.H.S. *A miséria do mundo no Terceiro Mundo (sobre a democratização do ensino)*. In: PATTO, M.H. *Mutações do Cativo, escritos de psicologia e política*. São Paulo: EDUSP, 2000.

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar*. 4ª Ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PATTO, M.H. *Psicologia e Ideologia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PEREIRA, L. *A escola numa área metropolitana*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1967.

SÃO PAULO. Secretária Municipal de Educação. *Mais Educação São Paulo: Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Documento de Referência*. São Paulo: SME, 2013, 91 p.

ZAPLETAL, P.P. *Ampliação da jornada escolar: mais aprendizagem de quê?* Tese em Psicologia e Educação apresentada na Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2017.

Recebido para publicação em 23-02-18; aceito em 15-03-18