

# A ESCOLA EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL: DESAFIOS E ALTERNATIVAS<sup>1</sup>

Ana Cláudia Roman<sup>2</sup>

Elisa Mainardi<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo compreender a escola em contextos de vulnerabilidade social, analisando as circunstâncias desafiadoras de vida econômica, social e cultural de crianças e suas famílias, que vivem em territórios afastados dos grandes centros urbanos. A pesquisa, de natureza bibliográfica, busca conhecer os contextos de vida de meninos e meninas em situações de risco, problematizando as necessidades básicas insatisfeitas. Além disso, procura entender a inserção do Estado e da escola, em vista da educação como um direito subjetivo e o seu papel social. Assim, reflete sobre as alternativas possíveis ao enfrentamento dos desafios, principalmente ao problematizar o papel da escola que segue uma normatização legal e precisa: olhar para a criança e as infâncias de uma forma sensível. Para tanto, o estudo dialoga a respeito da função do (a) professor (a) em suas práticas de ensino e aprendizagem, uma vez que para haver coerência, estas, devem considerar a realidade social e o retrato sociocultural dos (as) educandos (as) para que, no princípio da aprendizagem significativa, aconteçam melhorias da qualidade de vida, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e da comunidade, e, de fato, ocorra a transformação social necessária.

**Palavras-chave:** Vulnerabilidade social. Territórios. Educação. Escola. Aprendizagem.

## Introdução

A questão central deste artigo é problematizar a constituição da escola em territórios de vulnerabilidade social, contextualizando os desafios e as alternativas possíveis no intuito de desenvolver uma educação de qualidade. A definição por este tema nasceu das experiências vivenciadas no espaço da extensão universitária e das pesquisas e práticas pedagógicas realizadas em territórios localizados na periferia da cidade, em que as necessidades de toda ordem se fazem tão presentes e de tal maneira, os desafios tornam-se seriamente complexos.

Destacamos, neste sentido, a indispensabilidade do olhar sensível para a realidade, tanto do (a) professor (a), da instituição escolar e do Estado, de modo a refletir e perceber de que maneira os processos formativos formais interferem e qualificam a vida de meninos e meninas e suas famílias, e o que implica, neste caso, o investimento de políticas públicas, redes de apoio e o planejamento das práticas docentes, atentos às demandas que carecem de processos que promovam a melhoria da qualidade de vida. Ou seja, que ao proporcionar as condições

---

<sup>1</sup> Artigo elaborado como exigência parcial para a conclusão do curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo.

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo.

<sup>3</sup> Doutora em Ciências da Educação; Professora da FAED/UPF.

básicas ao desenvolvimento humano, forneçam o apoio e as oportunidades de construção de uma aprendizagem significativa que gere a transformação social urgente ao contexto sociocultural destes sujeitos.

Este estudo, portanto, além de averiguar os territórios em vulnerabilidade, propõe entender a inserção do Estado e da escola em vista da educação como um direito subjetivo e o seu papel social, promovendo não só a qualidade, mas também sua permanência. Para mais, reflete as alternativas possíveis ao enfrentamento dos desafios vivenciados nestes lugares e, sobretudo, da função que o (a) professor (a) exerce em contextos que demandam um processo de planejamento que considere a realidade social, econômica e cultural dos sujeitos. Ou melhor, que parta das situações concretas ao pensar o projeto de intervenção com as crianças no princípio da aprendizagem significativa que ofereça oportunidades de mudança.

Desta forma, a metodologia científica utilizada é qualitativa e bibliográfica, de modo a realizar o levantamento de referências teóricas publicadas, compondo-se da leitura de autores que discorrem sobre a temática - problemática e que confrontem conceitos e ideias na busca aproximada de respostas ao problema inicial do presente estudo.

## **1 Contextualizando territórios em vulnerabilidade social: dimensões da análise conjuntural**

A vulnerabilidade social revela uma fragilidade impressa por diversos fatores que envolvem desde a renda e o trabalho, a saúde e a educação, bem como as condições de saneamento e transporte. Embora a expressão não contenha um significado único, ela é geralmente produzida por um contexto econômico-social estreitamente relacionado à desigualdade e à exclusão social, da mesma forma que está ligada à discriminação e estigmas nela produzidos. O sociólogo Robert Castel (1998 apud IPEA, 2018, p.12)<sup>4</sup>, neste sentido, convoca a expressão vulnerabilidade, para: “descrever a condição social dos indivíduos situados entre ter uma inserção estável no âmbito do trabalho, com relações de proximidade forte, ou seja, de boa relação familiar, e o oposto disso, marcado pela precariedade do trabalho ou a falta dele, e o isolamento relacional”. Assim, para o autor, a vulnerabilidade social, localizada entre estes dois polos mencionados, “é um espaço social de instabilidade, de turbulências, povoado de

---

<sup>4</sup> IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

indivíduos em situação precária em sua relação com o trabalho e frágeis em sua inserção relacional” (Castel 1998, apud IPEA, 2018, p.12).

À vista disso, não só no âmbito do trabalho e das relações familiares como o autor afirma, que se verificam as turbulências, mas também em outros espaços que alguns territórios, das grandes cidades no Brasil, congregam pessoas com carências básicas insatisfeitas, geralmente localizadas em bairros distantes dos grandes centros urbanos. A expressão vulnerabilidade, conforme o Índice de Vulnerabilidade Social de 2018 configura-se e depende: “da posse de algumas condições que podem ser denominadas ativos; além de um fluxo de renda, depende ainda de moradia adequada, com abastecimento de água limpa e saneamento básico, acesso a serviços de saúde, escolas e transporte público de qualidade, entre outros” (IPEA, 2018, p.15).

Assim sendo a: “ausência ou insuficiência desses ativos, deveriam em grande medida, ser providos tanto pela União, estados e municípios, constituindo-se na oferta de bens e serviços públicos no território nacional à disposição de todos os cidadãos” (IPEA, 2018, p.16). Contudo, os dados das pesquisas demonstram que a realidade atual dessas famílias é contrária, pois elas ainda residem em lugares onde as possibilidades de acesso aos direitos básicos e a equipamentos públicos são restritas, ausentes ou de pouco alcance. Por isso, as muitas consequências desta negligência conjuntural, começam a ganhar maior visibilidade nos desafios que cotidianamente a escola enfrenta.

Os contextos brasileiros em que a exposição à vulnerabilidade é maior, como em comunidades em que recentemente foram ocupadas ou que estão localizadas nos extremos das cidades: “comumente apresentam nas dimensões de infraestrutura urbana, capital humano, renda e trabalho, indicadores abaixo da média esperada”, conforme o apresentado no Índice de Vulnerabilidade Social do Brasil (IPEA, 2018, p. 21).

Então, ao analisar a primeira dimensão referente à infraestrutura urbana, constatam-se outros dois aspectos: a mobilidade urbana e o acesso aos serviços de saneamento básico. Ou seja, o primeiro, mostra parte do cenário brasileiro, de famílias em que a qualidade de vida é afetada devido ao lugar de domicílio, o que envolve maior tempo para se deslocar até o local de trabalho, ou muitas vezes confrontando-se com a inexistência de recursos para este deslocamento. Por outro lado, no segundo aspecto, a falta de redes de abastecimento de água, esgotamento sanitário e coleta de lixo, geram ainda mais doenças e a poluição de rios e córregos em que são descartados os resíduos que, na maioria das vezes, localizam-se próximo às residências e ruas em que moradores transitam.

Isto posto, pode-se observar como as condições de saúde de cada pessoa se agravam. Em uma entrevista ao jornal brasileiro *El País*<sup>5</sup>, jovens relatam algumas dessas dificuldades: “-Onde eu moro, nem todas as casas têm banheiro, só uma minoria. Por não haver esgotamento sanitário, costuma-se usar as fossas, que contaminam o solo” (Isabele Silva, 17 anos de Itaberara, na Bahia). “-É muito complicado viver com esgoto na sua porta e sem uma gota de água na sua bica” (Thais Matozo, 20 anos, moradora da comunidade da Rocinha, no Rio de Janeiro). “-A água do poço que abastece a comunidade não é das melhores. É salobra. Para beber, os moradores têm que buscar água em um povoado vizinho” (Aldenice Melo, 16 anos, moradora da comunidade quilombola de Conceição de Bequimão, no Maranhão).

Como é possível observar no depoimento das três jovens, esta é uma realidade muito recorrente entre as famílias desses territórios, que para além do sério risco de contraírem doenças devido ao esgoto a céu aberto, são afetadas pela ingestão ou contato com a água contaminada.

Diferentemente dos lugares bem amparados, outro desafio dos territórios vulneráveis, encontra-se na dimensão do capital humano. Este indica o âmbito da saúde e da educação, o que traz um panorama desafiador principalmente na inserção social das famílias. Trata-se de pessoas que não frequentam a escola, e quando muito:

a escola está isolada no território. A escola é um dos poucos, senão o único, equipamento da área social presente nos territórios de mais alta vulnerabilidade. Tende a ser, por isso, tomada como o equipamento público de referência para a população. A escola acaba, assim, recebendo uma forte demanda para a resolução de diferentes problemas da vizinhança, como nas áreas de saúde, segurança, assistência social, por exemplo, e termina por encontrar fortes dificuldades para realizar suas tarefas específicas: educar e ensinar (BATISTA *et al.*, 2013, p. 20).

Não somente a instituição escola, isolada, cumprindo uma função social enfrenta desafios, mas outra falta é de acesso aos serviços básicos de saúde, conseqüentemente ao Sistema Único de Saúde (SUS), o que compromete, assim, o bem estar das famílias e piora suas condições físicas e emocionais. Uma dessas realidades apresenta-se com as altas taxas de mortalidade infantil, mães precoces e doenças que poderiam ser evitadas. Tais faltas colocam a população em risco e geram sutilmente não só conflitos, mas a abertura de espaços à intolerância, comunicação e relações violentas.

---

<sup>5</sup> Reportagem do jornal *El País*, Brasília – DF 24 de agosto de 2020.

Ao estender o olhar para esta situação, recorda-se outra semelhante, na experiência do período de extensão universitária no projeto “Observatório da Juventude Educação e Sociedade (Cátedra da Unesco/UPF)”. Neste espaço e tempo de encontros no processo de formação acadêmica, percebe-se que as situações analisadas anteriormente fazem relação, não somente na carência de recursos, mas na presença de outros contrastes desiguais. Um trecho do livro “A extensão universitária no protagonismo e na qualificação da formação do estudante” bem ilustra este ponto quando afirma que:

mudar de perspectiva sobre as realidades acontece, na medida em que repensamos nosso olhar. Ao comentar sobre o projeto de cartografia, sobre o ir até o bairro Záchia, escutam-se frases como: “se cuide”, “vai levar um tiro”, ou então, “voltou vivo?”. Assim, é possível perceber que, historicamente, esse bairro é visto com as lentes estigmatizadas que identificam as realidades desse território como extremamente violentas. E, nesse discurso do “fora” do bairro, produz-se, indiretamente, mais violência, quando o discurso exclui, estereotipa, condena (RIBEIRO; TALIAN; MORETTO, 2017, p. 249).

Ao avaliar a fala das autoras, o que se constata é que estas realidades vulneráveis descritas são acometidas não só pela falta de ativos, mas pela trama de estigmas nelas impressas, o que, desta forma, dificulta ainda mais o processo de enfrentamento e superação dos desafios, que, neste caso, inclui pré-conceitos, discriminação e a desigualdade social de muitos territórios brasileiros.

Por fim, uma terceira adversidade, que as pessoas encontram nos territórios vulneráveis, diz respeito à renda e ao trabalho. São pais, mães, jovens, com baixa escolarização e alta evasão escolar, que: “configuram um estado de insegurança de renda; a desocupação de adultos; a ocupação informal de adultos pouco escolarizados; a dependência com relação à renda de pessoas idosas; assim como a presença de trabalho infantil” (IPEA, 2015, p. 16).

Em uma entrevista ao Jornal Gaúcha ZH <sup>6</sup>, o jovem Marco relembra sua infância e questiona: “-Como eu ia prestar atenção na aula se sabia que, depois do meio-dia, teria que trabalhar na obra a tarde toda?” <sup>7</sup>. A necessidade deste jovem, entre os muitos casos que ocorrem, levou-o a deixar a escola muito cedo para ser ajudante de pedreiro. Ele conta ainda na entrevista, que precisava levar os tijolos de um lado para o outro e misturar o cimento sozinho. Além disso, enquanto filho de pais divorciados relatou: “-As crianças saíam para a frente do colégio, e eu não podia brincar, tinha que ficar trabalhando. Me sentia muito mal quando via

---

<sup>6</sup> Entrevista do mês de janeiro de 2020.

<sup>7</sup> Marco, 18 anos, morador de Porto Alegre.

isso [...], mas eu queria comprar minhas coisas, poder comer o que eu queria.” Esta circunstância vivenciada por Marco contribui para a reflexão de muitas outras crianças que são forçadas a trabalhar precocemente para complementar e até mesmo garantir renda à sobrevivência própria e de sua família.

Assim, esses territórios vulneráveis que carregam marcas da exclusão social, dos pré conceitos, estigmas e insuficiência de investimentos, enfrentam desafios não só nas dimensões de infraestrutura urbana, capital humano, renda e trabalho analisadas, mas também na carência de redes de apoio e cuidado em vista da superação dos riscos e adversidades que recorrentemente são vivenciadas tanto por sua comunidade, como na escola em que muitas dessas famílias amparam-se.

## **2. A inserção da escola em contextos de vulnerabilidade social: a educação como direito subjetivo e o seu papel social na construção do conhecimento**

A educação, além de ser uma das dimensões do capital humano, é parte fundamental no desenvolvimento do ser social. Ou melhor, é: “um processo em que inacabados e conscientes disto, seria uma agressiva contradição, se os seres humanos não se inserissem nesse processo esperançoso de busca, que é a própria educação” (FREIRE, 2000, p. 53). Neste sentido, essa busca deve ser um direito garantido a todos, pois conforme o art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, (Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990),: “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Assim, são assegurados não só a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, ditos no inciso I, mas, também, o direito de ser respeitado por seus educadores e o acesso à escola pública gratuita e próxima de sua residência, conforme os incisos II e V, respectivamente.

Visto que a educação é um direito público subjetivo, o seu acesso acontece principalmente por meio da escola pública, e por isso deve-se reconhecer a sua importância social em territórios de vulnerabilidade, pois: “como instituição socioeducativa, a escola vem sendo questionada sobre o seu papel ante as transformações econômicas, políticas, sociais, e culturais do mundo contemporâneo” (LIBÂNEO; FERREIRA; TOSCHI, 2012, p. 61). Essas mudanças, conforme os autores, decorrem, sobretudo, dos avanços tecnológicos das mais

diferentes áreas, do que se compreende enquanto função do Estado e, ainda mais, da organização do trabalho e da distribuição de renda.

Desta forma, deve-se levar em consideração que hoje, as escolas brasileiras, além de atenderem às demandas de um contexto de mundo globalizado, devem seguir obrigatoriamente uma normatização que regulamenta o sistema educacional, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394/96). Esta, estabelece normas específicas às instituições de ensino, sendo que um dos pontos definidos legalmente, é de que os currículos da Educação Básica devam cumprir e orientar-se pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E, além do mais, a escola está sujeita a um tempo determinado, precisa efetivar uma carga horária mínima anual, conforme o art. 23, inciso I da LDB (9.394/96).

Currículo e tempo, determinados pela lei, são apenas duas, das muitas disposições que a escola brasileira deve encarregar-se. Uma terceira normatização neste estudo, é o que diz respeito ao inciso VI do art. 9, em que a União tem a incumbência de assegurar um processo nacional de avaliação do rendimento escolar. Neste caso, a escola, além de responsabilizar-se com a determinação de tempo e currículo, precisa assegurar resultados do seu desempenho. A avaliação, enquanto processo quantitativo nessa situação, é realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por meio de testes e questionamentos que configuram os níveis de aprendizagem das instituições.

Assim, diante do aprofundamento deste cenário educacional, é que surgem questionamentos pertinentes acerca do papel social da escola, a qual além de estar localizada em contextos de vulnerabilidade e atender sujeitos em situações de risco, precisa atentar-se também a uma normatização legal. Interroga-se, pois, como esta escola, pública, brasileira, compreende a criança e enxerga as infâncias que chegam até ela. O relato de Paulo Freire ilustra, de maneira bem próxima esta realidade, ao narrar:

Certa vez, numa escola da rede municipal de São Paulo que realizava uma reunião de quatro dias com professores e professoras de dez escolas da área para planejar em comum suas atividades pedagógicas, visitei uma sala em que se expunham fotografias das redondezas da escola. Fotografias de ruas enlameadas, de ruas bem postas também. Fotografias de recantos feios que sugeriam tristeza e dificuldades. Fotografias de corpos andando com dificuldade, lentamente, alquebrados, de caras desfeitas, de olhar vago. Um pouco atrás de mim dois professores faziam comentários em torno do que lhes tocava mais de perto. De repente, um deles afirmou: “Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe

dão acesso. Agora, ao ver esta exposição de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos estes anos. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?” (FREIRE, 2002, p. 70).

Este diálogo entre os dois professores reivindica, de forma expressiva, um dos pontos mais centrais de que a escola precisa atentar-se enquanto instituição formadora: ao contexto de vida de cada criança. Logo, pergunta-se: a escola atual está preparada para a realidade dos territórios em vulnerabilidade social? Ela dispõe-se a atender o aluno real, ou preocupa-se em manter um aluno ideal? Enfim, são indagações sugestivas à reflexão sobre qual instituição precisa ser pensada diante desta realidade desafiadora.

Antes mesmo de ensinar a ler palavras, conteúdos, formalizar um currículo pré determinado com avaliações, cumprir um cronograma e tempo estabelecidos legalmente, não é, pois, a questão primeira da escola, compreender a criança em sua integralidade, observando as suas necessidades mais urgentes? É notória a importância destes; contudo, primordialmente enquanto instituição: tem-se conhecimento de que muitas das famílias em situações de risco não possuem as condições mais básicas para o seu desenvolvimento? Freire (2019), esclarece precisamente esta indagação, ao relatar que:

Simplemente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial [...], para, à maneira da concepção “bancária”, entregar-lhes “conhecimento” ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos. Não seriam poucos os exemplos, que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de sua visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em *situação* a quem se dirigia seu programa, a não ser como puras incidências de sua ação. Para o educador humanista ou o revolucionário autêntico a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles *com* os outros homens e não estes. Quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada são os dominadores (FREIRE, 2019, p.117).

Em concordância com a afirmação, doutrinar, adaptar e educar como numa concepção bancária, além de ser uma prática impositiva e excludente, está longe de ser o caminho da educação comprometida com o real. Em contrapartida, ao considerar as vozes do território nessa construção, a escola cada vez mais aproxima-se do chamado currículo oculto. São “os efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, sendo que

por isso, não são claramente percebidos pela comunidade escolar” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.18). E, cabe ainda ressaltar, que conforme o autor, esse currículo é o que:

envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola [...], mensagens implícitas nas falas dos (as) professores (as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média) (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.18).

Portanto, em conformidade às concepções citadas, reitera-se a necessidade de identificar se a escola e as práticas escolares, apesar das dificuldades cotidianas, aproximam-se da realidade de seus estudantes, e inserem, assim, a instituição pública como uma das formas de garantia da educação como um direito subjetivo. E, para além disso, se busca emancipar seus sujeitos ao cumprir seu papel social na convicção do currículo oculto, distanciando-se das desigualdades devido às condições econômicas, sociais e culturais das famílias em vulnerabilidade social.

### **3 A prática docente em contextos de vulnerabilidade social: possibilidades da aprendizagem significativa como princípio transformador**

Após realizar a análise conjuntural dos territórios de vulnerabilidade social e contextualizar as dimensões impressas no cotidiano das famílias, bem como compreender o contexto educacional, é necessário, neste momento, refletir sobre o (a) professor (a) que atua na escola, entendendo de que forma este (a) profissional pode colaborar para uma aprendizagem significativa que contribua com a construção do conhecimento escolar conectado à realidade das crianças em vista do seu desenvolvimento integral e das mudanças sociais. Ou seja, é pontual destacar, que ao compreender os desafios, se busquem as alternativas possíveis ao seu enfrentamento.

Sabemos que a presença do (a) professor (a) nas práticas formais da instituição escolar é intransferível e, desta forma, necessária para que enquanto profissional da educação, seja mediador (a) do conhecimento na interação dialógica com os seus educandos e com a comunidade escolar. Ao assumir o dia a dia na escola, depara-se com um currículo pré

determinado, carga horária mínima a cumprir, avaliações e outras normatizações legais. Mas, em contrapartida à essas obrigações, encontra-se com a criança. Encontra-se com meninas e meninos que devem ser o centro do processo de formação, pelo qual assume o compromisso de educar e ensinar. O (a) educador (a) depara-se com a criança que traz consigo conquistas e trajetórias, desafios e potencialidades, que apresenta uma história de vida.

Neste sentido, a partir do momento em que se consideram os diferentes contextos de vida, as práticas pedagógicas tornam-se mais coerentes. É, ainda, dizer que, ao levar em consideração que as crianças possuem diferentes vivências culturais, econômicas e sociais, a escola e precisamente o (a) professor (a) tem:

o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia (FREIRE, 2002, p. 17).

Em concordância com Freire, os saberes construídos socialmente nos territórios, devem ser as razões primeiras que a instituição escolar deve considerar, sobretudo nas salas de aula. Quando, por exemplo, o (a) professor (a), em sua aula, traz ao debate o paradigma supracitado, referente à poluição dos riachos e dos córregos, isto é, pois, uma das formas de aproximar a realidade fora da escola, ao centro das discussões no dia a dia com sua turma. Haja vista que conhecer o entorno da escola possibilita a aproximação de educadores e educandos e permite que, de fato, ocorra uma aprendizagem significativa; o (a) professor (a), não pode, deste modo, anular a vulnerabilidade e os desafios complexos que recorrentemente mostram-se na escola. Ao contrário, deve, pois, numa atitude democrática, indagar-se:

por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por

que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso (FREIRE, 2002, p. 17).

Com a afirmação do autor, reitera-se que a escola deve construir pontes entre o conhecimento escolar e o conhecimento da vida cotidiana dos territórios em que as crianças vivem, pois, deste modo, reafirmará o seu compromisso enquanto instituição que mantém um olhar sensível para a realidade, permitindo, assim, que o ensino e a aprendizagem façam sentido. Além de que, a escola tem muito a ver com isso, pois desta maneira, cumprindo seu papel social, ela assegura a educação como um direito subjetivo.

Então, para que, de fato, esta concepção se concretize, é necessário que o (a) professor (a) enquanto pesquisador (a), comprometa-se com o ensino e a aprendizagem, especialmente no que diz respeito ao planejamento docente, que busque: “no ato de planejar, propostas que antecipem e projetem de modo consciente, organizado e coerente, as etapas que visam alcançar certos objetivos que levarão a transformações concretas do que se pretende realizar” (RAYS, 2000, p.1). Por isso, o (a) educador (a) precisa num primeiro momento, considerar:

o que diz respeito à escola e às suas relações com a realidade social para a qual a ação pedagógica será planejada. Esta variável constitui-se numa etapa indispensável da atividade educativa e política, que fornecerá elementos concretos para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem [...]. Assim, a realidade sociocultural construída pelos seres humanos será o ponto de referência inicial, o ponto de partida, para o planejamento do trabalho docente e do trabalho discente (RAYS, 2000, p.1).

Rays (2000) cita, ainda, um segundo aspecto para construir essa proposta de trabalho significativa na escola, que, em direção ao primeiro momento, além de estar relacionado “ao retrato sociocultural do educando que reflete seu mundo social e cultural, volta-se para sua história e suas inquietações”. Esta ação pedagógica, como uma das alternativas à resolução dos desafios, acontece, conforme o autor, por meio do diálogo crítico que compreende as características de aprendizagem de cada educando. Sabemos que a aprendizagem é, em grande medida, subjetiva e faz parte do processo cognitivo humano, mas, de acordo com Rays, é primordialmente necessário tomar como parâmetro, o retrato real das crianças e as características do grupo. Empenhar-se nesta prática é, portanto:

essencial para a determinação das demais etapas do planejamento da ação pedagógica. Esses momentos iniciais exigem tempo e paciência por parte do educador, mas o tempo dedicado a eles não será em vão, uma vez que fornecerão elementos significativos para uma prática pedagógica coerente e correta, comprometida com a realidade educativa e social (RAYS, 2000, p. 2).

Os educadores, assim, na concepção do autor, ao tomar como ponto de partida o retrato sociocultural e as características individuais e coletivas de seu grupo, conseguirão criticamente planejar e replanejar sua ação e tarefa na escola. O pensamento crítico e autocrítico, desta forma, permitirá que o ato educativo seja, portanto, intencional, fazendo sentido para si e para a turma de crianças. Alternativa esta, possível de construção, que retrata a aprendizagem significativa como princípio transformador de realidades.

### **Considerações finais**

Ao problematizar os desafios e as alternativas da constituição da escola em territórios de vulnerabilidade social, tornou-se primeiramente necessário, contextualizar os territórios distantes dos grandes centros urbanos nas dimensões mais básicas do desenvolvimento humano de crianças e suas famílias. Assim, em relação a este aspecto, foi possível perceber que as condições de mobilidade urbana, saneamento básico, renda, trabalho, saúde e educação, configuram-se ainda insuficientes e pouco investidas pelo Estado nas periferias urbanas, principalmente no que se refere à ausência de redes de apoio e cuidado.

Os relatos dos jovens, moradores destas comunidades, mostraram dificuldades enfrentadas cotidianamente nas dimensões econômicas, culturais e sociais, que reforçam não só pré-conceitos e desigualdades, mas também poucas perspectivas de transformação.

Desta forma, discutiu-se a inserção da escola nestes contextos, por meio da compreensão do seu papel social enquanto instituição formadora. Tornou-se parte da discussão a escola, que além de atentar-se a uma normatização legal que regulamenta o sistema educacional em aspectos como o currículo, carga horária mínima e avaliação, precisa olhar sensivelmente para a criança e, assim, possibilitar mudanças de realidade.

Ou seja, a questão central do estudo foi refletir se esta escola se dispõe a atender o aluno real ou preocupa-se em manter um aluno ideal. Pois: “se quisermos criar a verdadeira escola aberta a todos, pública e gratuita, pela qual lutamos, precisamos encontrar as formas

eficientes de ensino e aprendizagem em nossa sociedade (NUNES; CARRAHER; SCHLIEMANN, 2011, p. 37). E, além disso, encontrar e conhecer os contextos de vida, para que em suas práticas, a escola, de fato, esteja preparada para a realidade dos territórios de vulnerabilidade.

Portanto, em resposta às indagações, reitera-se, primordialmente, que a instituição precisa considerar as vozes do território para aproximar-se do currículo oculto. E, mais ainda, ressaltou-se que o (a) professor (a), assumindo o compromisso de educar e ensinar, deve ter como pressuposto de sua prática, a realidade de vida e de aprendizagem de cada criança individualmente e do seu grupo de educandos. Desta forma, a partir dos contextos de vida dos territórios, suas práticas pedagógicas serão mais coerentes, no princípio da aprendizagem significativa que vise o desenvolvimento de toda a comunidade.

Assim, dentre as alternativas possíveis à resolução dos desafios que se apresentam, uma delas é fomentar políticas públicas de Estado que garantam os direitos básicos a todas as pessoas, especialmente a educação como um direito subjetivo. Outra, é encontrar na escola, por meio de suas práticas formais, uma aprendizagem significativa que parta das realidades sociais e considere o retrato sociocultural das crianças ao pensar suas propostas de ensino e aprendizagem. Acredita-se, pois, que por meio das políticas de Estado garantindo a qualidade de vida nos territórios e o compromisso social da escola, professores (as), as práticas tornam-se mais coerentes e a transformação social necessária, de fato, aconteça.

## Referências

BATISTA, Antônio A. G *et al.* **A escola e os territórios vulneráveis das grandes cidades.** In: SALTO PARA O FUTURO. A escola em contextos de vulnerabilidade social. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: [https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/14402922\\_Vulnerabilidade.pdf](https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/14402922_Vulnerabilidade.pdf). Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 01 dez. 2020.

CERATTI, Mariana K. **Crianças e jovens brasileiros, vítimas invisíveis das desigualdades no acesso a saneamento**. Brasília: El País, 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-23/criancas-e-jovens-brasileiros-vitimas-invisiveis-das-desigualdades-no-acesso-a-saneamento.html>. Acesso em: 08 out. 2020.

RIBEIRO, Silvana; TALIAN, Franciele; MORETTO, Clenir Maria. **Realidades, laços e nós: a cartografia como experiência extensionista**. In: DALMOLIN, Bernadete M; HENRICH, Giovana; GODINHO, Lísia Rodigheri. A extensão universitária no protagonismo e na qualificação da formação do estudante. Passo Fundo: UPF, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GAÚCHA ZH. **Conheça as histórias de dois jovens que viveram a experiência do trabalho infantil**. Porto Alegre: 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2020/01/conheca-as-historias-de-dois-jovens-que-viveram-a-experiencia-do-trabalho-infantil-ck5sdz2h60b0w01mvr5e272pb.html>. Acesso em: 18 out. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros**. Brasília: IPEA, 2015. Disponível em: [http://ivs.ipea.gov.br/images/publicacoes/Ivs/publicacao\\_atlas\\_ivs.pdf](http://ivs.ipea.gov.br/images/publicacoes/Ivs/publicacao_atlas_ivs.pdf). Acesso em: 15 out. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Vulnerabilidade social no Brasil: conceitos, métodos e primeiros resultados para municípios e regiões metropolitanas brasileiras**. Brasília / Rio de Janeiro: IPEA, 2018. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=32296&Itemid=433](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=32296&Itemid=433). Acesso em: 17 out. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria da Educação Básica, 2007.

NUNES, Terezinha; CARRAHER, David; SCHLIEMANN, Analúcia. **Na Vida Dez na Escola Zero**. 16 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

RAYS, Oswaldo Alonso. **Trabalho pedagógico: hipóteses de ação didática**. Santa Maria: Pallotti, 2000.