



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (CCHS)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEdu)
NÚCLEO DE ESTUDOS – TEMPOS, ESPAÇOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL
(NEEPHI)

MARGARETH CORREA SILVA

EDUCAÇÃO INTEGRAL E PROTEÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL

Rio de Janeiro, 2018

MARGARETH CORREA SILVA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E PROTEÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Janaina Specht da Silva Menezes

Rio de Janeiro, 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MARGARETH CORREA SILVA

Educação integral e proteção social no contexto de uma escola pública de
tempo integral

Aprovado pela Banca Examinadora.

Rio de Janeiro, _____ / _____ / 2018.

Prof^a. Dr^a. Janaina Specht da Silva Menezes – UNIRIO
(Orientadora)

Prof. Dr. Fabricio Aarão Freire Carvalho - UFPA
(Examinador externo)

Prof^a. Dr^a. Elisangela da Silva Bernardo – UNIRIO
(Examinadora interna)

Prof^a. Dr^a. Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho – UNIRIO
(Examinadora interna)

Dedico este trabalho

À minha querida filha, Valentina, amor da minha vida e presente de Deus.

Ao meu companheiro e amor, Johannes, por sua constante ajuda e presença, estando sempre ao meu lado, mesmo quando a distância nos separa.

Aos meus pais, Antônio e Theresa, pelo amor e imensa sabedoria ao me mostrarem a importância e o sentido da educação.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, Janaína Specht da Silva Menezes, não apenas por seus valiosos ensinamentos, seu incansável apoio, orientação e amizade, mas também pelo sentido que dá ao ato de educar, encorajando-nos e motivando a cada passo da trajetória acadêmica.

À Prof.^a Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho, por seus ensinamentos e pela oportunidade que me concedeu em participar do Neephi, onde iniciei minha caminhada nos estudos da temática da educação integral, sem a qual não teria sido possível a realização desta pesquisa.

À Prof.^a Elisângela da Silva Bernardo, pela sua ajuda, disponibilidade e atenção.

A todos os professores e colegas que integram o Neephi, pelo acolhimento, amizade e, sobretudo, pelas discussões e reflexões que muito contribuíram para a realização desta pesquisa.

A Luiz Otávio Luz, à frente da Equipe de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação do município de Mesquita, por sua imprescindível ajuda, amizade e atenção.

À querida colega Amanda Borde, pelo carinho e grande ajuda.

À Mariana Nasser, diretora da Escola Municipal Cruzeiro do Sul.

Às professoras Ana Paula Fontes, Marcia Inês, Veronica Sampaio e Rosalina Andrade, pela valiosa colaboração com esta pesquisa, por meio de suas experiências como educadoras na Escola Municipal Cruzeiro do Sul.

A todos os educadores e funcionários da Escola Municipal Cruzeiro do Sul, pelo carinho e receptividade.

A toda a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Mesquita, em especial a Thiago Alvarenga por sua importante colaboração.

Aos pais de alunos e alunos da Escola Municipal Cruzeiro do Sul, pela enorme colaboração com a pesquisa.

À amiga Regina Zeitoune, pela grande ajuda nos momentos difíceis em que nós, mulheres, temos que ser alunas, mães e trabalhadoras.

Finalizando, devo registrar um agradecimento especial à grande e querida amiga, Rose Brasil, pela imensa disponibilidade e amizade. Sem a sua ajuda os primeiros passos para a realização deste trabalho teriam sido muito mais difíceis.

*Se não morre aquele que escreve um livro e
planta uma árvore, com mais razão não
morre o educador que semeia vida e
escreve na alma.*

Bertolt Brecht

RESUMO

As discussões em torno da necessidade de ampliar a jornada escolar para o tempo integral estão cada vez mais presentes no contexto das políticas públicas educacionais, considerando a trajetória injusta e desigual de grande parte dos estudantes neste país. Nessa direção, a oferta da educação em tempo integral, tendo como uma de suas intenções o oferecimento de maiores oportunidades educacionais, tem sido, cada vez mais, associada ao atendimento a alunos em situação de vulnerabilidade social, condição diretamente vinculada à ideia de proteção social. Esse conceito, por sua vez, está relacionado não apenas à concretude da sobrevivência humana, englobando, também, aspectos que buscam assegurar uma cidadania plena, como os socioculturais, dentre os quais a educação se insere. Assim, sem perder de vista que as desigualdades são dinâmicas marcadas também pelo viés econômico, o presente trabalho busca refletir, nesse contexto, sobre o papel da educação em tempo integral na perspectiva da educação integral. Atentando, então, para essa aproximação entre temáticas da educação em tempo integral e proteção social delimitamos o objetivo geral desta pesquisa, o qual consistiu em analisar, no contexto de uma escola pública de tempo integral, a concepção de educação em tempo integral dos sujeitos envolvidos nessa experiência, em seus possíveis entendimentos, dentre eles, a sua associação com a ideia de proteção social. A pesquisa em tela foi definida como de cunho qualitativo, compreendendo as etapas de levantamento bibliográfico, análise documental, observações, entrevistas e grupo focal. Em face dos objetivos estabelecidos, consideramos que a proposta da escola vai ao encontro de uma perspectiva de educação ampla, oferecendo aos alunos não só uma melhor formação escolar, como também promovendo importantes elementos inerentes a esse processo, tais como o desenvolvimento dos aspectos relacionais e da sociabilidade e de uma maior capacidade crítica e reflexiva. No que diz respeito à inter-relação entre educação em tempo integral e proteção social, tendemos a afirmar que - tendo em vista os fatores que a educação em tempo integral, na perspectiva da educação integral, mobiliza no processo de formação escolar e a realidade social investigada - a referida proposta caminha na direção da inclusão social e da garantia dos direitos sociais, permitindo-nos identificar, nessa concepção de educação, aspectos que lhe conferem também um caráter de proteção social.

Palavras-chave: educação integral; educação em tempo integral; proteção social.

ABSTRACT

The arguments concerning the need to extend the school day to full school day are becoming increasingly important in the context of educational public policies, considering the unfair and unequal course of most students in this country. In this direction, the supply of full-time education, having as one of its purposes to provide more educational opportunities, has been increasingly associated to the support for students in social vulnerable condition, which is strictly linked to the idea of social protection. This concept, in turn, is connected not only to the concreteness of human survival, but also encompasses aspects that seek to ensure full citizenship, to cite the sociocultural aspects within which education is part of. Therefore, without forgetting that social inequalities are dynamics also marked by economic bias, we propose to discuss, in this context, the roll of full-time education in the perspective of integral education. In view of this approach between themes concerned to full-time education and social protection, we delimited the general aim of this research, which was to examine, in a full-time public school context, the conception of full-time education of those involved in such experience, in their possible understandings, among them, their association with the idea of social protection. The present research was defined as qualitative, including steps concerned to bibliographical survey, documentary analysis, observations, interviews and focus group. According to the established objectives, we view the proposal of the school is in line with a broad educational perspective, offering its students not only a better school education but also promoting important elements inherent to this process, such as the development of relational aspects and sociability, and a greater critical and reflexive ability. Regarding the interrelationship between full-time education and social protection, we tend to state that – considering the factors that such conception of education involves in the schooling process, and the social reality under research – the present proposal moves towards social inclusion and social rights warranties, allowing us to identify, in such conception of education, aspects which also give it a character of social protection.

Keywords: integral education; full-time education; social protection

LISTA DE QUADROS E DE GRÁFICOS

Quadro	Especificação	Página
Quadro 1	Ordenamento normativo em nível federal que aborda a temática da ampliação do tempo escolar.....	23
Quadro 2	Sujeitos entrevistados.....	24

Gráfico	Especificação	Página
Gráfico 1	Taxa de Homicídio no Brasil e Regiões, 2005 a 2015.....	30

LISTA DE TABELAS

Tabela	Especificação	Página
Tabela 1	Matrículas na rede municipal de ensino de Mesquita –2014 a 2017.....	87
Tabela 2	Alunos inscritos no Programa Mais Educação no Município de Mesquita – 2009-2014.....	87
Tabela 3	Matrículas no ensino fundamental em tempo integral em escolas de Mesquita – 2015 a 2017.....	89
Tabela 4	Total de alunos por ano e cujas famílias estão inscritas no PBF na EMCS (entre 2016 e 2018).....	97

LISTA DE FIGURAS

Figura	Especificação	Página
Figura 1	Escola Municipal Cruzeiro do Sul, Mesquita.....	90
Figura 2	Pátio da EMCS.....	90

LISTA DE SIGLAS E SIGNIFICADOS

Siglas	Significados
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMCS	Escola Municipal Cruzeiro do Sul
EMMI	Escola Municipal Maria Isabel
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
ISP	Instituto de Segurança Pública
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LO	Lei Orgânica
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
NEEPHI	Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral
PBF	Programa Bolsa Família
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPGEdu-UNIRIO	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SESEG	Secretaria do Estado de Segurança Pública
SIM	Sistema Integrado de Metas e Acompanhamento de Resultados
SUS	Sistema Único de Saúde
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO	14
II. APRESENTANDO O ESTUDO.....	17
III. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	20
1 POLÍTICAS PÚBLICAS	29
1.1 O conceito de política e a condição de desigualdade social.....	29
1.2 Políticas sociais públicas e os sistemas de proteção social	34
1.2.1 A abordagem das vulnerabilidades.....	41
1.3 Políticas educacionais inseridas no campo das políticas sociais	47
1.4 Desigualdades sociais e desigualdades educacionais	55
2 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL	61
2.1 Educação integral em suas perspectivas de formação humana.....	62
2.2 A contribuição dos autores anarquistas e do pensamento de Anísio Teixeira	68
2.3 Educação Integral e a educação em tempo integral.....	74
2.4 O ordenamento normativo na abordagem da educação em tempo integral e da proteção social.....	78
3 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E A PROTEÇÃO SOCIAL EM MESQUITA	84
3.1 O município de Mesquita e sua educação: em foco, o tempo integral	85
3.2 Educação integral em tempo integral na experiência da EMCS.....	92
3.2.1 Perfil socioeconômico dos alunos.....	93
3.2.2 A proposta da Escola Municipal Cruzeiro do Sul	99
3.2.3 Educação em tempo integral e proteção social	106
3.2.3.1 Formação mais ampla do ser humano	107
3.2.3.2 Mais tempo de estudo	111
3.2.3.3 Aspectos relacionais	114
3.2.3.4 Proteção Social	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICES	141

I. INTRODUÇÃO

Considero meu interesse pela educação uma consequência de meu percurso profissional como psicóloga e professora, assim como de minha história pessoal. A Psicologia, enquanto ciência que busca o entendimento da psique humana, não pode jamais pensar o homem como um ser descolado do meio em que vive, porque a sua prática busca contribuir para uma maior efetividade nas relações entre indivíduo e sociedade. Com isso, ela não pretende moldar o sujeito a uma determinada realidade em prejuízo de suas características de personalidade e de escolhas próprias, mas sim que ele possa estar em maior equilíbrio com o ambiente social. Os processos educativos, por sua vez, participam dessa dinâmica, já que se constituem como um valioso filtro para o ser humano, contribuindo para um melhor entendimento e relacionamento com o mundo. A educação o instrumentaliza, ajudando-o a conviver e a superar um conjunto de adversidades que são próprias da vida em sociedade.

Ao definir política como aquilo que trata da convivência entre diferentes, Arendt (1998, p.21-22) pontua que “os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças”. Considerando a política como um elemento inerente às relações sociais, penso que a escola exerce um dos papéis principais nessa dinâmica. O processo educativo favorece a organização política, decorrendo desse fato o exercício da cidadania e uma condição de dignidade que possibilita, dentre outras coisas, a realização de leituras de mundo, elaborando-as e modificando-as no decorrer de uma história de vida. Sem a educação não somos nada. Ela nos constitui, humaniza e socializa.

Minha trajetória educacional se deu em escola e universidade públicas. Sempre tive um imenso orgulho desse fato, principalmente por pertencer a uma família nordestina, de classe popular, que veio para o Rio de Janeiro buscar melhores oportunidades de vida. Meus pais completaram o ensino fundamental, mas minha avó materna nunca foi alfabetizada. Minha mãe, ao concluir o quinto ano do ensino fundamental, o que na época se denominava admissão, não pôde continuar os estudos porque a escola era muito distante de sua casa. Tornou-se, assim mesmo, professora dos filhos de pescadores da região em que morava, que não iam à escola. E foi também a primeira professora das três filhas, não porque não fossemos à escola, mas por ter

despertado nosso gosto pelo conhecimento, sempre nos apresentando livros e enfatizando a importância da educação. Fomos para a universidade pública, resultado de um grande empenho nosso e de meus pais. No entanto, quando mencionei o desejo de seguir a carreira docente, sua atitude foi contraditória, pois, para eles, a profissão significava um futuro de privações e dificuldades. Acabei por optar pelo curso de Psicologia, pelo qual também nutria muito interesse, mas, como não fugimos por muito tempo dos nossos desejos, tornei-me professora anos mais tarde. Lecionar língua estrangeira em uma escola estadual do município de Duque de Caxias trouxe-me inúmeras inquietações, dentre elas o desejo de me aprofundar nas questões educacionais e entender melhor a trajetória da Educação neste país. Trajetória que pode também ser contada através de minha história de vida e de minha família: grandes desigualdades regionais; escolas para poucos durante décadas; jovens de classes populares que chegam à universidade através de grande esforço pessoal e empenho familiar; e desvalorização da profissão docente; dentre outros. Essas inquietações me conduziram ao mestrado.

Posso afirmar, no entanto, que meu percurso como educadora se iniciou a partir de questionamentos na prática como psicóloga. Atendendo crianças que traziam queixa de inadaptação escolar, cheguei à questão da inadaptação da escola ao aluno. O trabalho foi desenvolvido em um centro de reabilitação na cidade de Salvador/BA, mantido por verbas do Sistema Único de Saúde - SUS, onde atuei como psicóloga responsável pelo setor de avaliação psicodiagnóstica e ludoterapia. As crianças, na faixa etária de seis a doze anos, ou seja, no início da vida escolar, chegavam ao centro de reabilitação, normalmente encaminhadas pela escola, com um pré-diagnóstico de dificuldade de aprendizagem, déficit de atenção, comportamento agressivo e consequente inadaptação escolar. Trabalhei por dois anos com essas crianças, buscando entender e intervir nas questões que traziam, porém, no acompanhamento realizado, não se identificavam os quadros pré-diagnosticados pela escola. Decidi, então, trabalhar com a família, organizando grupos de mães para tentar conhecer um pouco mais da realidade de cada criança. Percebi, assim, que eram oriundas de famílias extremamente carentes, cujos pais muitas vezes não eram sequer alfabetizados. As mães falavam da escola, descrevendo-a como uma instância totalmente estranha à sua realidade, não sabendo como se posicionar em relação àquela instituição. Como tratar aquelas crianças sem considerar esses eventos? Nesse

mesmo período, participei de um grupo de estudos na Sociedade Brasileira de Psicomotricidade da Bahia e constatei que a linha de estudos e o referencial teórico utilizados não davam conta dos questionamentos surgidos diariamente na minha prática profissional. O foco do problema, a meu ver, girava em torno de uma realidade socioeconômica muito precária e do confronto com a instituição escolar. As discussões em torno dos entraves vivenciados no dia a dia com as crianças suscitavam uma abordagem predominantemente sócio histórica, em detrimento do enfoque da psicologia clínica.

Encontrei elementos para pensar algumas questões postuladas por Vygotsky¹ (1984) em sua abordagem sócio histórica dos processos da formação humana. Por meio das reflexões e da contribuição desse autor à psicologia educacional, voltei meu interesse para a instituição escolar, compartilhando da visão do aluno como um ser, um corpo marcado por sua história social.

Concluí, diante do contexto apresentado, que a equipe de saúde, nesse trabalho de reabilitação, não estava fazendo mais do que medicalizar e psicologizar uma realidade que tinha os fatores econômicos e sociais como principais geradores de problemas. A escola, por sua vez, com uma estrutura e organização totalmente descompassada da realidade social dos que a frequentavam, só fazia agravar o diagnóstico da dificuldade de aprendizagem, colocando marcas que acompanhariam esses alunos por toda a sua trajetória escolar, como a da incapacidade e a da inadaptação aos processos de escolarização. Inadaptação essa, que a abordagem da psicologia clínica, por si só, não dá conta.

Na escola pública reconheci muitos dos problemas que havia enfrentado na clínica, como psicóloga, ficando claras as limitações da instituição escolar – a falta de recursos humanos e materiais, o despreparo de professores, a pouca sintonia entre a proposta pedagógica da escola e o contexto social dos alunos, entre outros desafios – para dar conta da complexa realidade cultural e socioeconômica daquelas crianças. O somatório de minhas experiências na clínica e na escola apontava para uma possível

¹ O autor defende que o homem é um ser histórico, construído a partir de suas relações com o mundo natural e social. Sob essa ótica, devemos observar no corpo do aluno registros da vida material, percebendo as marcas no seu funcionamento psicológico e social (MACIEL, 2010).

inadequação da escola ao aluno, levando-me a indagar que relações se produzem nessa instituição que a tornam pouco efetiva em seu papel formativo.

Sendo assim, devo afirmar que esta pesquisa começou a ser gestada a partir das inquietações cultivadas em minha trajetória profissional, durante o processo de estudos e discussões, bem como do confronto com a prática cotidiana na clínica e na escola pública de ensino fundamental.

II. APRESENTANDO O ESTUDO

Tais inquietações me levaram a buscar uma vaga junto à linha de pesquisa Políticas, História e Cultura em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - PPGEdu-UNIRIO. Diante desse contexto, o presente estudo, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Janaína Specht da Silva Menezes, partiu de meus questionamentos sobre as relações entre educação em tempo integral e as questões sociais que acabam por adentrar a escola, tendo como motivação inicial pensar o papel formativo dessa instituição frente ao contexto de vulnerabilidades em que parte significativa de seus alunos se insere.

Participando do Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral - NEEPHI, que desenvolve estudos e pesquisas voltadas para a educação integral em tempo integral, na perspectiva de formação humana, e das discussões em torno da temática da educação integral e(m) tempo integral, comecei a refletir sobre as relações entre a ampliação da jornada escolar e as desigualdades sociais e educacionais. A temática da educação integral em tempo integral, ao propor o aumento da jornada escolar, tendo como forte intenção oferecer maiores oportunidades educacionais ao aluno, acaba por aproximar a instituição escolar, em sua função pedagógica, de outros aspectos da vida dos educandos ligados ao contexto sociocultural e relacional em que se insere. Diferentes concepções de educação integral trazem uma perspectiva mais ampla, que envolve os diversos aspectos da formação humana – cognitivo, físico, social, psicológico, artístico, dentre outros –, conduzindo a interrogações sobre que modelos de educação escolar viriam ao encontro da realidade dessas crianças, favorecendo sua adaptação e o desenvolvimento de um processo educativo. Sendo assim, os debates referentes à necessidade de ampliar a jornada escolar para o tempo

integral estão cada vez mais presentes no contexto da educação pública atual, considerando sua trajetória injusta e desigual. Nesse cenário emerge a temática da proteção social, especialmente quando nos remetemos à concepção de educação integral, já que educar integralmente pode significar também incluir a criança e/ou adolescente em uma rede de cuidados, visando ao seu pleno desenvolvimento enquanto sujeito.

O contexto de vulnerabilidades e de privação de direitos de significativa parcela da infância e adolescência em nosso país afeta a adaptação e a permanência desses sujeitos na escola. A ampliação da jornada escolar acaba por salientar essa discussão quando há intencionalidades não só quanto à melhoria da qualidade da educação ofertada a esses alunos, como também quando prioriza aqueles que são socialmente mais vulneráveis. Esses fatos nos levam a refletir sobre a relação entre as questões sociais e educacionais, bem como a indagar sobre as possibilidades de a escola exercer seu papel formativo diante dessa realidade e como essa instituição está implicada com a temática da proteção social.

Podemos afirmar que o conceito de proteção começa a figurar a partir da década de 1990 no campo das políticas sociais e educacionais. O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990), adota a chamada Doutrina da Proteção Integral, por meio da qual crianças e adolescentes passam a ser vistos como pessoas em desenvolvimento, sujeitos de direitos e destinatários de proteção integral. Dentro do conceito de cidadania, a lei localiza a criança como um cidadão com direitos a um desenvolvimento global.

No campo da Assistência Social, é justamente na década de 1990 que a concepção de pobreza reduzida a aspectos econômicos tem seus fundamentos esgotados, sendo introduzida a discussão sobre riscos sociais, insegurança e desproteção, eventos regulados pelo sistema de proteção social. Esse sistema consiste em ações e políticas de assistência social que busquem garantir segurança e direitos sociais, ou seja, que se voltem para políticas universais (SEMZEZEM; ALVES, 2013), não se limitando apenas a diminuir as condições de pobreza. Os cidadãos descobertos por canais de proteção pública – trabalho, saúde, educação, redes socio relacionais, dentre outros – têm integrado o grupo priorizado pelas ações de proteção social, que buscam prover/criar mecanismos de identificação dos riscos e vulnerabilidades aos

quais estão expostos. A partir dessa identificação são elaboradas as políticas de proteção social que visam alterar a condição de vulnerabilidade e risco (BRASIL, 2005). Nesse contexto, o conceito de vulnerabilidade se associa à insuficiência ou ausência dessa rede de proteção que busca garantir ao cidadão o acesso aos direitos sociais (SEMZEZEM; ALVES, 2013).

É possível inferir que essas questões foram ganhando terreno também na área educacional. A educação, constitucionalmente apresentada como um direito social (BRASIL, 2015a, Art. 6º), passa a ser, cada vez mais, implicada nessa rede de proteção por meio de políticas e programas específicos. Observamos, assim, que, com vistas à diminuição das desigualdades educacionais e, conseqüentemente, sociais, aqueles alunos em situação de maior vulnerabilidade social vêm sendo priorizados nas propostas de ampliação de jornada escolar.

O objetivo geral deste trabalho foi delineado a partir da conjunção de suas matérias – a educação integral, tempo integral e a proteção social -, consistindo em analisar, no contexto de uma escola pública de tempo integral, a concepção de educação em tempo integral dos sujeitos envolvidos nesta experiência, em seus possíveis entendimentos, dentre eles, a sua associação com a ideia de proteção social. Dessa forma, pretendemos, no âmbito da escola pesquisada, responder às seguintes perguntas:

- Qual o perfil socioeconômico de seus alunos?
- Como vem sendo desenvolvida sua proposta de educação em tempo integral?
- Como os sujeitos envolvidos na proposta definem a educação em tempo integral?
- Como os sujeitos envolvidos na proposta percebem a relação entre educação em tempo integral e proteção social?

Indo ao encontro desse propósito, os objetivos específicos foram formulados, na intenção de:

- Discutir o perfil socioeconômico dos alunos.
- Apresentar como a escola pesquisada desenvolve sua proposta de educação em tempo integral.

- Discutir a concepção de educação em tempo integral dos sujeitos envolvidos naquele contexto escolar.
- Analisar a relação entre educação em tempo integral e proteção social na perspectiva desses sujeitos.

Para isso, a pesquisa teve como ponto de partida um referencial teórico mais amplo, onde se situam as aproximações entre políticas sociais e políticas educacionais, e delimitou como campo de ação uma escola pública pertencente à rede municipal de educação de Mesquita, no estado do Rio de Janeiro, que desenvolve uma proposta de educação integral em tempo integral na educação básica.

A relevância dessa investigação, entre outros aspectos, está fundamentada no fato de que as discussões sobre a educação em tempo integral estão cada vez mais presentes no cenário educacional brasileiro, refletindo as desigualdades historicamente assentadas em nosso país. No Brasil, os debates sobre o tema recrudesceram especialmente a partir da implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (BRASIL, 2007c) - e do Programa Mais Educação – PME (BRASIL, 2007d), bem como após o atual Plano Nacional de Educação - PNE - ter apresentado meta específica associada ao tempo integral (BRASIL, 2014, Meta 6).

III. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Ao adentrarem a escola, os programas de ampliação da jornada escolar desvelam os conflitos, entraves e dificuldades ali vivenciadas, assumindo também novas configurações, de acordo, entre outros aspectos, com sua realidade e com os profissionais que nela atuam. Dessa forma, uma mesma proposta ou experiência pode ser percebida diferentemente pelos que a idealizaram, executam e/ou dela participam ou, até mesmo, por aqueles que vêm se debruçando sobre o estudo dessa temática. Partindo de tais reflexões, pretendemos com esta pesquisa investigar a associação dos programas de ampliação da jornada escolar com a ideia de proteção social, considerando a perspectiva dos atores envolvidos nessas práticas e suas possíveis contribuições para essa discussão.

Diante do contexto em que se insere o objeto, o trabalho foi delineado para se desenvolver na forma de um estudo de caso qualitativo, definido como aquele que focaliza uma realidade específica, considerando suas múltiplas dimensões, a partir de uma dinâmica localizada e aprofundada (ANDRÉ, 2013). Nesse sentido, é importante observar que, de acordo com essa autora, a pesquisa qualitativa define o conhecimento como uma construção dos sujeitos a partir de suas interações sociais, as quais transformam a realidade e são por ela transformadas. Logo, as produções dos sujeitos, sejam elas linguísticas ou culturais, assim como suas experiências cotidianas, a partir dessa abordagem, constituem-se como objeto de estudo. A pesquisa educacional poderá utilizar esse método “para descrever e analisar uma unidade social” (ANDRÉ, 2013, p.97), produzindo um tipo de conhecimento mais concreto e contextualizado. Podemos entender, no entanto, que através da análise de uma realidade específica levantaremos questões e produziremos reflexões que, guardadas algumas particularidades, contribuirão para o aprofundamento de determinada temática.

O estudo de caso qualitativo se aplica a esta investigação, considerando que as propostas de ampliação de jornada escolar são experiências em processo nas escolas públicas brasileiras, envolvendo diferentes atores, e, portanto, de grande subjetividade e diversidade de elementos a serem identificados na realidade estudada. As variadas dimensões pressupõem uma diversidade de fontes de dados, métodos de coleta, instrumentos e procedimentos. Peres e Santos (2005) definem três pressupostos básicos que devem ser levados em conta ao optar pelo estudo de caso qualitativo: o permanente processo de construção do conhecimento, considerando que novos elementos podem emergir no decorrer da pesquisa; suas variadas dimensões, envolvendo diversificadas fontes de dados, instrumentos e métodos de coleta de informações; e as diferentes óticas ou abordagens da realidade, que exigem do pesquisador transparência e fidedignidade quanto à forma de observação das situações, de transcrição das mesmas e de observação dos sujeitos, análise de documentos e opiniões coletadas.

O estudo de caso foi realizado na Escola Municipal Cruzeiro do Sul², integrante do sistema municipal de ensino de Mesquita, localizado na Baixada Fluminense/RJ. A referida escola foi implantada como uma experiência piloto, no contexto da constituição

² Os critérios associados à sua seleção estão dispostos no capítulo 3.

de uma política municipal própria de educação em tempo integral, elaborada a partir da implantação do Programa Mais Educação.

Por sua vez, o levantamento de informações para o presente estudo contou com a pesquisa de campo, englobando, num primeiro momento, a pesquisa bibliográfica e documental, às quais se seguiram as observações não participantes, entrevistas semiestruturadas e a realização de um grupo focal.

Lakatos (2003) define o levantamento bibliográfico como o primeiro passo da pesquisa científica, o qual envolve a pesquisa documental e bibliográfica. A autora situa a pesquisa bibliográfica como a primeira etapa da pesquisa de campo, possibilitando o estabelecimento de um referencial teórico que contribui para a “determinação das variáveis e a elaboração do plano geral de pesquisa” (LAKATOS, 2003, p.186). Essa etapa básica da investigação busca situar o objeto de estudo no universo da produção científica de determinada área do conhecimento, permitindo articular esse objeto com o que já foi investigado. Permite, também, levantar novas questões, incorporando e superando a produção realizada até então (CRUZ NETO, 2002).

A pesquisa bibliográfica aqui empreendida pretendeu fundamentar os capítulos teóricos de políticas públicas, enfocando as políticas sociais e educacionais, bem como adentrar o campo das temáticas da educação integral, do tempo integral e da proteção social, delimitando concepções, conceitos e variáveis que nortearam e contribuíram para a análise dos resultados das entrevistas e observações.

André (2013) define que a análise documental é uma importante fonte de informação, uma vez que elucida aspectos complementares e fornece elementos para a triangulação de dados. A análise documental que empreendemos para este trabalho abarcou o levantamento do ordenamento normativo referente às suas temáticas, em nível federal e do município onde se insere a escola pesquisada, bem como dos documentos que regulamentam a proposta de ampliação da jornada escolar desenvolvida por ela. Dispomos, abaixo, no quadro 1, os primeiros documentos pesquisados, correspondentes ao ordenamento normativo federal que aborda a temática da ampliação da jornada escolar.

Quadro 1: Ordenamento normativo em nível federal que aborda a temática da ampliação do tempo escolar

Documento	Especificação	Documentos	Data
01	Constituição Federal (CF)	Constituição Federal (CF)	1988
02	Estatuto da Criança e Adolescente (ECA)	Lei nº 8.096	1990
03	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Lei nº 9.394	1996
04	Plano Nacional de Educação	Lei nº 10.172	2001
05	Programa Mais Educação	Portaria Interministerial n. 17 Decreto 7. 083	2007 2010
06	FUNDEB	E.C. n. 53 Lei n. 11. 494 Decreto n. 6.253	2006 2007 2007
07	Plano Nacional de Educação	Lei nº 13. 005	2014

Fonte: Elaborado pela autora. 2017.

As entrevistas e observações, importantes componentes da pesquisa qualitativa, constituíram-se valiosas ferramentas neste estudo, uma vez que nosso objeto foi a investigação de uma realidade a partir das percepções dos sujeitos que dela participam, quais sejam pais, alunos, professores e outros profissionais que desenvolvem práticas pedagógicas na experiência investigada.

A respeito da entrevista, convém observar que, segundo André (2013, p.100), no “estudo de caso qualitativo, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, a entrevista se impõe como uma das vias principais”. De acordo com Neto (2002, p.57), esse procedimento busca colher elementos contidos no discurso dos atores sociais:

Ela [a entrevista] não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas, já que conjuga perguntas previamente formuladas com uma abordagem livre do tema por parte do informante, permitindo que aspectos não elencados inicialmente e relacionados ao

objeto investigado possam emergir. A entrevista semiestruturada pode ser definida como um estágio intermediário entre a entrevista estruturada e a inestruturada. Ferreira e Moura (2005, p. 66-67) a definem como

(...) um roteiro preliminar de perguntas que se molda à situação concreta de entrevista, já que o entrevistador tem liberdade de acrescentar novas questões com o intuito de aprofundar pontos considerados relevantes aos propósitos do estudo (...).

A entrevista semiestruturada, ao propiciar uma dimensão exploratória para o estudo, contribuirá à compreensão mais ampla do fenômeno investigado, facilitando também a elaboração de hipóteses e questões específicas (FERREIRA; MOURA, 2005). As autoras propõem que seja elaborado um roteiro com questões principais que possam ser posteriormente alteradas ou mais bem detalhadas.

O roteiro das entrevistas encontra-se disposto no Apêndice 1, enquanto os sujeitos da pesquisa estão elencados no quadro 2.

Quadro 2: Sujeitos entrevistados

Sujeitos da pesquisa	N°
Diretora da escola	01
Coordenadora pedagógica	01
Professores	03
Alunos	06
Pais/responsáveis	02
Total	13

Fonte: Elaborado pela autora. 2017.

É importante observar que inicialmente foi planejada a realização de grupos focais com os pais, professores e alunos. No entanto, o fato de a escola estar enfrentando desafios em relação à reestruturação de seus horários – decorrentes especialmente da alteração da matriz curricular e da diminuição da carga horária dos professores do segundo segmento - embora não impedisse, dificultou a realização das entrevistas e do grupo focal com os professores e com os responsáveis pelos alunos.

Dessa forma, utilizamos o recurso da entrevista semiestruturada para o levantamento das informações com a diretora, a coordenadora, os professores e os pais/responsáveis. Por sua vez, em relação aos alunos, foi viabilizada a realização do grupo focal. Junto a isso, pontuamos que o número de alunos entrevistados foi maior em função da técnica utilizada.

A técnica de entrevista através do grupo focal consiste em um procedimento de coleta de dados onde o pesquisador, além de interpelar um grupo de sujeitos numa concomitância espaço-temporal, pode observar características da interação grupal. Essa técnica tem origem no trabalho com grupos na área da sociologia e psicologia crítica (KIND, 2004). A autora define grupos focais como aqueles que:

[...] utilizam a interação grupal para produzir dados e insights que dificilmente seriam conseguidos fora do grupo. Os dados obtidos, então, levam em conta o processo do grupo, tomados como maior do que a soma das opiniões, sentimentos e pontos de vista individuais em jogo. A despeito disso, o grupo focal conserva o caráter de técnica de coleta de dados, adequado, a priori, para investigações qualitativas (KIND, 2004, p. 125).

Delimitamos, inicialmente, dois grupos a serem entrevistados: alunos e seus pais que fossem beneficiários do Programa Bolsa Família do governo federal; e alunos indicados pelo corpo docente da escola e que, apesar de não serem beneficiários do referido programa, se encontravam em situação de risco social. No entanto, alguns dos sujeitos pré-selecionados não responderam ao convite para participação na pesquisa e outros não demonstraram interesse em participar. No capítulo referente à pesquisa de campo descrevemos observações relevantes quanto à condição social dos entrevistados.

Todos os entrevistados foram informados sobre o objetivo da pesquisa, sendo que as entrevistas só foram realizadas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, disposto no Apêndice 2 deste trabalho. Especificamente em relação aos alunos, a permissão para a realização do grupo focal se respaldou em dois documentos: o Termo de Assentimento, disposto no Apêndice 3, assinado por eles, e a autorização por parte de seus pais/responsáveis, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ainda a respeito das informações procedentes das entrevistas e do grupo focal, convém observar que foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

A pesquisa lançou mão, ainda, da técnica de observação, que teve início antes da realização das entrevistas, impondo um contato direto com as dinâmicas que pretendemos estudar (CRUZ NETO, 2002) e possibilitando a identificação de uma diversidade de situações e fenômenos que dificilmente seriam captados por meio exclusivo das entrevistas. Nesse sentido, nossa opção se deu pela observação não participante ou observação passiva, na qual o observador não se integra nem participa da realidade estudada, assumindo o papel de espectador e cujos procedimentos devem ser organizados de forma sistemática e direcionados para uma finalidade (LAKATOS, 2003).

O conteúdo das entrevistas foi trabalhado a partir da realização da Análise de Conteúdo. Segundo Moraes (1999), esse método, ao ultrapassar uma simples análise de dados, possui características e possibilidades específicas por utilizar-se de descrições sistemáticas e permitir a reinterpretação das mensagens, levando à percepção de seus significados numa dimensão para além de uma leitura comum.

A análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, no exame de um texto, que servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Esse sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único, podendo ser focado em função de diferentes perspectivas (MORAES, 1999, p.8).

Um dos aspectos que o autor aponta como relevante na Análise de Conteúdo é a busca pela compreensão do contexto dentro do qual os dados se inserem, que deve ser reconstruído pelo pesquisador, guardadas certas limitações, já que é impossível recompor todas as condições no tempo e espaço em que se realizaram. Junto a isso, sinaliza a importância da explicitação dos objetivos do estudo, de forma a permitir delimitar os dados que lhe são realmente relevantes. Observa, no entanto, que em uma pesquisa qualitativa a delimitação de hipóteses e objetivos pode consistir em um processo que se dá no decorrer da investigação, à medida que ela avança. O autor aponta, ainda, que a matéria-prima desse método consiste em qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não verbal. Nesse contexto, convém destacar aqui que, na pesquisa em tela, nosso foco de análise foi o registro das entrevistas e do grupo focal.

Bardin (1977) teoriza que as diferentes fases da Análise de Conteúdo se estruturam a partir de três pontos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material;

e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Estabelece, também, que a formulação de hipóteses e objetivos é uma das tarefas da pré-análise, definindo a hipótese como “uma afirmação provisória que nos propomos a verificar” (IDEM, p.98), momento em que o pesquisador se interroga sobre o problema que propõe e o conhecimento que dele possui. A autora afirma que “as hipóteses nem sempre são estabelecidas quando da pré-análise”, já que algumas análises se fazem sem partir de ideias pré-estabelecidas (IDEM). Um outro momento importante da pré-análise é a elaboração de índices e indicadores que consistem em elementos que vão “fazer falar” (IDEM, p.99) o texto analisado. Define como índice a “menção explícita de um tema numa mensagem” e, como indicador a “frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta, relativamente a outros” (IDEM, p.100).

Buscamos, então, elaborar hipóteses, índices e indicadores, possibilitando a análise do registro – obtido através das entrevistas e das observações de campo – das práticas e do discurso dos sujeitos envolvidos nessas propostas de ampliação de jornada escolar. As fases que se seguem – exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação – consistem basicamente no gerenciamento sistemático das decisões tomadas na pré-análise (BARDIN, 1977).

As lacunas que envolvem a temática da proteção social no contexto educacional podem encontrar explicações no fato de inter-relacionar conceitos que, apesar de pertencerem a outras áreas do conhecimento, como Ciências Sociais e Serviço Social, vêm emergindo com grande frequência na área educacional, sobretudo nos debates sobre a educação em tempo integral na perspectiva da educação integral, contemporaneamente. Diante do exposto, buscamos, no percurso teórico, partir da abordagem de políticas públicas e chegar ao cenário educacional, localizando na ampliação da jornada escolar as intersecções entre políticas educacionais e proteção social.

Dessa forma, o primeiro capítulo aborda a discussão sobre política e políticas sociais públicas, partindo da contribuição do conceito de política em Arendt (1998;1999) como uma ação inerente à condição humana e ao convívio social. Ressaltamos, na reflexão da autora, a quase que indissociação entre a ideia de política e liberdade, favorecendo a pluralidade da natureza humana e, conseqüentemente, o convívio entre diferentes. Nesse percurso, nos aproximamos da definição de políticas sociais públicas

e seus objetivos, lançando mão de autores como Rua (1998), Höfling (2001) e Pochmann (2004). Adentramos, então, a discussão sobre a trajetória dessas políticas no Estado capitalista e seu papel na garantia dos direitos sociais, debate que remete às políticas de proteção social e ao conceito de vulnerabilidade social, recorrendo às discussões de Pereira (2002), Lessa (2010), Monteiro (2011) e Sposati (2011; 2013). Buscamos, dessa maneira, aproximar essas temáticas do contexto das políticas educacionais, discutindo sua inserção no campo das políticas sociais, de forma a investigar as inter-relações entre a proteção social e a ampliação da jornada escolar.

O segundo capítulo, por sua vez, ao abordar o tempo escolar e suas associações com a ideia da proteção, conduz à necessidade de discutir a temática do tempo integral em suas diferentes configurações. Esse debate envolve a educação integral, suas variadas concepções, suas relações com o contexto político e histórico em que se insere e os desdobramentos dessa temática, quais sejam, a ampliação da jornada escolar, a escola de tempo integral e os alunos em tempo integral. Nesse capítulo, lançamos mão das discussões de Teixeira (1997; 2007), Cavaliere (2002; 2007; 2010), Coelho (2009), Paro (2009) e Moraes (2009), dentre outros autores.

O capítulo 3 foi dedicado ao campo de pesquisa, consistindo nas observações, entrevistas e análises. Por fim, tecemos as considerações finais.

Sendo assim, procedemos agora à discussão do conceito de política e suas relações com a condição de desigualdade social, a qual irá nos remeter à abordagem das políticas sociais, onde se inserem, por conseguinte, as políticas educacionais.

1 Políticas públicas

Compõe o objetivo desta pesquisa o tema da proteção social, o qual pressupõe a condição de desigualdade entre os indivíduos, já que a proteção seria dispensável na existência de relações sociais mais homogêneas. Assim, lançamos mão, então, da ideia de política como um elemento essencial nessa dinâmica, especialmente quando a proteção social pode exercer um papel de intermediar relações, contribuindo para seu maior equilíbrio e para condições humanas e sociais mais dignas.

Sendo assim, neste capítulo, partindo da discussão do conceito de política, adentraremos o campo das políticas públicas. A esse respeito, convém observar que a filósofa Hanna Arendt (1998; 1999) entende o exercício da política como algo inerente à condição humana. Trouxemos aqui algumas ideias dessa autora para introduzir a discussão de políticas sociais públicas, seus desdobramentos e inserções no contexto político-social brasileiro. Esse debate nos conduz, forçosamente, ao enfoque das desigualdades sociais e das vulnerabilidades, nas quais também se inserem as desigualdades educacionais. Destacamos que, ainda que as temáticas tenham sido apresentadas em seções neste capítulo, elas acabam por emergir em todo o texto no decorrer da discussão.

1.1 O conceito de política e a condição de desigualdade social

Iniciamos este estudo destacando o papel da educação como instrumento essencial para a vida em sociedade, no sentido da promoção de um equilíbrio entre o indivíduo e o meio. A expressão vida em sociedade remete-nos à complexidade das relações que a constituem, já que implica na convivência entre diferentes, envolvendo questões socioculturais, econômicas, de gênero, raça e credo, entre outras possibilidades. A ideia da diferença se traduz neste trabalho na abordagem da desigualdade, pano de fundo de nossas reflexões, quando envolve a temática da proteção social. Tal associação se deve à compreensão de que o proteger pressupõe que alguns se encontrem em situação desfavorável em relação a outros, necessitando, assim, de atenção diferenciada.

Podemos afirmar que a sociedade brasileira é marcada pela desigualdade, característica que persiste ao longo de toda sua história. O estudo “Atlas da Violência

2017” (IPEA; FBSP, 2017, p.4-5), realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA, em conjunto com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública - FBSP, revela que:

(...) apenas em três semanas são assassinadas no Brasil mais pessoas do que o total de mortos em todos os ataques terroristas no mundo nos cinco primeiros meses de 2017, que envolveram 498 atentados, resultando em 3.314 vítimas fatais.

Essa pesquisa chama a atenção para o fato de que “de cada 100 pessoas que sofrem homicídio no Brasil, 71 são negras. Jovens e negros do sexo masculino continuam sendo assassinados todos os anos como se vivessem em situação de guerra (...)” (IPEA; FBSP, 2017, p.30). Outro aspecto associado à desigualdade refere-se à evolução da taxa de homicídios, entre os anos de 2005 e 2015, nos estados brasileiros. Enquanto as regiões Sul e Sudeste caminhavam para uma situação de estabilidade, observava-se crescimento significativo nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste, conforme é possível constatar por meio do Gráfico 1.

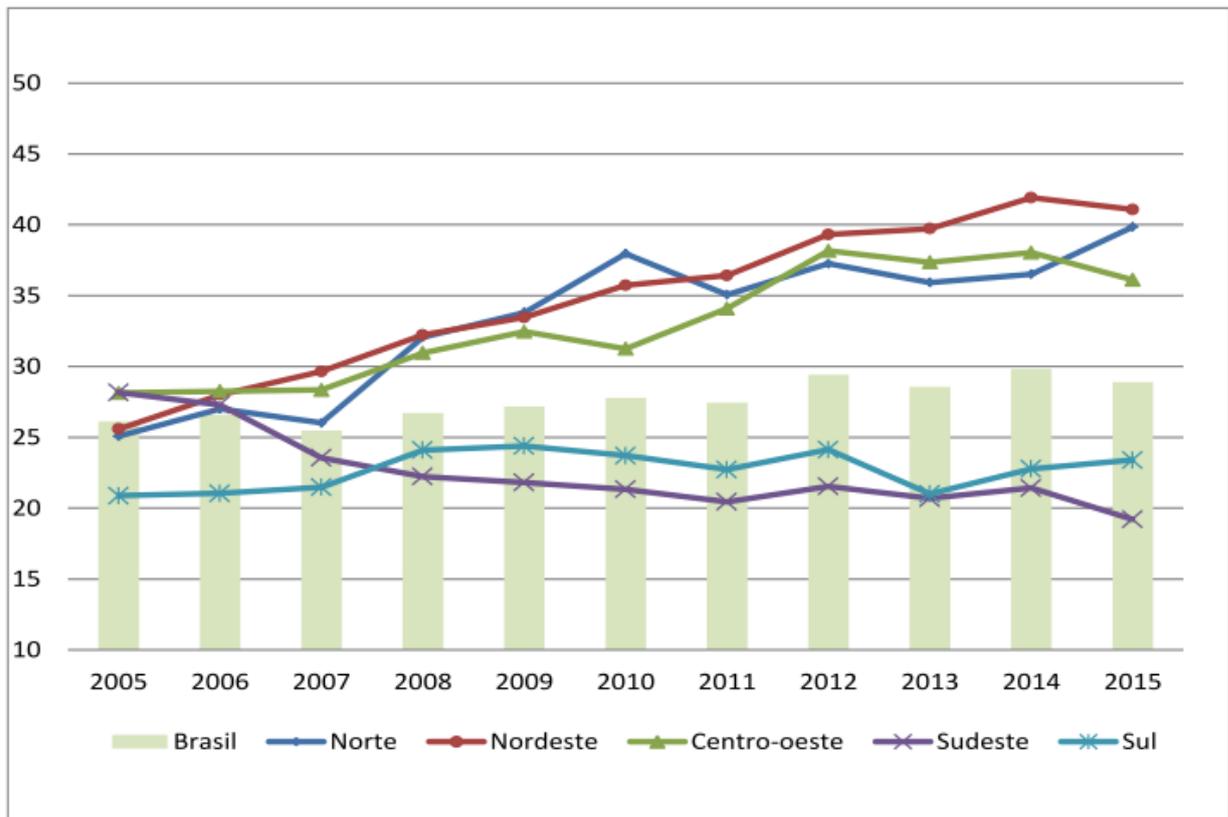


Gráfico 1: Taxa de Homicídio no Brasil e Regiões, 2005 a 2015. Fonte: IPEA; FBSP, 2017.

O estudo aponta, dentre outros fatores, a ausência de políticas públicas adequadas – não apenas no campo da segurança pública, como também nas áreas da educação, assistência social, cultura e saúde – como um elemento crucial no aumento da taxa de criminalidade nas cidades brasileiras (IPEA; FBSP, 2017). Ressalta, ainda, a falta de oportunidades educacionais e laborais como uma das faces que constituem o drama de uma “juventude perdida”, referindo-se à situação de vulnerabilidade social dos jovens, principalmente negros e/ou de camadas sociais populares, bem como a ausência de qualidade da escola, a qual, em grande parte das vezes, vai de encontro aos interesses e valores de seus estudantes.

A exposição principal que integra a programação do Museu do Amanhã, no Rio de Janeiro, retrata a existência humana no planeta Terra. Com projeções futurísticas que despertam a atenção (RIO DE JANEIRO, 2017), a seção intitulada “Amanhãs” descreve:

Sabemos que a única certeza sobre o futuro é que haverá o inesperado, mas as Ciências nos indicam as grandes tendências que muito provavelmente moldarão as próximas décadas: seremos ainda mais numerosos, com alguns vivendo por muito tempo; habitaremos um mundo mais urbano e interconectado, porém mais desigual (...).

A quem caberá a vida mais longa e interconectada? Se considerarmos que as previsões para o futuro mundial indicam o caminho da desigualdade entre os indivíduos, podemos afirmar que, em nossa realidade específica, quando ainda não conseguimos estender a toda a população brasileira os direitos básicos de um cidadão, como saúde, moradia, saneamento e educação, o futuro será ainda mais incerto.

O tema da desigualdade margeia toda a discussão no campo das políticas sociais. Porém, antes de adentrarmos esse debate, abordaremos a compreensão de política, partindo da ideia da diferença e do que teoriza Arendt (1998, 1999).

A autora vê na política uma atividade própria da condição humana e do convívio em sociedade e considera que a “(...) política baseia-se na pluralidade dos homens” (ARENDR, 1998, p. 21). Seus estudos partem da preocupação de refletir sobre o conceito de política na modernidade, considerando as marcantes experiências dos regimes totalitários, em que se dissociam política e liberdade. Tais experiências, como o nazismo, o stalinismo e, mais tarde, o advento das armas atômicas, associam à

política a possibilidade de aniquilação do humano, bem como a ideia de destruição física absoluta. A política retira, então, o direito fundamental da humanidade, que é o próprio direito de existir, contrariando o que preconiza Arendt (1998) ao apresentar a política e a liberdade como elementos quase que indissociáveis. Ainda de acordo com a autora, a associação da política com ideias de poder, domínio e violência também possui raízes na filosofia grega (ARENDR, 1998), em cujo contexto a liberdade pode ser compreendida como interioridade, algo que pertence à vida privada, aos pensamentos, à intimidade, não sendo exercida, portanto, no âmbito das relações sociais, já que estas seriam pautadas por uma dinâmica de poder e dominação. A liberdade, a partir desse entendimento, só poderia ser praticada na esfera pessoal, individual. Valemo-nos das reflexões de Torres (2007, p. 3) para clarificar essa compreensão, que se associa ao pensamento do filósofo grego Epicteto:

[...] sendo este [refere-se o autor à liberdade compreendida como interioridade] o único meio daqueles que não possuíam um lugar no mundo “sentirem-se livres”, o que possibilitava aos homens serem escravos e livres ao mesmo tempo. Mais especificamente, podemos dizer que a liberdade em Epicteto resume-se a ser livre dos próprios desejos, a desejar somente aquilo que pode obter, em oposição à concepção de que liberdade seja fazer tudo o que se deseja (TORRES, 2007, p.3).

No entanto, o entendimento de liberdade em Epicteto, como algo inerente à vida interior e às reflexões humanas, opõe-se a uma outra concepção de liberdade, ainda no pensamento grego. Referindo-se à polis grega, a liberdade era justamente a essência do ato político, uma vez que, nela, os cidadãos estavam desvinculados das obrigações, dos afazeres e das relações de autoritarismo que figuravam na vida doméstica. Na pólis, o indivíduo poderia ser livre e autônomo, sendo reconhecido em sua singularidade. A liberdade pressupunha, porém, o relacionamento entre iguais.

A coisa política neste sentido grego está, portanto, centrada em torno da liberdade, sendo liberdade entendida negativamente como o não-ser-dominado e não-dominar, e positivamente como um espaço que só pode ser produzido por muitos, onde cada qual se move entre iguais (ARENDR, 1998, p.48).

A autora ressalta, no entanto, que a ideia de igualdade, no referido contexto, não se associa ao conceito de justiça da modernidade. A relação entre iguais se dava na esfera circunscrita da pólis, que se inseria em um modo de vida oligárquico e

aristocrático de uma sociedade escravagista. A autora, por sua vez, busca aproximar as ideias de liberdade e ação política “haja vista que não é enclausurando-se em si mesmo, utilizando-se unicamente da capacidade de pensar ou de querer, que um indivíduo passa a ser livre [...]” (TORRES, 2007, p. 238).

A política em Arendt (1998) associa-se à ideia de liberdade quando, a partir da relação com o outro, de sua ação no mundo e da abertura para que a condição de pluralidade do ser humano se manifeste, o indivíduo deve afirmar sua própria identidade e construir a sociedade em que habita. Entendemos, assim, a política como algo que perpassa o humano. A importância da reflexão da autora sobre esse conceito reside no fato de que o traz como fundante da condição humana enquanto ser relacional, uma vez que para que o ser humano possa se afirmar como tal necessita de um outro.

[...] a política, apesar de ser iniciada pela espontaneidade humana, surge como relação, ela existe entre homens, em outras palavras, não é da essência do homem, considerado isoladamente, ser um “animal político” como pensava Aristóteles, mas por viver num mundo plural, a presença do olhar do “outro”, é uma marca indelével do fenômeno humano, só podendo ser “apagada” em momentos de “delírio” (TORRES, 2007, p.240, Grifos da autora).

Torres (2007) aponta ainda como crucial no pensamento de Arendt a desconstrução da ideia de política como domínio e violência, distinção entre governantes e governados, possibilitando uma aproximação do verdadeiro propósito da política, qual seja, aquele que dá sentido à existência humana, permitindo ao homem perceber-se como alguém que constrói a história e pode alterar o curso dos acontecimentos.

Arendt (1999), ao teorizar sobre a condição humana, afirma que ela ultrapassa as bases da natureza, envolvendo tudo com que o homem entra em contato, o que passa, então, a ser condição de sua existência. A autora elenca três atividades fundamentais que são inerentes à existência humana e que conformam aquilo que denomina como vida ativa: o labor, os processos biológicos do corpo humano - a própria vida; o trabalho, que denomina como artificialismo da existência humana; e a ação, definida como a única atividade que envolve diretamente os homens “sem a mediação das coisas ou da matéria” (ARENDR, 1999, p.15). A ação está essencialmente ligada à pluralidade, que é própria da condição humana, já que, apesar de sermos todos de uma mesma espécie - humana - não existem seres humanos idênticos, cada indivíduo que

nasce é único. Somos únicos e muitos. Ao mesmo tempo, somos plurais, diferentes e a partir do outro é que nos fundamos enquanto humanos.

A autora afirma que “todos os aspectos da condição humana têm alguma relação com a política; mas essa pluralidade é especificamente a condição – não apenas a *conditio sine qua non*, mas a *conditio per quam* – de toda vida política” (ARENDR, 1999, p.15). A ação desempenha uma função primordial nessa dinâmica, uma vez que “se empenha em fundar e preservar corpos políticos; cria condição para lembrança, ou seja, para a história” (ARENDR, 1999, p. 16-17). Nesse sentido, reflete ainda que a história é um processo que parte do humano e se desenvolve por rupturas e descontinuidades, a partir de iniciativas do homem, localizando na aptidão do “agir” a “capacidade de desencadear processos” (ARENDR, 1998, p.43). Sob essa perspectiva, podemos assumir que, para a autora, esse é o sentido da política, o qual parte da ideia de liberdade. À medida que podemos agir, criar condições, modificar percursos, estamos nos alinhando à tarefa e ao objetivo da política: “a garantia da vida no sentido mais amplo” (ARENDR, 1998, p.46).

Podemos, então, inferir que a compreensão da política, na perspectiva da autora, introduz a ideia do social, do conjunto, do grupo, do convívio dos diferentes e da garantia da vida humana em sua plenitude. A partir dessa reflexão, a junção dos termos na expressão políticas sociais públicas – tendo como um de seus objetivos promover a dignidade humana no convívio em sociedade, condição para a qual devem se conjugar as políticas de educação, saúde, habitação, saneamento e cultura – parece, no mínimo, redundante, pois a ação política em si já estaria implicada nesse objetivo. Da mesma forma, tendemos a afirmar que a ação política estaria, então, também diretamente implicada com a concepção de uma convivência mais homogênea entre os indivíduos, já que preconiza a liberdade para agir, se afasta da ideia de dominação e poder e defende a garantia da vida em seu sentido mais amplo. Caminhamos, assim, para uma aproximação entre o conceito de política e o papel das políticas sociais públicas nos dias atuais.

1.2 Políticas sociais públicas e os sistemas de proteção social

Numa visão mais sistemática, que, de certa forma, se distancia das reflexões de Arendt (1998; 1999), podemos conceituar política pública como algo que consiste na

atividade política em si mesma, considerada como elemento central na vida social e definida como “um conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos” (RUA,1998, p.1). Esses procedimentos, por sua vez, se constroem pelo processamento de demandas e suportes advindos do meio ambiente. Dentre tais demandas, a autora menciona as “reivindicações de bens e serviços, como saúde, educação, estradas, transportes, segurança pública, normas de higiene e controle de produtos alimentícios, previdência social, etc.” (EASTON, 1970 apud RUA, 1998, p.2).

Podemos entender, então, que as políticas sociais públicas são aquelas implementadas pelo Estado com o objetivo de promover serviços essenciais à sustentação de uma referida sociedade, conforme anteriormente mencionado. Todavia, ao utilizarmos a palavra Estado, devemos apresentar a distinção entre a compreensão de Estado e de governo. De acordo com Höfling (2001), o conceito de Estado se refere a um somatório de instituições permanentes, tais como órgãos legislativos, tribunais e forças armadas, que viabilizam a ação do governo, consistindo em um conjunto de projetos e programas proposto para a sociedade por grupos específicos pertencentes a ela: políticos, técnicos, organismos da sociedade civil, dentre outros. A autora pontua que o conceito de Estado não se limita à burocracia dos órgãos que o compõem, mas sim a “um projeto político” e a “uma teoria social para a sociedade como um todo” (HÖFLING, 2001, p.32), não podendo ser circunscrito às políticas estatais.

Sob essa perspectiva, as políticas públicas são compreendidas como “o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p.31). A autora localiza as origens das políticas sociais públicas nos movimentos populares do século XIX, motivados pelos embates entre capital e trabalho, a partir das primeiras revoluções industriais. Compreendidas como ações direcionadas à “redistribuição dos benefícios sociais”, tais políticas irão definir o “padrão de proteção social implementado pelo Estado” (HÖFLING, 2001, p.31), que, por sua vez, será marcado pelas concepções de Estado predominantes em determinada sociedade.

A autora prioriza em sua discussão a forma como o estado capitalista engendra suas políticas sociais, a partir de duas perspectivas: a marxista e a liberal. A primeira, defendida por Claus Offe (1984,1991 apud HÖFLING, 2001), define a política social

como um processo de mediação em que o Estado deve proporcionar condições básicas de cidadania que permitam a efetivação das relações de mercado e de competição econômica. Offe (1984 apud HÖFLING, 2001, p. 33) reconhece a dominação do capital, porém afirma que o Estado capitalista não trabalha defendendo exclusivamente os interesses do capital, mas sim a “manutenção das relações capitalistas” que, para acontecerem, dependem de um equilíbrio nas relações sociais. A partir dessa compreensão, podemos entender as políticas sociais como mais um elemento na engrenagem que permite a preservação do Estado capitalista.

Já a perspectiva liberal, que tem em Milton Friedman um de seus defensores, toma como pressuposto fundamental a iniciativa individual como base da atividade econômica, justificando o mercado como regulador da riqueza e da renda (HÖFLING, 2001). Nesse contexto, as políticas públicas sociais, na condição de ações do Estado, são consideradas como empecilho ao desenvolvimento daquela atividade, sendo-lhes também creditada a crise enfrentada pela sociedade (FRIEDMAN, 1977 apud HÖFLING, 2001). Höfling sinaliza ainda que, nessa concepção de Estado, as políticas públicas definem-se fundamentalmente como políticas focais, compensatórias, destinadas aos cidadãos que não conseguem se integrar a essa dinâmica do mercado. Com tais características, as teses liberais contrapõem-se ao Estado de bem-estar social.

O conceito de Estado de bem-estar social possui uma associação direta com o papel das políticas públicas, uma vez que se caracteriza por uma posição intervencionista, necessária em momentos de crise de monopólio e acumulação de capital (POCHMANN, 2004). No Estado de bem-estar social, as políticas não se restringem apenas à prestação de serviços sociais a todos ou à garantia de renda aos pobres, mas, preocupam-se, sobretudo, com a criação de mecanismos de redistribuição de renda, bem como com a garantia de direitos sociais fundamentais.

Pochmann (2004) destaca que a perspectiva do Estado de bem-estar social começou a se desenvolver no início do séc. XX, nas economias que compõem o centro do capitalismo mundial, constituindo-se como fator essencial na construção de uma cidadania regulamentada. Identifica, então, naquele momento, a origem dos sistemas de proteção social, já que eles se relacionam diretamente à superação da exclusão social e à construção de uma democracia social.

Localizando-os na realidade brasileira, os sistemas de proteção social associam-se, de forma preponderante, às ações da assistência social que, por sua vez, se insere no campo da seguridade social, integrado pela tríade: saúde, previdência social e assistência social (BRASIL, 2005). Essa configuração se estabeleceu a partir da Constituição Federal - CF - de 1988, quando a seguridade social sofreu uma significativa ampliação, passando a compreender políticas de seguro social, assistência social, saúde e seguro-desemprego (DELGADO; JACOUD; NOGUEIRA, 2008). A seguridade social aproximou-se, então, de seus objetivos, configurando-se como “(...) um conceito estruturante das políticas sociais cuja principal característica é expressar o esforço de garantia universal da prestação de benefícios e serviços de proteção social pelo Estado” (DELGADO; JACOUD; NOGUEIRA, 2008, p.21), distanciando-se, ao mesmo tempo, do conceito de proteção social contributiva³.

A Carta Constitucional de 1988 reconhece o direito universal à proteção social, a partir de demandas que envolveram o diagnóstico da realidade brasileira, na década de 1980, em relação à sua dívida social, e os limites da proteção social contributiva, ao não incluir as camadas mais pobres da população nos serviços de proteção e assistência. Nesse contexto,

(...) a proteção social não mais se conciliava com o princípio estrito do seguro social, majoritariamente financiada por contribuições sociais. O reconhecimento dos limites da política previdenciária associou-se à recusa da filantropia como resposta aos fenômenos da pobreza e da desproteção, que então ganhavam espaço central no debate político sobre a democratização, a recuperação da cidadania e a instituição do Estado de direito (DELGADO; JACOUD; NOGUEIRA, 2008, p.23).

Esse processo deflagrado pela CF 1988 e regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS - em dezembro de 1993 redefine a assistência social brasileira, direcionando-a “(...) para seu caráter de política de Proteção Social articulada a outras políticas do campo social, voltadas à garantia de direitos e de condições dignas de vida.” (BRASIL, 2005, p.31). Portanto, constituem-se como objetivos da proteção social “(...) garantir as seguintes seguranças: segurança de sobrevivência (de rendimento e autonomia); de acolhida; de convívio ou vivência familiar.” (BRASIL, 2005,

³ O modelo de proteção social contributiva refere-se ao conceito de seguro social utilizado na política previdenciária brasileira desde a década de 1920, a qual pressupõe que o acesso aos benefícios da seguridade social se vincule à contribuição previdenciária (DELGADO; JACOUD; NOGUEIRA, 2008).

p.31). Consideramos pertinente citar aqui a conceituação de Di Giovanni (1998 apud BRASIL, 2005, p.31), uma vez que esse autor esclarece a definição de segurança de sobrevivência como algo que engloba não apenas a concretude da existência humana, ou seja, os aspectos materiais, mas também os culturais. Inferimos, por conseguinte, que a formação e o preparo do cidadão para a vida em sociedade são elementos que se relacionam à temática da proteção social. Esse entendimento nos permite estabelecer conexões entre essa temática e o campo educacional. De acordo com Di Giovanni (1998), citado por Brasil (2005, p.31), entende-se por proteção social as formas:

institucionalizadas que as sociedades constituem para proteger parte ou conjunto de seus membros. Tais sistemas decorrem de certas vicissitudes da vida natural ou social, tais como velhice, a doença, o infortúnio, as privações. (...) neste conceito, também, tanto as formas seletivas de distribuição e redistribuição de bens materiais (como a comida e o dinheiro), **quanto os bens culturais (como os saberes), que permitirão a sobrevivência e a integração, sob várias formas na vida social.** Ainda, os princípios reguladores e as normas que, com intuito de proteção, fazem parte da vida das coletividades (BRASIL, 2005, p. 31) (grifos meus).

Sposati (2013, p. 653) reitera que a proteção social, enquanto política pública, não se vincula “à provisão de condições de reprodução social para restauração da força viva de trabalho humano, mas sim deve buscar atender às demandas da vida humana em sociedade, exposta a vitimizações e fragilidades”. No entanto, destaca a autora que “o trato da proteção social em sua forma de previdência social é, no caso brasileiro, um mosaico de respostas desiguais” (SPOSATI, 2013, p.653).

Retomando uma perspectiva histórica, ao examinarmos a construção dos sistemas de proteção social no Brasil, observamos que se identificam dois momentos de grande potencial transformador, mas que, no entanto, não resultaram em avanços significativos para área. O primeiro deles foi a depressão econômica dos países de economia central, no final do século XIX, que se configurou como grande oportunidade para o Brasil quando, em sua expansão econômica, começou a deter elementos fundantes de um sistema de proteção social, a citar, a difusão do trabalho assalariado e o regime democrático (POCHMANN, 2004). O autor ressalta, contudo, como entraves a esse processo, a abolição tardia do trabalho escravo e o desenvolvimento tímido do

regime republicano que, por conseguinte, impactaram na direção da carência de participação popular nas políticas públicas pretensamente democráticas.

O segundo momento foi na expansão industrial, ocorrida dos anos 1930 aos anos 1980, quando a produção nacional se multiplicou dezoito vezes, não sendo, contudo, suficiente para que o Brasil conseguisse diminuir os níveis de pobreza e desigualdade social, equiparando-se a países com o mesmo nível de desenvolvimento econômico (POCHMANN, 2004). Ou seja, apesar do acentuado processo de industrialização, grande parte da população se manteve em condições precárias de vida e trabalho.

Sposati (2011), ao comparar o desenvolvimento das políticas sociais na Europa Central e na América Latina, não deixa de corroborar com o autor já citado, porém sinaliza também para percursos diferenciados ao comparar os dois continentes. Enquanto na Europa, no período pós-Segunda Guerra, foi desenvolvida uma proposta unificada de respostas sociais – o Estado de Bem-Estar Social –, na América Latina, ao contrário, as políticas sociais foram sendo construídas de forma fragmentada e setorial. A autora lança mão do conceito de “regulação social tardia” para analisar tais políticas, isso porque as mesmas foram balizadas por suas características históricas, pelo seu “estágio de desenvolvimento econômico no contexto mundial, pela hegemonia de forças políticas antidemocráticas, impostas pela força e violência de ditaduras militares” (SPOSATI, 2011, p.106). A autora destaca que, na América Latina, se pretendeu seguir modelos europeus, desconsiderando importantes fatores históricos, como a escravidão negra e a servidão indígena, que culminaram em severa segregação social, obstaculizando a criação de sistemas latino-americanos igualitários.

Desse modo, entendemos que, em nosso país, os sistemas de proteção social contributiva, elaborados para dar suporte ao processo de industrialização e ao trabalho formal, privilegiaram o acesso da população branca, excluindo, por exemplo, as populações afrodescendentes, indígenas e rurais. Nesse contexto, convém observar que a proteção social pautada na condição do trabalho formal, e não da cidadania, caracteriza-se pela “monetarização da política social”, alternativa que se distancia da política social “como efetivadora de garantias sociais a todos os cidadãos” (SPOSATI, 2011, p.106).

Os elementos que vão de encontro ao desenvolvimento de uma agenda de direitos sociais como papel do Estado – as ditaduras militares e a subordinação a uma agenda neoliberal reforçadora do Estado mínimo - constituíram-se em algumas das heranças do século XX que implicaram na “negação de direitos trabalhistas ou sociais” e no “crescimento do empobrecimento e das desigualdades sociais, instalando a chamada ‘dívida social’” (SPOSATI, 2011, p.107). Nesse sentido, a autora aponta que o condicionamento do social ao mercado produz um movimento de privatização dos serviços essenciais de educação, saúde, previdência e assistência sociais, por exemplo. A agenda neoliberal também estimula o não lucrativo ou o filantrópico, já que eles, como iniciativa da sociedade, não garantem direitos sociais, desresponsabilizando o Estado desse papel.

O enquadramento neoliberal imposto pelo FMI aos países latino-americanos subordinou a ampliação da agenda pública ao mercado da filantropia e configurou a oposição entre o Estado e os reclamos dos movimentos sociais (SPOSATI, 2011, p.107).

A possibilidade de autonomia das políticas sociais desses países fica comprometida diante das regulações econômicas das agências internacionais. Tendo em vista esse cenário, a referida autora indaga se tais países conseguiram avançar em políticas sociais que garantam os direitos dos cidadãos. E, ainda, como se posicionam as políticas sociais, em seu complexo papel, como promotoras de igualdade de direitos sociais e cidadania.

A política social, quando colocada em um contexto democrático, na condição de uma construção histórica, é objeto de disputa entre os sujeitos sociais e seus projetos sociais (SPOSATI, 2011). Localizamos aqui as ideias de Arendt (1999), ao ressaltar o papel do ato político inerente à condição humana e sua capacidade de construir e desconstruir trajetórias, movimento que compõe o que podemos chamar de processo histórico. Por sua vez, Sposati (2011), ao discorrer sobre as políticas sociais públicas no século XXI, apresenta que tal processo se desenvolve por meio de embates que, embora não alcancem ganhos absolutos, apontam para avanços nos direitos humanos, sociais e da cidadania. Ela ressalta o papel das lutas sociais contra hegemônicas, lideradas por grupos populares, que levam à “inclusão de novas responsabilidades sociais e públicas pelo Estado”, fazendo emergir o duplo desafio das políticas sociais públicas nesse século: “superar as heranças do século 20, sob a conjuntura do modelo

neoliberal e confrontar as desigualdades sociais e econômicas de forma a garantir a universalidade e equidade de direitos humanos e sociais” (SPOSATI, 2011, p.105).

1.2.1 A abordagem das vulnerabilidades

A partir do que vimos discutindo, os sistemas de proteção social podem ser definidos como aqueles voltados para a realocação de benefícios sociais, com vistas a promover maior nível de igualdade social⁴. Esses sistemas consistem em ações e medidas protetivas direcionadas para a garantia dos direitos dos cidadãos e desenvolvem-se no campo das políticas públicas, englobando ações na área da saúde, previdência e da assistência social.

Segundo Pereira (2002), os esquemas de proteção social pública “expressam institucionalmente a articulação (nem sempre pacífica) entre Estado e sociedade, com vista à definição de direitos e políticas de conteúdo social” (PEREIRA, 2002, p.1) e são integrados por categorias como política social, cidadania, promoção social e trabalho assalariado. Tais sistemas têm como elementos fundantes a promoção da justiça social por meio do caráter essencialmente democrático e de universalização de direitos sociais.

A ideia de vulnerabilidade social encontra-se estreitamente vinculada ao cenário de desigualdades e aos sistemas de proteção social, porque a condição de vulnerabilidade de um cidadão se manifesta na proporção inversa da proteção a ele oferecida pelo Estado.

Semzezem e Alves (2013) procedem a uma revisão bibliográfica do conceito de vulnerabilidade social. De acordo com as autoras, o conceito de vulnerabilidade social é multifacetado, podendo essa condição ter origem em variadas situações que acometem indivíduos, famílias ou populações. Nesse sentido, as vulnerabilidades sociais não se restringem às condições de pobreza, dificuldades materiais ou de sobrevivência, podendo, também, estar vinculadas a dificuldades relacionais e culturais, já que elas interferem na forma de viver das famílias (SEMZEZEM, ALVES, 2013). As autoras mencionam estudos realizados pelo Departamento Intersindical de

⁴ Discutimos na próxima seção, como uma das demandas das políticas sociais no século XXI, a composição entre igualdade e equidade como garantia da universalização de direitos sociais e humanos.

Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE - em que a “vulnerabilidade define a zona intermediária instável, que conjuga a precariedade do trabalho, a fragilidade dos suportes de proximidade e a falta de proteção social” (SEMZEZEM, ALVES, 2013, p. 147). Logo, a vulnerabilidade não é sinônimo de pobreza, pois, de acordo com as autoras, há estudos que apontam que significativa parcela da população não se enquadra na situação de pobreza em termos de renda financeira, mas que, contudo, pode ser considerada vulnerável.

A discussão sobre a falta de acesso a alguns elementos⁵ que assegurem o bem-estar e os direitos do cidadão vem se intensificando no âmbito das políticas sociais. Os cidadãos, privados de um instrumental e de uma rede de relações materiais, sociais e culturais, pouco a pouco acabam por perder sua capacidade responsiva e relacional no meio em que convivem, tornando-se progressivamente incapazes de administrar sua vida pessoal e familiar e, por conseguinte, cada vez mais dependentes de um Estado que, por sua vez, não oferece respostas efetivas a essa situação, estabelecendo-se, portanto, um círculo vicioso. Sob essa perspectiva, o estudo das vulnerabilidades começa a assumir um outro direcionamento, no sentido de que entender os cidadãos vulneráveis como aqueles que são desprovidos de recursos financeiros não atende à complexidade da realidade das desigualdades sociais.

A revisão bibliográfica do conceito de vulnerabilidade, procedida por Semzezem e Alves (2013), tem como um de seus pontos de partida o fato de que os estudos sobre o referido conceito passaram a ser aprofundados e revistos a partir de 1990, quando se esgotou a compreensão da matriz de vulnerabilidades pautada apenas na concepção de pobreza e, como tal, reduzida a aspectos econômicos. A partir daí foi sendo introduzida a discussão sobre riscos sociais, insegurança e desproteção. Indivíduos descobertos por canais de proteção pública – trabalho, saúde, educação, redes socio relacionais, dentre outros – demandam políticas públicas que busquem prevenir e enfrentar tais situações de vulnerabilidade e risco. A capacidade protetiva dessas políticas se concretiza em ações de prevenção de situações de risco e na oferta de bens e serviços que ampliem sua condição de mobilidade social.

⁵ Esses elementos são definidos como (1) “inserção e estabilidade no mercado de trabalho” e nas relações sociais; (2) “o grau de regularidade e de qualidade de acesso a serviços públicos e/ou outras formas de proteção social” (SEMZEZEM, ALVES, 2013, p. 147).

O aprofundamento na investigação do conceito de vulnerabilidade social, tendo seus referenciais repensados a partir da década de 1990, trouxe importantes contribuições para o campo das políticas sociais, possibilitando um entendimento maior sobre as realidades investigadas e colaborando com estudos e proposições de programas para o atendimento a essa parcela da população. Sendo assim, esse conceito passou a figurar, progressivamente, não só no âmbito das políticas sociais e educacionais, mas também no contexto sociopolítico como um todo. Um indicador desse fato é sua presença frequente na mídia. Nos dias de hoje, o termo vulnerável encontra-se em destaque. Ele está presente na literatura acadêmica, no ordenamento normativo que regulamenta políticas públicas, assim como nas mídias digitais e impressas. É também utilizado com frequência em situações que diferenciam um grupo da população em relação ao preço que pagarão pelos ingressos de um museu, descrever habitantes de moradias em áreas de risco ou cidadãos em situação de risco social e, ainda, para identificar o público alvo de programas educacionais e sociais.

É possível afirmar, a partir do conceito de política em Rua (1998), aqui já tratado, que a situação de vulnerabilidade social se tornou um problema político. A atividade política dos governos consistiria, dentro da lógica do referido conceito, em atender às demandas formuladas por atores sociais e pelos próprios agentes dos sistemas políticos. Nesse contexto, emerge a discussão sobre as demandas reprimidas como sendo aquelas que se referem a um estado de coisas, a uma situação que pode perdurar por um longo período de tempo e, apesar de desfavorecer grupos e pessoas, não chega a mobilizar as autoridades governamentais a ponto de se tornar uma prioridade para aqueles que tomam as decisões (RUA, 1998). Esse estado de coisas só se torna um problema político à medida que mobiliza uma ação política.

Para que uma situação ou estado de coisas se torne um problema político e passe a figurar como um item prioritário da agenda governamental é necessário que apresente pelo menos uma das seguintes características: (a) mobilize ação política: seja ação coletiva de grandes grupos, seja ação coletiva de pequenos grupos dotados de fortes recursos de poder, seja ação de atores individuais estrategicamente situados; (b) constitua uma situação de crise, calamidade ou catástrofe, de maneira que o ônus de não resolver o problema seja maior que o ônus de resolvê-lo; (c) constitua uma situação de oportunidade, ou seja, haja vantagens, antevistas por algum ator relevante, a serem obtidas com o tratamento daquele problema (RUA, 1998, p.3).

De acordo com o que discutimos até agora, a condição de desigualdade social brasileira é histórica, levando-nos a concluir que os cidadãos socialmente vulneráveis sempre se fizeram presentes em nossa sociedade, e em grande número, configurando, por conseguinte, um estado de coisas que, a partir de determinada conjuntura, vem constituindo-se pauta da agenda governamental. Cabe analisar, conforme apresenta Rua (1998), quais características vêm mobilizando as ações políticas na abordagem desse estado de coisas e quais concepções e interesses as direcionam. E, ainda, como essas ações se identificam, ou não, com os fundamentos balizadores dos sistemas de proteção social: seu caráter democrático, universalizante e promotor de justiça social.

O conceito de vulnerabilidade é impreciso, permitindo diversas interpretações, contradições e antagonismos. Partindo dessa compreensão, Monteiro (2011) aponta como positivo o aprofundamento, na atualidade, do estudo do referido conceito, fato que possibilitou o deslocamento do foco exclusivo do indivíduo para também levar em conta aspectos do contexto social, passando a compreender tal condição como provocada por múltiplos fatores. Logo, “a vulnerabilidade social se constitui como construção social, enquanto produto das transformações societárias, assumindo diferentes formas de acordo com os condicionantes históricos” (MONTEIRO, 2011, p.34). A autora avalia que, ainda assim, esta perspectiva mais ampla, que entende como condicionantes da vulnerabilidade aspectos da realidade social, se apoia em elementos conjunturais e relacionais:

[...] a concepção de vulnerabilidade não considera o caráter estrutural da sociedade capitalista, não problematiza a superação das suas contradições, na medida em que não as considera como produto das desigualdades sociais. Logo toda possibilidade de enfrentamento se dá dentro desta lógica, sem confrontar seus condicionantes (MONTEIRO, 2011, p. 37).

A partir dessa lógica, que denomina como paliativa, atrelada aos sujeitos e não à estrutura social, a proteção social assume caráter de uma política focalizada, direcionada ao grupo dos vulneráveis.

O debate em torno das políticas focais versus políticas universais tem se intensificado no campo das políticas sociais, sobretudo em relação àquelas que têm como alvo os indivíduos que se encontram em situação de vulnerabilidade social, ou seja, das políticas de proteção social. Conforme apresentado, diferentes formatos de

políticas públicas são delineados para atender à manutenção de determinadas configurações de Estado, a citar, do Estado Capitalista.

Azevedo e Burlandy (2010), ao analisarem as relações entre as concepções de pobreza que pautam o caminho adotado para seu combate, bem como os rumos da atual política de combate à pobreza no Brasil, afirmam que os debates sobre os tipos de proteção social implementados em diferentes contextos vêm ganhando crescente espaço no meio acadêmico, especialmente aqueles em torno das políticas focais que objetivam soluções mais imediatas ou pontuais associadas à redução da pobreza, em detrimento de políticas que visam à garantia de direitos universais. As autoras observam que muitos movimentos que criticam ou reafirmam estratégias políticas o fazem sem analisar de forma mais detalhada a adequação entre os tipos de intervenção e os determinantes da pobreza. Nesse sentido, é importante destacar que o conceito de pobreza é um conceito em construção, cujos pressupostos diferem em função de valores e princípios sociais, consistindo em um “fenômeno complexo, composto por dimensões subjetivas, econômicas sociológicas e políticas” (AZEVEDO, BURLANDY, 2010, p. 202). A própria noção de necessidades básicas é algo que pode variar de acordo com o grupo ou a sociedade em questão.

As autoras apontam que, no Brasil, em um movimento contínuo que se acentuou entre os anos de 2000 e 2007, ocorreu um grande crescimento dos programas de transferência de renda, resultando na inclusão de grande parcela da população pobre no sistema de proteção e mercado de consumo. No entanto, grande parte de tais políticas de combate à pobreza vêm se caracterizando como de “compensação pelos prejuízos que a desigualdade causa, justificando, portanto, sua focalização nos pobres” (AZEVEDO, BURLANDY, 2010, p. 206). O argumento central das autoras é que o combate às desigualdades não se faz apenas pela redistribuição de renda. Ainda que tal redistribuição seja essencial, consideram imprescindível a essa tarefa a necessidade de serem pensados coletivamente “valores, práticas e critérios de justiça social” (AZEVEDO, BURLANDY, 2010, p. 206). Priorizam, então, a categoria qualidade de vida, que estabelecem como decisiva para que seja alcançado o que consideram ser relevante ao ser humano, destacando que o ponto crucial não são os meios para atingir a referida qualidade, sejam eles estratégias focalizadas ou universais, mas, sim, o potencial que eles detêm de alterar a situação de pobreza.

Sob essa perspectiva, convém destacar as concepções fina e espessa de justiça social, sendo definidas como redistribuição de oportunidades de realização. Entendemos, aqui, como oportunidades de realização, a concretização de direitos sociais imprescindíveis à vida humana em sociedade, tais como saúde, moradia e educação (KERSTENETZKY, 2006 apud AZEVEDO, BURLANDY, 2010). Para a autora, as políticas focais ou universais com concepção fina de justiça social correspondem àquelas que oferecem proteção mínima/residual e justiça de mercado/visão neoliberal. Já a concepção espessa é aquela que caminha no sentido da garantia de universalização de direitos.

Nessa lógica, uma política pode ser focal e, ao mesmo tempo, possuir uma concepção espessa de justiça social, o que consistiria em “ações redistributivas de recursos para a geração de oportunidades sociais e econômicas para grupos em desvantagem, sendo necessária para restituir a esses indivíduos o acesso efetivo a direitos universais” (KERSTENETZKY, 2006 apud AZEVEDO, BURLANDY, 2010, p.206). Os programas/políticas focais são essenciais para assegurar direitos, na medida em que, na sua ausência, não se cumpririam ou seriam efetivados apenas após um longo horizonte de tempo. Por outro lado, uma política universal pode possuir uma concepção fina de justiça social.

Partindo do exposto, podemos concluir que políticas focais e universais devem ser complementares, consistindo as primeiras em ações de redistribuição e reparação, ao mesmo tempo que as últimas buscam se estabelecer a partir de critérios de justiça social. A focalização seria um requisito para a universalização de direitos.

A abordagem do combate à pobreza no Brasil faz-se aqui pertinente, já que é um fenômeno bastante marcado pela questão da desigualdade. Azevedo e Burlandy (2010) ressaltam que considerar a pobreza em suas múltiplas dimensões é essencial em um país onde ela se constitui não pela ausência de recursos econômicos, mas sim pela desigualdade de sua distribuição. O fato de não conseguirmos combinar crescimento econômico com uma sociedade mais justa reflete em todo o campo das políticas sociais, de forma que, a despeito dos grandes avanços na área social nas últimas décadas, permanecemos com um altíssimo nível de desigualdade social.

Por esse ângulo, retomamos Sposati (2011), quando afirma que a pobreza no Brasil existe em função da desigualdade de distribuição de recursos, e, dentro desse

raciocínio, argumenta que combater a miséria e a pobreza implica em política econômica e não só social, isto é, em mecanismos redistributivos que alterem a grande concentração de riquezas: “A pobreza é uma questão multidimensional, ou uma questão lastreada no modelo econômico e não do alcance da política social. O debate social focado na pobreza destitui a condição de direito e de cidadania” (SPOSATI, 2011, p.111). Isso posto, a autora preconiza que o papel das políticas sociais como resposta à questão da desigualdade deve ser reposicionado, distanciando-se de práticas atenuantes da pobreza e aproximando-se da defesa de direitos humanos e sociais.

A partir do que foi apresentado nesta seção, podemos inferir que a abordagem das vulnerabilidades e sua inclusão na agenda das políticas sociais e, por conseguinte, educacionais faz-se a partir de um projeto político que tem seus primeiros movimentos nos anos de 1990, quando a questão da desigualdade se consolidou de forma preponderante como uma questão social. Dentro dessa dinâmica, os vulneráveis passaram a ser assistidos por políticas e programas de governo, e não de Estado, que se configuram em sua grande maioria como políticas focalizadas. Este modelo, tendo em vista o que discute Sposati, desconsidera a complexidade e os múltiplos aspectos que envolvem a condição de desigualdade social, apontando assim para um projeto de sociedade que, a princípio, não prioriza a garantia e a universalização de direitos sociais e humanos fundamentais como saúde e educação de qualidade.

Essa questão compõe o tema da pesquisa em tela quando, ao investigarmos as relações entre educação integral em tempo integral e proteção social, inquirimos sobre o papel da educação enquanto política social, e, uma vez nessa condição, em que bases essa política se estrutura. Aprofundamos tal discussão na seção que se segue, a partir da discussão de políticas educacionais e do entendimento das desigualdades sociais e desigualdades educacionais como realidades que caminham juntas.

1.3 Políticas educacionais inseridas no campo das políticas sociais

Iniciamos esta seção com um excerto de Sposati (2011), no qual ela posiciona a educação como política social implicada na garantia da vida humana em seu sentido mais amplo, indo ao encontro do pensamento de Arendt (1998) quanto ao verdadeiro sentido da política. A autora estabelece, como um dos grandes desafios do século XXI,

[...] a incorporação nas políticas sociais tradicionais, como saúde e educação, das demandas de direitos humanos e direitos sociais [...] Trata-se da introdução da equidade no âmbito das políticas sociais, cuja matriz é pautada principalmente na igualdade. A universalidade passa a pressupor a composição entre as garantias de igualdade e equidade. Há aqui um forte imbricamento com as políticas de defesa de direitos de proteção social (SPOSATI, 2011, p.110).

Ao considerarmos o argumento de Sposati (2011), que posiciona a educação como política social fundamental, podemos assumir que, na atualidade, dela são demandadas novas respostas, tendo em vista a trajetória das políticas educacionais neste país, as configurações que se desenvolvem a partir delas e o papel dessas políticas quanto ao objetivo da equidade e maior igualdade de direitos.

Dentro de uma perspectiva histórica, tendemos a afirmar que o campo educacional possui claras aproximações com as questões sociais⁶. De acordo com Lessa (2010), as ações na área social e as educacionais configuram-se como contemporâneas, uma vez que surgem da necessidade de administrar as consequências e conflitos que resultam da exploração de trabalhadores e da consolidação do sistema capitalista. Ao associar as ações no campo educacional e no campo da atenção à pobreza, a autora evidencia que, no Brasil, tomando como referência o período que data da República Velha, o aprendizado sempre foi utilizado como instrumento de controle social. A escola se juntou a outras instituições que davam conta da questão social, por meio de ações que envolviam o abrigo, a filantropia, o policiamento e a moral religiosa. Com a emergência da industrialização, que implicou outras formas de organização do trabalho e da sociedade, novos modelos de escola passaram a ser demandados. Esses modelos, no entanto, não se destinam a todos os cidadãos. São dispensados diferentes tipos de atenção a trabalhadores ligados aos setores de expansão econômica, em relação àqueles que não estão envolvidos nesse processo. Esse segundo grupo, uma vez não participando desse projeto de desenvolvimento, emerge como o que a autora denomina “a questão social”, isso porque poderiam representar uma ameaça de desestruturação desse projeto em curso (LESSA, 2010).

⁶ Consideramos que as políticas educacionais compõem o campo das políticas sociais, porém, nesse contexto, entendemos questões sociais como aquelas com as quais se ocupa a área da assistência social.

Tanto em relação à proteção social quanto às políticas educacionais, as ações empreendidas não se fizeram com o objetivo da garantia efetiva de direitos, mas sim como forma de controle da questão social. Lessa (2010) cita dois exemplos que apontam a inexistência de um caráter democrático em relação às políticas sociais e educacionais, caráter esse que é essencial à efetividade dos sistemas de proteção social: a ampliação da rede escolar na Era Vargas como demanda das classes médias urbanas, uma vez que o projeto não era de uma escola para todos, pois a maioria era destinada a uma escola socializadora com a tarefa de alfabetizar, ensinar cálculos e adaptar os trabalhadores ao sistema estabelecido; e a inauguração da Legião Brasileira de Assistência - LBA - como uma instituição de ações sociais limitadas, de caráter essencialmente assistencialista e de efeitos paliativos. Tais fatos nos levam a atribuir à escola, historicamente, um caráter socializador e, muitas vezes, emergencial. Sua realidade nos dias de hoje não contrasta com sua trajetória desde o Brasil Império. É uma continuidade.

Azevedo (2001), ao historiar a trajetória da educação como uma questão nacional, ressalta duas de suas marcas singulares: o conservadorismo e o autoritarismo, que encontram razões no processo de independência brasileiro, caracterizado pela mera substituição do domínio português pela monarquia brasileira. Essa dinâmica contribuiu para a estruturação de um conceito de cidadania que se restringia a uma minoria da população, a qual usufruía de direitos civis e políticos. O status de cidadão relacionava-se aos rendimentos referentes à posse de bens ou emprego. O direito à educação primária gratuita, que, em conformidade com a Carta Magna de 1824, deveria ser garantido a todos os cidadãos, acabou por excluir a grande maioria da população brasileira. Associado a essa condição de cidadania, o que deveria ser direito acabou constituindo-se privilégio de uma pequena elite.

Podemos assumir, a partir do que discute a autora, que esse estado de coisas perdurou por quase meio século no Brasil, período no qual a escolarização da maioria da população brasileira e a ampliação da condição de cidadania não se constituíam como questões relevantes. Tais requisitos não eram necessários à reprodução da força de trabalho, num momento em que o modelo econômico agroexportador dispensava trabalhadores escolarizados. A escola "(...) constrói-se em oposição ao mundo do trabalho, justificando, assim, a estruturação no país de um sistema dual de ensino(...)"

(AZEVEDO, 2001, p.20). Assim sendo, a história nos aponta um país que, na virada do século XX, possuía em torno de 80% da população constituída por analfabetos.

Somente nas décadas iniciais do século XX é que a educação passou a ser tratada como questão nacional. Esse período foi balizado por eventos como o surgimento e o fortalecimento da classe operária - e com ela práticas anarcossindicaís influenciadas pela imigração europeia -, assim como das classes médias.

A educação, ao se colocar como ferramenta essencial ao desenvolvimento e modernização do país, começou a ocupar lugar de destaque no cenário nacional (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2000). Os anos 30 foram então marcados pelo início do ciclo de reformas do ensino, quando políticos e intelectuais se voltaram para as questões educacionais. A educação emergiu como solução para questões sociais, econômicas e políticas:

Uma concepção francamente salvacionista convencia-se de que a reforma da sociedade pressuporia como uma de suas condições fundamentais, a reforma da educação e do ensino. Nos anos de 1930, esse espírito salvacionista, adaptado às condições postas pelo primeiro governo Vargas, enfatiza a importância da “criação” de cidadãos e de reprodução/modernização das “elites”, acrescida da consciência cada vez mais explícita da função da escola no trato da “questão social” (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2000, p.17).

Podemos considerar que se estabeleceu uma nova dinâmica em relação ao campo educacional, já que, até então, as propostas que lhe eram direcionadas visavam atender a um seletivo grupo social.

O período de reformas que se inaugurou nos anos 30 caracterizou-se por disputas políticas e ideológicas e, paralelamente, por projetos antagônicos. Destacamos o da igreja católica - que se associava a uma perspectiva de ensino mais tradicional, ressaltando o papel da família, e estava vinculado a interesses privatistas - e o dos partidários da Escola Nova. O movimento Escola Nova, embora abrigasse diferentes concepções teóricas e ideológicas, trazia como fundamentos consensuais a escola pública leiga obrigatória, gratuita e de ensino comum para os dois sexos - coeducação -, privilegiando também “(...) os aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos do processo educacional” (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2000, p.23).

Tais disputas têm lugar num momento de grande efervescência política, o qual precedeu a promulgação da Constituição de 1934, sendo que o período que se seguiu foi marcado por forte repressão política. Embora os movimentos da época tenham tido desdobramentos no campo educacional, como o da Escola Nova, grande parte das disputas nesse campo foi acomodada ou parcialmente atendida, assumindo a educação, prioritariamente, o papel de equacionar a “(...) questão social e combater a subversão ideológica” (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2000, p.25).

Entendemos, assim, que, embora os anos 30 tenham sido palco de novas dinâmicas no campo educacional, trazendo propostas de ampliação do acesso à escola para além do atendimento a um seleto grupo social, não se conseguiu caminhar muito nesse campo. Permanecemos, outrossim, predominantemente no modelo sinalizado por Azevedo (2001) e Lessa (2010), onde a educação não se colocava como um dever do Estado para com todos os cidadãos brasileiros.

Ao analisar os movimentos do campo educacional desde a década de 30 até os anos 90, constatamos como característica que nele prevalece os embates entre diferentes concepções políticas e ideológicas, intercalados por períodos de forte repressão política, onde as divergências são dissolvidas, conciliadas ou ainda adormecidas. Um desses momentos se deu no fim do Estado Novo, quando se reacenderam as discussões sobre a necessidade de uma escola pública e democrática. No entanto, esses movimentos foram silenciados pela tomada do poder pelas forças militares, período marcado pela defesa do capital em oposição às posições socialistas. As reformas do ensino foram, por conseguinte, balizadas pelas orientações das agências internacionais e por documentos relacionados ao governo americano.

A reforma do ensino nos anos 60 e 70 vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de capital humano, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país” (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, p.33, 2000).

Identificamos um segundo momento associado ao fim da ditadura militar, quando o baixíssimo investimento em educação, as propostas e projetos educacionais mal estruturados, aliados a uma estrutura corrupta e burocrática dos governos e instâncias

subnacionais alavancaram movimentos em defesa da educação. As autoras sinalizam que, desde a década de 70, “crescia um movimento crítico reivindicando mudanças no sistema educacional” (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2000, p. 47) que se concretizou a partir do surgimento de associações científicas e sindicais, tais como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação - ANPEd - e a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação - CNTE.

Expressando o espírito da época, as bandeiras de luta e propostas dos educadores cobriam um amplo espectro de reivindicações a começar pela exigência de constituição de um sistema nacional de educação orgânico – proposta recorrente desde a década de 1930. Também se firmou a concepção de educação pública e gratuita como direito público e subjetivo e dever do estado concedê-la. Defendia-se a erradicação do analfabetismo e universalização da escola pública visando a formação de um aluno crítico (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2000, p.47).

A década de 90 foi inaugurada, no entanto, com muitos desafios e poucas propostas concretizadas no campo educacional. O país enfrentava grave crise econômica resultante de um somatório de fatores, dentre eles as heranças da má administração dos governos militares e a recessão nos EUA, afetando diretamente a economia brasileira (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2000).

Poderíamos ainda identificar, naquele período, a reedição de velhos projetos, uma vez que se constituiu como traço característico das reformas do ensino dos anos 90 a prevalência dos interesses liberais, direcionando a adequação das propostas educacionais aos interesses do capital internacional. Essa prevalência resultará, conforme aqui já pontuado, no aprofundamento da pobreza e das desigualdades sociais no século atual, tendo em vista a crescente submissão do social ao mercado, levando à privatização de serviços essenciais como saúde, educação e previdência (SPOSATI, 2011). Tais eventos são nomeados pela autora como heranças do século XX, sequelas das ditaduras militares e de uma concepção liberal de Estado mínimo.

Mota Junior e Maués (2014) apresentam como decisiva a presença dos organismos multilaterais como o Banco Mundial - BM, a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura - UNESCO, a Organização Mundial do Comércio - OMC - e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE - na orientação das políticas educacionais no Brasil a partir da década de 90. A educação começou a se definir como um campo a ser desenvolvido com o objetivo

de atender aos grandes interesses capitalistas num momento de crise desse sistema, que se configurou a partir dos anos 70. Buscou-se, assim, “(...) formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (...)” (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014). As propostas do Banco Mundial se delinearão a partir de três pressupostos: a ênfase na educação básica; a descentralização da gestão; e a centralização da avaliação dos sistemas escolares (ALTMANN, 2002 APUD MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014).

A partir de então, as ações que se implementaram no campo educacional, como, por exemplo, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, substituído posteriormente pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; a criação de sistemas de avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB; e o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM; e, ainda, a racionalização dos custos com a educação, por meio do incentivo à realização de parcerias público-privadas e de projetos educacionais realizados por voluntários, refletiram de forma clara esses pressupostos.

Mota Júnior e Maués (2014) apresentam as orientações que se iniciaram na década de 90 como um movimento que repercutiu grandes modificações no campo educacional. Oliveira (2009, p.46) aponta para uma nova ordenação desse campo, como consequência dessas dinâmicas, a partir de três eixos: “(...) a gestão local; o financiamento per capita; e a avaliação sistêmica.”

Esses três eixos se estabeleceram como consequência de uma configuração fundamental do cenário educacional:

Os déficits estruturais da situação educacional brasileira, com altas taxas de analfabetismo, baixas taxas de escolarização em todos os níveis de ensino, a carência de qualificação da força de trabalho para o desenvolvimento econômico e a transição política instável dos anos 1980 para os anos 1990, impuseram ao Banco uma necessidade de resposta em termos de políticas e reformas ao drama educacional do país **sem que essa resposta significasse um aumento de gastos públicos e maior responsabilização do Estado com o setor**(JÚNIOR; MAUÉS, 2014 p.1144) (grifo nosso).

Tendo em vista essas políticas e a desresponsabilização política e financeira do Estado em relação ao campo educacional, os autores trazem o balanço da educação pública feito por intelectuais e críticos participantes de movimentos sociais no referido contexto, o qual se configura como bem distante das projeções do Banco Mundial:

Os índices de analfabetismo e a não-universalização da educação pública em todos os níveis de ensino seguem sendo duas chagas ainda não superadas, sem contar o avanço da privatização e da mercantilização deste direito fundamental, que hoje é negociado nas bolsas de valores e que a cada dia que passa apresenta sinais mais nítidos da incapacidade de formação humana das novas gerações, com a escalada crescente de violência nas escolas e os altos índices de analfabetismo funcional (JÚNIOR; MAUÉS, 2014 p. 1146).

Ao refletirmos sobre a educação na realidade brasileira tendemos a elencar dois aspectos que se encontram interligados, constituindo-se como sua marca profunda. O primeiro deles relaciona-se à educação enquanto privilégio de uma minoria, formato que se estabelece a partir de configurações que remontam o período imperial e que, de certa forma, ainda influencia as dinâmicas do campo educacional atual. Esse fato contribuiu para o segundo aspecto: a dualidade de nossa escola, já que se fez necessário um projeto de escola para os não privilegiados. No decorrer da história, tais marcas sofreram alguns atenuantes, mas nunca deixaram de existir em maior ou menor grau, sendo seus desdobramentos percebidos até os dias de hoje.

Frigotto (2010, p.242), ao analisar os desfechos da década de 90, pontua que as reformas alteraram aspectos do cenário educacional, porém não desconfiguraram "(...) nossa herança histórica que atribui caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade." Afirma ainda o autor:

No plano das políticas educacionais, da educação básica à pós-graduação, resulta paradoxalmente, que as concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990 definem dominantemente a primeira década do século XXI, afirmando as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma mais ampla, mormente nas instituições educativas públicas, mas não só, e na educação básica, abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização (FRIGOTTO, 2010, p. 242).

A herança histórica pontuada por Frigotto (2010) reflete uma educação pública ainda não universalizada, com destaque para a tardia universalização do ensino

fundamental (OLIVEIRA, 2007). Somado a isso, o lugar assumido pela educação como ferramenta para o desenvolvimento econômico do país consolidou-se em duas propostas distintas: a escola da elite e a escola do povo. Essa última mantém predominantemente as características assinaladas ao iniciarmos esta seção. Ou seja, o caráter predominantemente socializador da escola brasileira e sua utilização como instrumento de controle social ainda é um traço marcante de nosso sistema educacional. Os objetivos dessa escola parecem sempre se distanciar de uma perspectiva de formação intelectual, ética e filosófica do cidadão e, portanto, a serviço de uma cidadania plena. Assumem, ao contrário, os interesses de determinado sistema político e econômico, adequando-se às suas necessidades.

Ficamos, assim, com a incessante busca pela qualidade do ensino, uma vez que a escola pública brasileira não atende às necessidades da grande maioria de seu alunado nem a um projeto educacional na perspectiva da igualdade e da equidade. O percurso das políticas educacionais, marcado pela expansão do ensino nos moldes da dualidade da escola, acaba por conjugar desigualdades sociais e educacionais. Sendo assim, na seção que se segue, refletimos como essa conjugação se desenha no campo educacional da realidade brasileira.

1.4 Desigualdades sociais e desigualdades educacionais

Iniciamos nossas considerações a respeito das desigualdades sociais e educacionais a partir da abordagem de Fraser (2001) sobre o conceito de desigualdade. Num segundo momento, adentramos o campo educacional e nele contextualizamos as desigualdades sociais, lançando mão das contribuições de Dubet (2004), Ribeiro (2011) e Souza (2011). Já sinalizamos aqui que o tema da pesquisa em tela aproxima as questões sociais e educacionais. Diante disso, trouxemos, nesta seção, de forma mais detalhada, o estudo de Ribeiro (2011), uma vez que investiga - sem desconsiderar os fatores sociais e econômicos - como aspectos do sistema educacional brasileiro influenciam de forma expressiva a dinâmica das desigualdades sociais e educacionais.

Fraser (2001) concebe a desigualdade a partir das dimensões econômicas e culturais e desenvolve, então, uma teoria crítica do reconhecimento, considerando que este consiste num embate contemporâneo, já que é um movimento que cresceu a partir do final do século XX, estando presente na luta de grupos que se mobilizam em torno

das questões de raça, gênero e sexualidade, nacionalidade e etnicidade. Destaca ainda que, na maioria dos países do mundo, são disputas que se fazem numa realidade de grande desigualdade material, e questiona como podemos combinar políticas sociais de igualdade com a luta pelo reconhecimento, que envolve as concepções de diferença, identidade e dominação cultural.

Na tentativa de esclarecer essas questões, a autora distingue dois tipos de injustiça: a socioeconômica, que se estabelece a partir da estrutura político econômica da sociedade; e a cultural ou simbólica. A esses dois tipos de injustiça associa o uso do que chama de remédios: a redistribuição e/ou o reconhecimento. O primeiro tipo pode ser exemplificado com a concepção de classe trabalhadora em Marx, que se assenta em uma estrutura capitalista, cuja dinâmica política e econômica é totalmente injusta. Pressupõe sua reestruturação a partir de mecanismos de redistribuição de bens e serviços e afirma que: “a última coisa de que necessita é reconhecimento de sua diferença. Pelo contrário, a única forma de remediar a injustiça é extinguir o proletariado como um grupo.” (FRASER, 2001, p.256).

Definindo injustiça cultural ou simbólica como “um modo de diferenciação social cujas raízes não estão na economia política” (FRASER, 2001, p.257), a autora cita a sexualidade como um fenômeno sujeito a este tipo de injustiça, já que sua natureza está descolada de uma dinâmica de classes sociais. Apesar de identificar o reconhecimento e a redistribuição como remédios, Fraser sinaliza que eles se contrapõem, não sendo fácil a sua conciliação, especialmente quando pensamos tipos de discriminação como a racial, que demandam tanto um quanto outra, já que, nesse caso, as injustiças quanto ao reconhecimento levam também a desvantagens sociais e econômicas. Conclui ainda que, na prática, essas duas situações estão interligadas, uma vez que:

(...) remédios redistributivos para injustiças político-econômicas sempre diferenciam grupos sociais. De forma similar, assumi que remédios de reconhecimento para injustiças culturais-valorativas aumentam a diferença entre grupos sociais (...) (FRASER, 2001, p.265).

Diante desse impasse, a autora complexifica a discussão, introduzindo a ideia de concepções alternativas de redistribuição e reconhecimento, que chama de afirmação e transformação. Assim, define como remédios afirmativos aqueles que visam alterar resultados numa determinada configuração social sem interferir nos

mecanismos que causam esses resultados; e, como transformativos, os que, ao contrário, buscam intervir nesses mecanismos com o objetivo de modificar os resultados. Para ela, os remédios afirmativos vêm se relacionando ao Estado de bem-estar liberal, ao combater a desigualdade de distribuição de recursos através de ações que não alteram a estrutura político-econômica implícita. Por outro lado, os remédios transformativos, comumente associados ao socialismo, buscam interferir não só na distribuição estatal de bens de consumo como também “(...) na divisão social do trabalho e assim nas condições existenciais de todos.” (FRASER, 2001, p.269). A autora argumenta, então, que redistribuições afirmativas buscam soluções para injustiças econômicas, porém não interferem nas estruturas de classes.

Nesse momento, convém retomar Sposati (2011) quando pontua que o combate às desigualdades não pode se dar apenas na esfera das políticas sociais, uma vez que esse fenômeno está intrinsicamente ligado a questões econômicas e à distribuição de renda, que intervêm de forma inevitável no campo social e, por conseguinte, no educacional. Tais políticas assumiriam, nesse contexto, o papel de remédios afirmativos, a partir do que pontua Fraser (2001).

Ribeiro (2011)⁷, por sua vez, aposta no papel decisivo da educação para a superação das desigualdades sociais. Nesse sentido, parte do pressuposto que a reprodução intergeracional das desigualdades sociais está diretamente ligada à desigualdade de oportunidades educacionais, bem como considera que as condições de vida das famílias e as características das instituições incidirão diretamente nas oportunidades educacionais dos indivíduos.

O autor entende desigualdade de oportunidades como desigualdade de acesso às diferentes etapas e níveis da educação nacional, pelo fato de nosso sistema educacional ser constituído por uma sequência de transições, tais como do nível fundamental para o médio e deste para o superior. Grande parte dos estudantes – em função das configurações da instituição escolar - não consegue acessar os níveis finais. Dessa forma, à medida que as etapas vão se sucedendo, o grupo vai se tornando mais

⁷ O autor desenvolveu uma pesquisa com foco na dinâmica da desigualdade educacional, cujo objetivo consistiu em analisar os efeitos da estrutura do sistema escolar brasileiro e dos recursos familiares na reprodução e superação das desigualdades de oportunidades e resultados educacionais (Ribeiro, 2001). Nesse estudo, aborda as características dos sistemas educacionais brasileiros e as “(...) principais reformas educacionais (em 1961,1971,1982) (...)” (RIBEIRO, 2011, p.45), que possivelmente têm efeitos sobre o acesso ao sistema escolar.

homogêneo, já que, por exemplo, para acessar o nível superior todos devem ter concluído o ensino médio (Ribeiro, 2001). O autor ainda apresenta como importante fator na promoção das desigualdades a alta estratificação da instituição escolar, uma vez que, apesar de haver um currículo unificado, diferencia escolas públicas, privadas e federais, sendo que os alunos das duas últimas são os que maciçamente acessam as melhores universidades, que, por sua vez, são públicas.

Para Ribeiro (2001), os efeitos dos bens e riquezas⁸ familiares, assim como das opções que as famílias possuem para a escolha da instituição onde matricularão seus filhos, são decisivos para a trajetória educacional dos alunos. Dessa forma, suas conclusões relacionam a desigualdade de oportunidades e de resultados educacionais ao papel da família e da instituição escolar, evidenciando aspectos como a área de residência - urbana X rural; a região de nascimento - Sul X Norte; o status ocupacional da mãe ou do pai, com desvantagens para filhos de mães que trabalham fora do domicílio; e o nível de escolaridade do pai e da mãe, revelando desvantagens para indivíduos que cresceram em famílias monoparentais ou com muitos irmãos. Ribeiro (2011) destaca também que “para melhorar o acesso e progressão no sistema educacional brasileiro precisamos não apenas melhorar a qualidade das escolas, mas também as condições de vida das famílias brasileiras.” (RIBEIRO, 2011, p.79). Seu estudo aponta, ainda, para uma significativa diminuição das desigualdades educacionais como resultado das reformas educacionais e, mais especificamente, da expansão do ensino fundamental. Sendo assim, podemos assumir, em certo sentido, que caminhamos em direção à diminuição das desigualdades educacionais. No entanto, em face da profunda desigualdade social brasileira, devemos admitir que o sistema educacional se torna frágil quanto à obtenção de resultados significativos nesse sentido.

Partindo dos estudos de Ribeiro (2011), é possível inferir que a igualdade de acesso é um elemento essencial no processo de diminuição das desigualdades

⁸ Ribeiro (2001) define bens e riquezas como o conjunto de ativos que a família dispõe para investir na educação dos filhos e que lhes é transmitido sem passar pelo sistema educacional. Esse conjunto de ativos seria formado não apenas por aspectos financeiros, mas também culturais e relacionais.

educacionais. No entanto, a escola não pode dar conta dessa tarefa sozinha, na medida em que a redução das desigualdades sociais se impõe como essencial numa realidade social extremamente injusta para a grande maioria de crianças e jovens brasileiros, limitando seu acesso a bens materiais e culturais de fundamental importância para um percurso escolar exitoso. O fato de esses bens serem cultivados e transmitidos no interior de determinada classe social determina a dinâmica dos processos educativos em termos de sucesso e fracasso.

O sucesso e o fracasso escolar são condições que influenciam a trajetória, as condições de vida e o lugar ocupado pelo cidadão na sociedade, incidindo diretamente na dinâmica das desigualdades. Essa discussão é atravessada pela ideia do mérito, que abordaremos a partir das contribuições de Dubet (2004) e Souza (2011).

Dubet (2004), ao pesquisar os conceitos de igualdade e justiça escolar em suas relações com as políticas compensatórias, define o mérito como um princípio essencial de justiça nas sociedades democráticas, entendendo que igualdade de oportunidades meritocrática supõe igualdade de acesso. No entanto, essa concepção encontra uma série de entraves, já que, nesse mesmo cenário, as desigualdades sociais não foram significativamente reduzidas e influenciam decisivamente as desigualdades escolares. A escola meritocrática legitima as desigualdades sociais, no momento em que transforma suas vítimas de injustiças sociais em sujeitos responsáveis pelo seu fracasso. Nesse sentido, argumenta que “o mérito pessoal é o único modo de construir desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas, uma vez que as outras desigualdades, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis” (DUBET, 2004, p.544).

Por sua vez, Souza (2011), ao discorrer sobre a profunda desigualdade social instalada em nosso país, entende o mérito como algo que respalda a ideia da desigualdade justa, já que é fruto do empenho e esforço diferencial do indivíduo. O autor identifica a meritocracia como a mais poderosa ideologia do mundo moderno, definindo que o que garante o perfeito funcionamento dessa ideologia é o ocultamento de “toda determinação social que constrói indivíduos fadados ao sucesso ou ao fracasso”. E, por isso, nomeia esse processo como “esquecimento do social no individual” (SOUZA, 2011, p.43), justificando o sucesso e os privilégios de uma classe em detrimento do fracasso de outra. A essa dinâmica, o autor relaciona o fato de que,

para o senso comum, os indivíduos são vistos como elementos isolados em competição, ficando o papel da família em segundo plano, mas ressalta, no entanto, que a família não possui valores próprios, seu capital social e cultural é construído coletivamente e transmitido entre seus membros. A instituição escolar, por sua vez, ao priorizar valores de determinada classe social, favorece os estudantes a ela pertencentes. O autor considera que essa configuração determina o sucesso escolar e profissional dos indivíduos de forma mais decisiva do que o aspecto financeiro. Acrescenta ainda que, “o aprendizado familiar é afetivo, ele só existe porque existe também a dependência e a identificação emotiva e incondicional dos filhos em relação aos pais.” (SOUZA, 2011, p.45). O autor compara que nas classes populares os estímulos aos filhos são predominantemente cognitivos, já que, por exemplo, os hábitos de leitura e outros benefícios da vida escolar não são experiências que fazem parte do universo dos pais dessas classes.

Podemos assumir, então, que, de acordo com esse autor, as relações familiares e a afetividade são decisivas na constituição de um percurso educacional bem-sucedido. Levantamos, neste ponto, uma discussão pouco comum quando pensamos os processos escolares: o papel dos estímulos afetivos, que devem ser considerados tão importantes quanto os cognitivos no desempenho escolar dos indivíduos, partindo do princípio de que a dinâmica ensino-aprendizagem é essencialmente relacional, sendo a empatia e a afetividade combustíveis que promovem sua eficácia. Esses elementos podem interferir de forma decisiva na relação que alunos de classes populares têm com o conhecimento escolar. Indo ao encontro do que teoriza Souza (2011) quanto ao papel dos valores familiares e dos conhecimentos social e culturalmente construídos para um percurso educacional exitoso, entendemos que a trajetória escolar desses sujeitos já se inicia em situação de grande desvantagem, quando não trazem de seu meio familiar e social as bases dessa relação. Inferimos, então, que para grande parte desses alunos a escola pode se configurar como destituída de sentido e ineficaz, conduzindo-nos a indagações sobre o seu papel na vida desses sujeitos e ainda sobre as propostas de escola que para eles seriam mais efetivas.

Retomamos essas considerações no próximo capítulo, já que elas nos direcionam à reflexão sobre o papel da temática da educação integral em tempo integral diante do contexto das desigualdades sociais versus desigualdades educacionais. Esse

tema, ao propor um conceito de educação mais amplo, acaba envolvendo configurações significativas do campo educacional, como a qualidade dos processos educativos e os aspectos da educação escolar, que dizem respeito não apenas ao ensino do conhecimento formal, socialmente construído, mas às dinâmicas sociais e afetivas que se estabelecem na escola, interferindo em suas práticas. Dessa forma, no capítulo que se segue, ao discorrermos sobre educação integral em tempo integral, buscaremos, partindo das reflexões sobre a ideia de educação e do conceito de educação integral, suas aproximações com as questões sociais como as desigualdades sociais, a vulnerabilidade social e a proteção social.

2 Educação integral em tempo integral

As ideias de educação integral e educação em tempo integral se fizeram bastante presentes na última década no campo educacional brasileiro. É relevante pontuar, no entanto, que este cenário começa a se modificar a partir do ano de 2016, marcado pelo impeachment da presidenta eleita Dilma Roussef. Podemos afirmar que desde então este campo vem refletindo as mudanças significativas que tem ocorrido no contexto político nacional, as quais acabam por comprometer as concepções e práticas vinculadas à temática da educação integral em tempo integral.⁹

Ao nos referimos às discussões e propostas que envolvem a temática da educação integral em tempo integral, a delimitação do que se nomeia como educação integral e educação em tempo integral nem sempre se dá de forma clara.

Cavaliere (2007), ao abordar a relação tempo de escola e qualidade da educação, descreve que o tempo ampliado pode se configurar em diferentes propostas de educação, discussão que desenvolvemos no decorrer deste capítulo. No entanto, no contexto atual, o conceito de educação em tempo integral compreende a extensão da jornada escolar para um número igual ou maior do que sete horas diárias (BRASIL, 2014). Sendo assim, o tempo integral não se associa, necessariamente, à ideia de

⁹ Citamos, nesse sentido, a substituição do Programa Mais Educação (PME) pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), instituído pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regulamentado pela Resolução FNDE nº 17/2017. Destacamos, em relação à esse último, o seu principal objetivo, qual seja, a melhoria na aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar, de crianças e adolescentes, priorizando as atividades de acompanhamento pedagógico nestas duas disciplinas. (BRASIL, 2017)

educação integral, já que nesse tempo ampliado podem caber variados modelos e práticas educacionais. É importante, portanto, delimitar que, ao abordarmos aqui o conceito de educação integral, estamos nos referindo a uma modalidade de educação onde são considerados os diversos aspectos do desenvolvimento do aluno, a saber, os intelectuais, morais, filosóficos, físicos e artísticos, conformando uma visão mais completa de formação humana.

Tomamos como base as discussões de Paro (2009), ao pontuar a integralidade do ato de educar. O autor entende o homem como um animal histórico que se apropria, cria e transforma a cultura, sendo este o papel da educação: formar cidadãos, construir valores e conhecimento, a partir da relação com as ciências, a filosofia e as artes. Essa proposição se torna viável a partir de um conceito de educação que englobe todas essas áreas e que, portanto, se denomina educação integral. Dessa forma, o termo **educação integral em tempo integral**, ou ainda, **educação em tempo integral na perspectiva da educação integral**, compreende, nesta pesquisa, a referida concepção de educação integral, desenvolvida numa proposta de escola de tempo integral.

2.1 Educação integral em suas perspectivas de formação humana

Para chegar à discussão do tema educação integral, inicialmente tecemos breves considerações sobre a noção de educação, a partir de uma perspectiva histórica. Abordamos, para tanto, o pensamento dos autores anarquistas, pela sua grande contribuição para essa temática, assim como o de Anísio Teixeira. Esse autor, ao pensar a escola de tempo integral, desenvolveu um conceito de educação escolar como uma proposta de formação humana mais completa, favorecendo e enriquecendo o debate sobre educação integral.

Nesse percurso, chegamos até os dias atuais, em que a temática educação integral e(m) tempo integral vem sendo associada à melhoria da qualidade da educação e, por conseguinte, à diminuição das desigualdades sociais e educacionais. O tema das desigualdades, ao mesmo tempo, acaba por remeter à ideia de proteção e à abordagem das vulnerabilidades. Buscamos, então, identificar como esse movimento se reflete no ordenamento normativo do campo educacional, envolvendo as discussões a respeito da educação integral e(m) tempo integral.

Enquanto seres da cultura, formamo-nos a partir da relação com o outro, sem o qual não seríamos humanos. Nossos processos formativos, no entanto, nem sempre aconteceram com a intencionalidade do que hoje denominamos educação escolar. Na abordagem dessa questão trouxemos aqui a contribuição do pensamento de Philippe Ariès (1981), quando trata das relações entre o surgimento de uma concepção de infância e a educação escolar.

Ao historiar o advento da infância e da família, o referido autor nos traz elementos para pensarmos a ideia de educação como um evento dotado de intencionalidade e viabilizado a partir das relações familiares de afetividade. Pontua a existência de uma concomitância entre o processo de escolarização e o nascimento dos conceitos de infância e de família, esse último definido como “grupo unido por laços afetivos”. Segundo Ariès (1981), antes do surgimento do conceito de infância, a vida da criança se dividia em duas etapas: a primeira caracterizava-se por um período de extrema fragilidade, no qual a sua possibilidade de sobrevivência era bastante incerta e, durante o qual, ela permanecia na companhia dos pais. Vencida essa fase, a criança passava para a segunda etapa de sua vida, já denominada juventude, quando se misturava aos adultos e se iniciavam os processos de aprendizagem. Nessa fase, que pode ser entendida como o início da socialização, a criança não permanecia necessariamente no convívio com os pais, não havendo também uma intencionalidade quanto aos aspectos formativos daquele novo ser. O que o autor nomeia como “processos de aprendizagem” significava aprender através do convívio com os adultos. Realizava-se, então, um ensino de tarefas, o qual prescindia de um objetivo ou direcionamento. A família conjugal - pais e filhos - não possuía função prioritariamente afetiva. A afetividade não era condição para a formação e manutenção da família, sendo sua função primeira a conservação dos bens e uma sociabilidade voltada para a prática de um ofício e da solidariedade entre seus membros (ARIÈS, 1981).

O referido autor busca, em sua reflexão, mostrar o surgimento de um novo lugar assumido pela família e pela criança nas sociedades industriais, o que começa a ocorrer a partir do fim do século XVII. Numa perspectiva histórica, podemos depreender que tais mudanças encontram suas bases em questões sociais e políticas ligadas às leis, ao Estado e à participação da Igreja por meio de movimentos de reforma católicos e protestantes. Ariès (1981) nomeia dois eventos como decisivos para entendermos esse processo: o surgimento da escola, que substitui o que chamou de processos de

aprendizagem como forma de educação; e o fato de a família se tornar os lócus de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que antes não ocorria. Essa afeição se exprimiu, sobretudo, a partir da importância que se passou a atribuir à educação. Inicia-se, portanto, uma organização em torno da criança, que lhe tira do anonimato, denominada de “revolução escolar e sentimental” (ARIÈS, 1981, p.11). A criança torna-se alvo de investimento afetivo, ela precisa então ser cuidada, orientada e assistida. A afeição passa a ser a essência dos vínculos familiares e funda o aspecto relacional, passando a haver uma intencionalidade e uma preocupação maiores quanto aos processos formativos daquele novo ser. Essa dinâmica irá influenciar, de forma significativa, o que atualmente chamamos de processos educativos. O ato de educar ganha sentido a partir de um investimento familiar, com os processos educativos iniciando-se na família e tendo continuidade na escola. Assim sendo, o nascimento da infância e, ao mesmo tempo, a sua chamada à razão pelos processos de escolarização, “não teria sido possível sem a cumplicidade sentimental das famílias” (ARIÈS, 1981, p. 11).

Identificamos, nesse processo, fundamentos da ideia de educação como um ato intencional, um projeto de formação humana onde a família passa a se responsabilizar pelos cuidados com a criança de uma forma mais extensiva, o que antes não ocorria. A partir de então, a escola também participa desse projeto. A associação entre família, escola e o elemento afetividade dá um outro direcionamento ao que significava tornar-se adulto antes do surgimento da infância, apontando para outra perspectiva de preparação do ser humano para a vida em sociedade.

Mesmo depois de séculos, esse binômio família-escola continuou a concentrar elementos que são decisivos para o que denominamos formação humana. A associação entre escola e família tende a se estruturar, historicamente, em torno desse objetivo de formação. Observamos ainda que, nesse contexto, a escola já começava a ser pensada sob uma proposta de tempo integral. Lamentavelmente, referimo-nos aqui à escola destinada apenas às classes sociais elevadas. Giolo (2012) observa que as escolas para tais classes, citando os colégios jesuíticos e liceus do período imperial, eram de tempo integral. A mudança dessa configuração, a partir do processo de industrialização e da necessidade de atender a uma parcela maior da população, não impediu, no entanto, que alunos dessas classes sociais continuassem a receber uma formação mais completa, por meio de atividades como esportes, música, ensino de

idiomas, dentre outras, proporcionadas pela família. O envolvimento da família, buscando garantir a efetividade dos processos educacionais, vem se constituindo como uma marca na trajetória de escolarização das elites em nosso país. Ainda em relação à escolarização das elites, Cavaliere (2007, p. 1022) aponta para a efetividade da associação escola e família, em que a escola assume um decisivo papel socializador em função da “homogeneidade ideológica e clareza de objetivos entre família, aluno e escola”.

Essa concepção de educação, sendo de tempo integral ou não, envolve um projeto de formação humana, que, infelizmente, não se viabilizou com a expansão da escola pública nem quando ela se tornou um direito de todos os cidadãos. Em meio a esse contexto, surge a seguinte pergunta: como caminhamos para a discussão da educação numa proposta de formação mais ampla, ou seja, de educação integral, a qual se faz cada vez mais presente e demandada no contexto educacional brasileiro?

A ideia de educação integral pode ser localizada no séc. XVIII, a partir da Revolução Francesa, quando se identificam dois posicionamentos distintos: um baseado na ideia de um “Estado consensual”, no qual o papel da educação se relaciona à “manutenção de um status quo”; e “a outra pautada na revolução, advinda da convenção jacobina, pautada no conflito, na radicalização e constante busca da transformação social e humana por meio da instrução” (COELHO; PORTILHO, 2009, p. 93). Nesses posicionamentos, respectivamente, as autoras identificam as vertentes liberal e socialista, que se opuseram ao conservadorismo, corrente relacionada ao estado monárquico. Contudo, referindo-se de forma mais precisa à Paideia grega, as autoras apontam que na Antiguidade já era possível identificar uma concepção de formação humana mais ampla, onde localizamos indícios do que hoje nomeamos educação integral. Isso porque o conceito grego de formação humana pressupõe um equilíbrio entre o corpo e o espírito, em que as habilidades ligadas às dimensões “intelectuais, físicas, metafísicas, estéticas ou éticas” não se hierarquizam, mas sim se complementam, formam um todo, sendo inerentes a ele uma visão social de mundo (COELHO; PORTILHO, 2009, p.85). Nesse contexto, o termo integral se associa a uma concepção de educação mais ampla.

Paro (2009, p. 13), ao discorrer sobre o conceito de educação integral, afirma que “em última instância” é um pleonismo: ou a educação é integral ou, então, não é educação. O autor define educação como apropriação da cultura:

Nascemos animaizinhos e nos fazemos humano-históricos por meio da apropriação e da transformação da cultura. Então, esse é o sentido da produção humana da educação. É a partir da apropriação de valores, conhecimentos, de filosofia, de artes, de ciências, de crenças, que nos tornamos cidadãos dessa coisa chamada humanidade. Isto é educação (PARO, 2009. p.17).

O autor destaca, então, que esse direcionamento da educação – formação do humano histórico – tem como objetivo preparar o cidadão para a vida em sociedade, sendo que a educação se dá em uma dinâmica relacional na qual aprendemos e ensinamos mutuamente. E ressalta, ainda, a vontade como um importante elemento nesse processo: o querer aprender. Nesse ponto, destacamos a presença da vontade como algo decisivo na construção do conhecimento e na formação da cultura. A vontade é aquilo que move as ações humanas e, em sua ausência, os processos de ensino-aprendizagem se tornam inviáveis. Ao concebermos a educação como algo que se destina à constituição de sujeitos históricos, estruturados pela e imersos na cultura, só podemos entendê-la de forma multidimensional, envolvendo as diferentes dimensões do humano, tornando-se inviável quando apartada das dinâmicas e relações sociais (PARO, 2009). Logo, consideramos que o processo educativo traz implícita a ideia de uma formação integral.

Voltando à discussão de Coelho e Portilho (2009), observamos o surgimento, em uma perspectiva histórica, de diferentes concepções de formação humana associadas à ideia de educação integral, uma vez que partem de vertentes heterogêneas, como já mencionado. As autoras sinalizam a importância de não perdermos de vista esses diferentes posicionamentos ao discutirmos o conceito de educação integral. Relacionam, já no Brasil, o movimento integralista na década de 1930, cuja concepção de educação integral detinha forte componente ideológico conservador; a perspectiva liberal na qual se destacava o Movimento Escola Nova e a significativa contribuição de Anísio Teixeira; e o pensamento socialista, no qual se inserem os ideais comunistas e o movimento anarquista, que colaborou sobremaneira, por meio de seus pensadores, com a discussão sobre educação integral.

O advento da industrialização e a conseqüente necessidade de escolarização de maiores grupos populacionais são fatores que interferiram na natureza da escola (GIOLO, 2012). A concepção de educação integral como projeto de formação mais ampla, não obstante, se fez presente, com menor ou maior intensidade, na trajetória educacional brasileira.

No período da Primeira República, propostas diversas de educação encontravam-se em disputa no campo educacional. O processo de industrialização crescente e a conseqüente divisão do trabalho separavam o homem e o saber. É papel do Estado, então, a integração do homem ao trabalho e à cultura através de um processo de escolarização efetivo e democrático que atinja todos os cidadãos (NAGLE, 2001). Tais reflexões se situam em um momento marcado por uma nova organização política, social e econômica do Brasil, a partir do fortalecimento crescente do sistema urbano-industrial, introduzindo novas formas de pensamento e de conduta que atingirão a sociedade como um todo e, portanto, a escola brasileira (NAGLE, 2001). Emergiram, nesse período, movimentos políticos e sociais preocupados em pensar a nossa realidade e buscar rumos para o desenvolvimento do país, frente a essas mudanças. Almejando o crescimento e o desenvolvimento econômico, a escolarização tornou-se um tema central nas discussões desses movimentos, tendo em vista que, nos anos iniciais da década de 1920, o percentual de analfabetos era de aproximadamente 80% da população (NAGLE, 2001). Como alavancar o desenvolvimento do país diante dessa realidade? Vale ressaltar que, à época, ainda não havia nenhum modelo educacional ou diretrizes que conduzissem a uma orientação em nível nacional¹⁰.

A concepção de educação integral dos anarquistas e a obra de Anísio Teixeira são duas perspectivas desenvolvidas a partir desse período histórico que contribuíram e ainda detêm elementos para fortalecer o debate sobre educação integral nos dias de hoje.

¹⁰ De acordo com Azevedo (2001), é somente a partir dos anos 30 que tem início a regulação nacional do setor educacional, desencadeada pelas dinâmicas que se estabelecem nesse período envolvendo também o processo de industrialização. São então estabelecidas as normas "(...) que iriam determinar o funcionamento homogeneizado dos níveis de ensino e a formação dos agentes do sistema. A autora sinaliza que: Um plano nacional de educação, entretanto, só foi estabelecido a partir de 1961, depois da promulgação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN)." (AZEVEDO, 2001, p.31, 32)

2.2 A contribuição dos autores anarquistas e do pensamento de Anísio Teixeira

O Movimento Anarquista se fortaleceu no Brasil no século XIX, em função do fluxo de imigrantes do movimento operário que escapavam de perseguições na Europa. Embora as ideias anarquistas datem daquele século, suas concepções de educação se concretizaram, no Brasil, em experiências escolares na primeira década do século XX (SAVIANI, 2013). O movimento pregava os ideais libertários tanto por meio de ações ligadas ao movimento operário quanto da literatura, em jornais e revistas. A educação ocupava lugar de destaque nesses ideais. Segundo Saviani (2013, p.182), “os anarquistas no Brasil estudavam os autores libertários extraindo deles os principais conceitos educacionais como o de ‘educação integral’”. Estão entre seus principais colaboradores para uma concepção de educação como formação humana, autores como Proudhon, Bakunin e Robin (MORAES, 2009).

O pensamento educacional anarquista tem como elemento central a associação entre a educação e o trabalho, nas bases de uma forte oposição à sociedade burguesa e ao sistema capitalista, e ideias de que uma proposta de educação integral deveria combinar “a instrução literária e científica com a industrial” (MORAES, 2009, p.25). Vislumbrava-se que somente uma formação profissional completa, a partir desses moldes, propiciaria aos operários uma condição emancipatória, um comportamento autônomo e questionador perante a sociedade, permitindo-os escapar da submissão. Considerando que a classe burguesa seria a única beneficiada com o desenvolvimento da ciência e das artes, acreditavam no trabalho como essencial à produção de bens essenciais à vida humana e numa educação integral que preparasse o indivíduo para as atividades intelectuais e materiais.

Moraes (2009) aponta em Robin (MORAES, 2009) uma preocupação em conceituar educação integral, já que isso facilitaria a construção de uma proposta prática. Destaca, então, três aspectos constituintes dessa modalidade de educação: o físico, o intelectual e o moral, que deveriam compor um desenvolvimento harmônico. As contribuições de Robin não se ativeram à teorização sobre educação integral, partindo de sua experiência por quatorze anos na direção de um orfanato, elas construíram ideias e práticas que estão presentes na concepção de educação integral ainda nos nossos dias, como a de “propiciar o máximo desenvolvimento das faculdades

físicas, intelectuais e morais das crianças”, que “em uma abordagem da educação integral, visava formar seres completos” (MORAES, 2009, p.31).

Podemos assumir como elementos que se destacam na proposta anarquista, para pensarmos uma definição de educação integral, a associação entre educação e trabalho, unindo vida prática e conceitos teóricos: saber e fazer. A experiência se coloca como elemento fundamental no processo de aprendizagem, da promoção da autonomia do indivíduo e do desenvolvimento de um pensamento crítico e questionador, já que esse tipo de educação possibilita uma visão mais completa de mundo e, ao mesmo tempo, instrumentaliza o indivíduo para agir nesse mundo. Pontuamos, na visão anarquista, a construção de uma proposta de educação integral que pode não só oferecer maiores oportunidades educacionais, mas também resgatar o sentido da escola nos dias atuais para uma grande maioria que, embora frequente a escola, se encontra contraditoriamente excluída do universo escolar, uma vez que ele não se conecta com a realidade das classes populares. Tendo em vista que, em sua maioria, essas classes estão imersas no fazer e no mundo do trabalho, ponderamos que uma proposta educacional a elas direcionada, ao se pretender efetiva, precisará envolver os alunos e despertar seu interesse pelo conhecimento. De onde partir? O ponto de partida é essa realidade concreta, pois é através das conexões e das inter-relações entre os dois universos que traremos o aluno para dentro da escola, tornando-o um sujeito ativo em seu processo educacional.

Giolo (2012) aponta que, historicamente, a escolarização das classes populares tem se limitado ao tempo precário, exíguo, e a conteúdos básicos, rasos, essenciais para o ingresso no mundo do trabalho. Uma mudança nesse estado de coisas demanda um esforço em despertar o interesse pelo aprendizado e pelo conhecimento. Segundo o autor, nessas classes, todos os sentidos e prazeres ligados à vida e à sociabilidade estão fora da escola, e, sendo assim: “o contexto escolar, especialmente o destinado às classes populares, tem de ser organizado e forte o suficiente para provocar no aluno uma verdadeira ruptura entre os esquemas mentais ditados por uma cultura prática, oral e visual, em favor de uma cultura escrita e intelectualizada” (GILOLO, 2012, p.99).

A preparação para a vida e para o convívio em sociedade, partindo de algo que está repleto de sentido para esse aluno, pode viabilizar a sua entrada em outro universo, onde o conhecimento passa a adquirir um valor em si mesmo. Observamos,

em nossos dias, que a grande maioria dos estudantes não tem perguntas para a escola, o que demonstra total desinteresse e uma verdadeira cisão entre o mundo do conhecimento e a vida real, o dia a dia. Hoje, ao refletirmos sobre a escola que é oferecida às crianças e aos jovens de classes populares, constatamos que ela promove a apatia, o descontentamento e o desinteresse. Consideramos, à vista disso, que a concepção de educação integral, presente nos autores anarquistas, detém uma ferramenta de singular importância, uma vez que pode mobilizar aspectos decisivos no processo educacional, como o desejo, o interesse e a curiosidade, entre outras possibilidades. Elaborar, teorizar e/ou compor uma proposta de educação com atividades diversificadas, que envolvam os diversos aspectos do desenvolvimento humano, não basta, essa proposta precisa dizer algo aos sujeitos a que se destinam.

Henz (2012), ao indagar sobre o sentido da escola na atualidade, define que a educação deve ser prioritariamente dialógico-afetiva e humanizadora, e que a razão cognitivo-técnico-instrumental deixa de lado os aspectos éticos e estéticos fundamentais para compreendermos a complexidade e a totalidade da dimensão humana. Essa dimensão está intrinsecamente ligada à questão política da educação, querendo dizer que educar tem como tarefa primordial ensinar a “ser humano”, buscando, para tal, transformações na escola e na sociedade. Portanto, define:

Ensinar como algo que está além de “perfilar conceitos” e transmitir informações e conteúdos, mas partir da realidade e tomar os conceitos como mediadores para compreender e intervir (n)a realidade. Ou seja, os conteúdos conceituais são meios; a preocupação maior é a realidade (HENZ, 2012, p.87).

Indagamos, então, que papel ocupa a realidade de grande parte da infância e juventude brasileiras quando pensamos propostas para sua formação?

As questões do trabalho, vida prática e cidadania também estão presentes na obra de Anísio Teixeira, ainda que suas ideias partam de uma concepção político-filosófica que não se alinha ao pensamento socialista e às ideias anarquistas. Esse filósofo e educador deixou significativa contribuição para a educação brasileira, ao longo de sua trajetória, por ter formulado políticas de educação e de pesquisa educacional no país. Anísio Teixeira apontou a importância de se pensar o investimento na infância como a raiz das mudanças sociais, da função social da educação, da escola de formação de hábitos e do desenvolvimento da sociabilidade, preparando o aluno não

só para o trabalho, mas para a participação social, para o desenvolvimento do senso crítico, da capacidade de julgar, escolher e posicionar-se na sociedade (NUNES, 2010). Pensou, assim, outra concepção de escola, cujas responsabilidades e tarefas se ampliam para além da simples transmissão de conteúdos e da escola alfabetizadora, preconizada por algumas correntes políticas da época.

É importante delimitarmos o contexto histórico em que se desenvolve a obra de Anísio Teixeira, estamos tratando da década de 1920, período no qual se observaram movimentos que se propunham a pensar propostas para o campo educacional. Dentre eles, destacamos os que tiveram origem nos questionamentos e ideários dos movimentos político-sociais que enfatizavam a questão da escolarização como peça fundamental para o progresso da civilização brasileira e que foram denominados “otimismo pedagógico” e “entusiasmo pela educação” (NAGLE, 2001). Duas ideias figuram como pano de fundo dessas perspectivas: a disseminação da educação escolar por meio da multiplicação do número de escolas e da inclusão de camadas cada vez maiores da população; e a transformação da sociedade através da reforma do homem. Essas assumirão, por sua vez, posições antagônicas. Para a primeira, a escolarização consistiria em mera ferramenta para alavancar o desenvolvimento do país, passando a ser uma demanda ligada a aspectos políticos e econômicos, pois “sem o alfabeto não haveria no mundo, nem progresso, nem previsão, nem civismo, nem patriotismo” (NAGLE, 2001, p. 149). A segunda prioriza outros aspectos, ao discordar da ideia de que o combate ao analfabetismo, por si só, seria a chave para a solução dos problemas educacionais (NAGLE, 2001). A escola primária integral assume, nesse sentido, a proposta de formação humana em detrimento daquela que seria apenas de instrução. Identificamos, então, um impasse: alfabetizar para o progresso da nação ou proporcionar, por meio da educação, a formação de cidadãos?

Para Cavaliere (2010), o campo educacional na década de 1920 foi marcado por ambiguidades que perduraram por, pelo menos, mais três décadas. Podemos destacar, entre essas ambiguidades, uma concepção de escola visando à formação ampla do cidadão e envolvendo aspectos da cultura e da sociabilidade, em oposição a uma escola simplesmente alfabetizadora; e o desafio da qualidade na educação aliado à premência da expansão dos sistemas escolares. As disputas políticas e ideológicas, presentes à época, trouxeram à tona a dualidade que pairava no campo educacional brasileiro: escola alfabetizante versus escola integral.

De acordo com a autora (2010), as concepções de educação integral passaram a ganhar terreno a partir da segunda metade da década de 1920, quando educadores como Anísio Teixeira e Lourenço Filho questionavam a efetividade da alfabetização desvinculada de um processo de educação mais amplo. Emergiu daí o embate entre a qualidade e a expansão dos sistemas públicos de ensino, já que “intelectuais e educadores enxergaram a impossibilidade de haver uma dissociação entre as duas dimensões e, em geral, recusaram a solução de ampliar a oferta de ensino às custas da redução do tempo de escola” (CAVALIERE, 2010, p. 253).

Anísio Teixeira questionava o papel da escola que vitimava o aluno e o excluía da sociedade, ao invés de formá-lo. Argumentava que a escola brasileira se tornava um problema, ao invés de solução para as questões educacionais, por não conseguir reter o aluno nem lhe fornecer um aprendizado mínimo: “o que nos salva é não ter se expandido ainda tal escola, de modo a absorver todas as reservas pessoais e humanas do Brasil.” (TEIXEIRA, 1997 p. 80). Sendo assim, justificou uma reforma profunda na escola a partir de quatro constatações:

(1) porque as transformações são tão aceleradas que as instituições mais naturais de educação – a família e a sociedade – não têm elementos para servir à situação nova, tornando-se preciso que a escola amplie suas responsabilidades, assumindo funções para as quais bastavam, em outros tempos, a família e a sociedade mesmas; (2) porque o novo critério social de democracia exige que todos se habilitem não somente para os deveres de sua tarefa econômica, como para participar da vida coletiva, em todos os sentidos, devendo cada homem ter possibilidades para vir a ser um cidadão com plenos direitos na sociedade; (3) porque a ciência, invadindo o domínio da educação, criou a necessidade de reconstrução dos velhos processos de ensino e de ajustamento de novos materiais de instrução; (4) porque uma concepção nova, esclareceu que educação não é simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento, de sorte que a escola deve se transformar em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver (TEIXEIRA, 1997, p.89).

O autor aponta como uma das grandes modificações do conceito de escola o reconhecimento de sua dependência “das condições do meio de que ela deve ser um reflexo e uma condensação” (TEIXEIRA, 1997, p.85), sendo a escola a expressão de uma civilização, instrumentalizando os indivíduos para compreender e participar de sua vida social. A obra *Educação para a Democracia*, elaborada no período em que Anísio

ocupava o cargo de diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, explana, de forma clara, o novo conceito de escola proposto pelo autor.

Essa criança do povo deve e precisa ter na escola mais alguma coisa do que o ensino a toque de caixa de leitura, escrita e contas. Precisa encontrar, ali, um pouco daquilo tudo que as mais aquinhoadas da fortuna geralmente têm nas próprias casas: um ambiente civilizado, sugestões de progresso e desenvolvimento, oportunidades para praticar nada menos do que uma vida melhor, com mais cooperação humana, mais eficiência individual mais clareza de percepção e de crítica e mais tenacidade de propósitos orientados (TEIXEIRA, 1997, p. 83).

A proposta de uma mudança no caráter da educação se justifica quando consideramos como um movimento espontâneo da sociedade capitalista a perpetuação das desigualdades, dos privilégios e injustiças, sendo que a educação escolar tradicional contribui para reforçar essas condições. Nesse sentido, afirma Anísio:

As democracias, porém sendo regimes de igualdade social e povos unificados, isto é, com igualdade de direitos individuais e sistema de governo de sufrágio universal, não podem prescindir de uma sólida educação comum, a ser dada na escola primária, de currículo completo e dia letivo integral, destinada a preparar o cidadão nacional e o trabalhador ainda não qualificado, e, além disso, estabelecer a base igualitária de oportunidades, de onde irão partir todos, sem limitações hereditárias ou quaisquer outras, para os múltiplos e diversos tipos de educação semiespecializada, e especializada, ulteriores a educação primária (TEIXEIRA, 2007, p. 108).

Embora o autor não tenha se dedicado a discutir o conceito de educação integral a partir de uma perspectiva político-filosófica, mas sim a escola de tempo integral, inferimos em seu pensamento a noção de uma formação mais ampla a ser proporcionada ao aluno, instrumentalizando-o para o exercício da cidadania e para a vida em sociedade, tendo em vista, especialmente, a precariedade de condições de vida em que se encontrava a maioria da infância brasileira. Assumimos, nesse caso, que a escola de tempo integral preconizada pelo autor apresentava elementos que iriam ao encontro de uma concepção de educação integral.

Anísio Teixeira, quando afirma a inadequação do modelo de escola tradicional aos alunos de classes populares, defende a ampliação do tempo escolar como forma de prover aos desfavorecidos não só os conhecimentos formais como também esportes e artes. Enfim, uma formação integral. Ele acreditava que a escola era uma “máquina

de montar democracias” (TEIXEIRA, 1997 p.248) e que não deveria estar a serviço de nenhuma classe, mas, sim, do indivíduo, preparando-o para a vida em sociedade. Ao conceber a escola primária de tempo integral, alavancou uma discussão bastante cara e indispensável para a promoção de mudanças em um sistema educacional precário e desigual como o brasileiro, quais sejam, a busca pela qualidade na educação e por princípios democráticos, isto é, educação de qualidade para todos.

A escola primária, visando, acima de tudo, a formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e consciência, não pode limitar suas atividades a menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral (TEIXEIRA, 2007, p.109).

Comprometida com uma formação mais ampla, a escola de tempo integral se traduz para as classes populares - para a maioria desfavorecida - na concretização do direito à educação de qualidade, já que, em face de sua realidade, tal processo não se efetivará nos moldes da escola que ainda lhes é oferecida. Tendo em vista a configuração do campo educacional brasileiro, tempo e qualidade tornam-se quase que indissociáveis.

2.3 Educação Integral e a educação em tempo integral

Na seção anterior, apontamos que os diferentes entendimentos do conceito de educação integral se relacionam a diferentes posicionamentos político-filosóficos, podendo resultar em propostas bastante diversas de educação. Além disso, mostramos que, embora o conceito de educação integral não esteja claramente presente no trabalho de Anísio Teixeira, o modelo de escola por ele pensado favorece sobremaneira a concretização dessa concepção de educação. Esses dois aspectos são relevantes para discutirmos agora a inter-relação entre educação integral e educação em tempo integral, e é importante que não os percamos de vista. Afinal, os desdobramentos do trabalho de Anísio Teixeira e as discussões sobre educação em tempo integral figuram de forma recorrente no cenário educacional brasileiro – e muitas dessas discussões fazem referência ao termo educação integral –, porém, não fica clara, na formulação de determinadas propostas de educação em tempo integral, a compreensão desse termo e as concepções de formação humana nas quais estão embasadas.

As experiências das escolas parque do Distrito Federal e da Bahia, que décadas mais tarde deram origem a outras propostas de educação em tempo integral pelo Brasil, como os Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs¹¹, no Rio de Janeiro, criados por Darcy Ribeiro na década de 1980; e os Centros de Atenção Integral à Criança - CAICs¹², que têm como princípios orientadores propiciar ao aluno uma escola de hábitos e de dia completo, resultaram das ideias de Anísio Teixeira, nos anos 1950/1960. Tais experiências, no entanto, ainda que tenham sido bem-sucedidas quanto ao que se propuseram, foram interrompidas, tendo em vista que se configuraram como propostas de governo, ou seja, associadas a determinado contexto político. Não obstante, a temática do tempo integral, apesar de suas descontinuidades, não desaparece do cenário educacional, ao contrário, está presente com maior frequência e enfoque nas discussões acadêmicas, na literatura, nos programas de governo e no ordenamento normativo. A escola idealizada por Anísio como um instrumento de promoção de justiça social, tendo o tempo integral como forte aliado, alinha-se cada vez mais às demandas do campo educacional atual, ainda perpassado por forte exclusão e profunda desigualdade social. Essa é uma discussão que vem se adensando na literatura e na academia (GUARÁ, 2006; MAURÍCIO, 2009; ARROYO, 2012; CARVALHO, SETÚBAL, 2012), uma vez que a escola de tempo integral teria como um de seus principais objetivos a melhoria da qualidade do ensino e a diminuição das desigualdades educacionais, marca indelével de nossa escola e sociedade.

Para se consolidar a igualdade de condições de acesso e permanência das crianças e dos adolescentes de classes populares na escola, a fim de que tenham as mesmas oportunidades que têm os oriundos de classe média, faz-se necessário o “tempo de permanência na escola com espaços variados e ao longo do dia inteiro, com acesso a linguagens e circunstâncias diversas” (MAURÍCIO, 2009, p. 55).

¹¹ Os CIEPs foram escolas públicas em tempo integral implementadas no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola, através dos Programas Especiais de Educação (PEE) I e II, nos anos de 1983 a 1986 e 1991 a 1994, respectivamente. O projeto foi elaborado por Darcy Ribeiro (1986 Apud MAURÍCIO, 2013) a partir da proposta de escola de horário integral desenvolvida por Anísio Teixeira na Bahia. Teve como um de seus objetivos o combate à desigualdade social, quando buscou ofertar aos seus alunos uma formação que envolvia aspectos da sociabilidade e da cultura, ultrapassando, assim, o mero ensino dos conteúdos escolares (MAURÍCIO, 2013).

¹² Os CAICs, implementados no governo de Fernando Collor de Melo, integraram o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) nos anos de 1993-94.

Arroyo (2012, p.45) sinaliza que o tempo de escola é insuficiente diante da situação de precariedade e da falta da infância brasileira, em sua “totalidade quebrada em seu direito mais elementar”. O autor vê na ampliação da jornada escolar uma possibilidade de “alargar o direito à educação, ampliar o ofício de ensinar-educar” (ARROYO, 2012, p.45) e assinala que o aumento da oferta de ensino demanda novas políticas educacionais e uma nova organização do binômio tempo-espço escolar, proporcionando a essa infância, privada de condições básicas de existência, um viver mais justo e digno. O autor ressalta, porém, que é necessário avaliar com cuidado os pontos de vista que motivam as práticas de ampliação de tempo escolar.

Cavaliere (2007), ao discutir a qualidade do tempo escolar no cenário de sua ampliação, afirma que esse cenário se estrutura de diferentes formas, em função de contextos históricos e interesses diversos que sobre ele atuam. Reflete sobre a natureza do trabalho que nele é desenvolvido, identificando diferentes entendimentos para o tempo de escola: a busca de melhores resultados escolares; a “adequação da escola às novas condições da vida urbana” – o que envolve as dinâmicas familiares e o papel da mulher na sociedade; e, ainda, o objetivo de um novo conceito de educação escolar, isto é, do “papel da escola na vida e na formação dos indivíduos” (CAVALIERE, 2007, p.1016-7). A autora levanta, então, alguns questionamentos sobre o papel da escola em nossa sociedade, sobretudo, na formação para o convívio social e para democracia: a escola que temos hoje estaria direcionada para esses objetivos? Ampliaremos o tempo de qual escola? (CAVALIERE, 2007).

A proposta de Anísio Teixeira viria ao encontro desse projeto de socialização, bem como de uma escola de hábitos, que, somados ao ensino dos conhecimentos socio-historicamente construídos, cumpriria seu papel democrático e de formação humana. Observamos, no entanto, que a ampliação do tempo escolar, dentro da perspectiva dos autores aqui citados, sugere um aumento de responsabilidades para a escola, remetendo-nos a um debate bastante presente no campo educacional sobre o papel e a função da escola pública na sociedade atual (ALGEBAILLE, 2009; LIBÂNEO, 2012).

Cavaliere (2002) vislumbra nessa configuração uma possibilidade de refletirmos sobre a concepção de educação integral, buscando construir uma nova identidade para a escola pública brasileira. Identifica na corrente filosófica pragmatista, a partir das

ideias de Dewey (1959), uma possível base teórica para se pensar uma proposta de educação que venha a se adequar às demandas dessa instituição. A concepção de educação integral, a partir dessa corrente teórica, toma por base o conceito de educação como reconstrução da experiência. O termo “experiência” é definido como aprendizagem, transformação, modo de existência ou a própria vida, não sendo possível dissociar tais elementos (CAVALIERE, 2002). Em vista disso, a escola, como instituição que formaliza a educação, deve se estruturar de forma que os processos que ocorram dentro dela não se distanciem do “fenômeno global de vida/experiência/aprendizagem que caracteriza a própria condição humana” (CAVALIERE, 2002, p. 247). A concepção de educação integral, e as contribuições para pensar e fazer a escola a partir da vertente pragmatista, significaria reestruturar e redirecionar práticas, a partir do que lá já acontece, de suas próprias vivências e fenômenos.

Segundo Dewey, educar é tecer relações entre os indivíduos e a cultura que os envolve, de forma que se tornem capazes de distinguir as situações, nessa cultura específica, que estão a exigir mudanças; é também torná-los capazes de agir para realização dessas mudanças. Para o autor, toda a prática social que seja vitalmente compartilhada é, por sua natureza, educativa (CAVALIERE, 2007, p. 1022).

Inferimos, dessa maneira, que, dentro dessa visão, a elaboração de uma proposta de educação - de tempo integral ou não - deve dialogar com a realidade que adentra a escola, até porque ela é algo que se impõe às práticas pedagógicas e às relações que se constituem nessa instituição. Embora as reflexões de Cavaliere (2002), a partir do que teorizou de Dewey (1959), já somem mais de quinze anos, continuam atuais para pensar as experiências de tempo integral que se desenham na escola que temos hoje. Podemos ainda utilizá-las como ferramentas para indagar e entender como essas experiências têm caminhado e, ainda, que concepções de educação estariam nelas envolvidas.

Cavaliere (2007) discute essas concepções identificando, ao menos, quatro visões diferentes de propostas de tempo integral no cenário brasileiro: a visão assistencialista, a partir da qual as prioridades da escola se organizam em torno da socialização e dos cuidados básicos, direcionada para os alunos em situação vulnerável ou em condições familiares precárias; a visão autoritária, que funcionaria como instituição de controle e prevenção da violência e da delinquência, tendo como

um segundo objetivo a formação para o trabalho; a concepção democrática, para a qual o tempo integral viabilizaria a proposta de “uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (CAVALIERE, 2007, p.1029); e, por fim, a concepção multissetorial de educação integral, que a autora apresenta como a mais recente, em que a responsabilidade dos processos educativos é compartilhada com outras instituições, não necessariamente governamentais, descentralizando o papel da escola pública e do Estado em garantir educação para todos os cidadãos.

As diferentes visões de escola de tempo integral conduzem à reflexão a respeito de suas relações com uma concepção de educação integral e, ainda, a uma interrogação sobre a natureza dessa concepção a partir da forma como as propostas de tempo integral se configuram. Inicialmente, o que podemos depreender dessas dinâmicas é que, nelas, educação integral e tempo integral não são conceitos claramente delimitados. Por outro lado, a definição de tempo integral vem se vinculando, em algumas de suas conformações, a uma perspectiva de educação mais ampla. Esse é um processo que se intensifica em um percurso temporal, fato que pode ser identificado na legislação educacional a partir da Constituição Federal de 1988 e que nos instiga a debater seus possíveis intuitos.

2.4 O ordenamento normativo na abordagem da educação em tempo integral e da proteção social¹³

Podemos inferir, a partir do que já foi discutido, que uma das intencionalidades da associação entre educação integral e tempo integral, no campo educacional brasileiro, é a de introduzir uma nova proposta de ensino, em especial o ensino que é ofertado aos mais vulneráveis, àqueles que estão em condições desfavoráveis de desenvolvimento e aprendizado. Nessa associação, identificamos um movimento, um tecer de relações entre a ampliação da jornada escolar e o objetivo da proteção social de alunos. Esse movimento pode ser percebido com clareza ao procedermos uma análise do ordenamento normativo, a partir da CF de 1988, no que diz respeito à educação integral e(m) tempo integral, a qual nos permite duas constatações: a de que

¹³ A análise do ordenamento normativo aqui apresentada toma por referência o trabalho intitulado “Educação integral e(m) tempo integral e proteção social: o que diz o ordenamento normativo?”, apresentado no Seminário Estadual da ANPAE, no ano de 2016 (SILVA; MENEZES, 2016).

a presença dessa temática vem se adensando no percurso temporal, estendendo-se às diferentes etapas da educação básica, e a sua crescente associação à ideia de proteção social.

Menezes (2009), ao discorrer sobre o ordenamento jurídico da temática da educação integral e do tempo integral na educação básica, evidencia, pela análise da legislação nas últimas décadas, os esforços pela melhoria de oferta e de qualidade de educação fundamentadas na ideia de ampliação de tempo, apesar de muitos ordenamentos não explicitarem diretamente o objetivo de formação integral.

As temáticas da educação integral, do tempo integral e da proteção social estão presentes, em maior ou menor amplitude, na Constituição Federal de 1988; no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei nº 9.089/1990; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/1996; no Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001; no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, Lei nº 11.494/2007; e no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014.

A Carta de 1988 constitui-se em um marco na legislação brasileira ao demarcar, entre outros direitos, os direitos sociais dos cidadãos e, dentre eles, o direito de todos à educação. A partir da CF de 1988, o Estado passou a ser o principal responsável pela educação, também apresentada como dever da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2015a, Art. 205). O documento postula a cidadania, a dignidade da pessoa, a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais como fundamentos (BRASIL, 2015a, Art. 3, Inciso III) e estabelece a proteção à infância e à juventude como competência da União, dos Estados e do Distrito Federal (BRASIL, 2015a, Art. 204).

O conceito de proteção integral assume um papel norteador do Estatuto da Criança e do Adolescente, que, em atenção ao artigo 227 da CF de 1988, adota a chamada “Doutrina da Proteção Integral”, por meio da qual crianças e adolescentes passam a ser vistos como pessoas em desenvolvimento, sujeitos de direitos e destinatários de proteção integral (BRASIL, 1990, Art.53).

Podemos, então, perceber a educação integral, a partir da CF de 1988 e do Estatuto, como um direito social, uma vez que postulam o desenvolvimento pleno da criança e do adolescente e, dentro do conceito de cidadania, localizam a criança como um cidadão com direito ao desenvolvimento global. Ao também mencionar o direito à educação visando tais características, o ECA igualmente permite inferências sobre o direito à educação integral.

A LDB, ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, alinhada à CF de 1988 e ao ECA, dispõe sobre a educação como um direito de todo cidadão brasileiro. A lei estabelece como finalidade o “pleno desenvolvimento do educando” (BRASIL, 2014a, Art. 2º), deixando subentender a ideia de uma educação que atenda ao desenvolvimento dos mais variados aspectos humanos, ou seja, uma educação integral.

Em seu texto primeiro, a LDB garantia a jornada escolar de quatro horas diárias para o ensino fundamental, que consistia, então, na única etapa obrigatória da educação básica. Ao mesmo tempo, anunciava a possibilidade de ampliação do “período de permanência na escola” (BRASIL, 2014a, Art. 34), bem como a conjugação de esforços das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para a progressão para o regime de tempo integral (BRASIL, 2015a, Art. 87, § 5º). Já a concepção de educação integral pode ser claramente apreendida no ordenamento associado à educação infantil, para a qual estabelece como finalidade “o desenvolvimento integral da criança [...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2014a, Art. 29). A partir da aprovação da Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), a LDB passou a definir o turno de sete horas como sendo de “jornada integral” associada a essa etapa da educação básica (BRASIL, 2014a, Art. 31, Inciso III).

O PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001), dentre os ordenamentos aqui analisados, é o que mais salienta a importância da proteção social no campo educacional como um fator que, aliado aos aspectos pedagógicos, tornará mais efetiva a tarefa da ampliação da oferta de ensino e de tempo escolar às diferentes etapas da educação básica. Traz, entre seus objetivos e prioridades, a “redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso na educação pública”, bem como a “melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis” da educação (BRASIL, 2001,

p.7). Quanto a esse aspecto, destaca a preferência para crianças socialmente mais vulneráveis: “o que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela” (BRASIL, 2001, p. 13). Podemos inferir que, com vistas à sua maior efetividade e abrangência, os processos educativos não podem se dissociar dos aspectos socioeconômicos que estão engendrados no viver da maioria da infância e adolescência brasileiras. Ao destacar, de forma recorrente, a questão da pobreza como um possível impedimento ao desenvolvimento do educando, menciona em seu texto aspectos que inter-relacionam proteção social e tempo integral, preconizando, desse modo, em suas diretrizes para o ensino fundamental, que:

O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2001, p.18).

Podemos apontar ainda a meta 18 para a educação infantil, que descreve: “adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, 2001, p.13), já tendo priorizado, no diagnóstico para essa etapa, o atendimento a crianças provenientes de família de baixa renda; e a meta 22 para o ensino fundamental, que estabelece:

“(...) prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima associado à Ações Socioeducativas.” (PNE 2001-2010, p.21).

O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (BRASIL, 2007a), lançado pelo Ministério da Educação - MEC - em 2007, reúne um conjunto de ações que tratam de diversos aspectos da educação em seus diferentes níveis e modalidades. Esse plano tem como objetivo a melhoria da qualidade de ensino oferecido no país, com foco na educação básica pública. A educação em tempo integral está contemplada em duas de suas políticas: no FUNDEB (BRASIL, 2007b; BRASIL, 2007c) e no Programa Mais Educação - PME (BRASIL, 2007d).

O FUNDEB, aprovado em 2006, estendeu seu raio de ação em relação ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF (BRASIL, 1996), que lhe antecedeu, destinando recursos para todas as etapas e modalidades da educação básica, incluindo, de forma inédita, recursos para a educação em tempo integral.

O FUNDEB, dentre outros aspectos, destacou-se por destinar um aporte superior de recursos às matrículas em tempo integral, comparativamente às associadas ao ensino fundamental urbano (MENEZES, 2009), bem como por estabelecer, para fins de recebimento de seus recursos por parte das instâncias subnacionais, uma definição para o tempo integral: “jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007c, Art. 4º).

O PME, por sua vez, emergiu como um programa indutor de propostas de educação integral voltadas para a perspectiva da educação integral, privilegiando essa relação com o tema da proteção. Nesse sentido, buscava ampliar a jornada escolar por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar, priorizando crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Previa, também, o desenvolvimento de ações intersetoriais, vinculando políticas educacionais e sociais, visando à diminuição das desigualdades sociais, implicando-se, por conseguinte, com a temática da proteção social (BRASIL, 2007d).

Esse programa traz, em sua normatização, ao menos dois valiosos aspectos para nossa discussão. O primeiro deles é o fato de consistir na primeira política pública que menciona a ideia de formação integral, uma vez que podemos assumir que os modelos de escola de tempo integral, viabilizados nas três últimas décadas, não discutiram esse tema para a elaboração de suas propostas. Descreve, assim, seu Art. 1º: “Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e programas do Governo Federal (...)” (BRASIL, 2007d, p.2). O segundo aspecto relaciona-se à vinculação dessa formação a uma perspectiva de proteção social. O preâmbulo da Portaria nº 17, que institui o PME, destaca “(...) o Estado deve prover proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem, bem como suas famílias, nas situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social (...)” (BRASIL, 2007d, p.1).

O tema da proteção, dos direitos humanos, da cidadania, da vulnerabilidade e da exclusão social perpassam todo o preâmbulo da Portaria, voltando a ser citado no Artigo 1º, parágrafo único:

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, **à garantia da proteção social** da assistência social e a formação para cidadania, (...)" (BRASIL, 2007c, p. 2) (grifo nosso).

O Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre o PME, apresenta a “integração entre políticas educacionais e sociais” (BRASIL, 2010, Art. 2º, Inciso III) como um dos princípios da educação integral no âmbito do programa. A expressão educação integral figura nesse ordenamento, tal como a vulnerabilidade social, enquanto critério de priorização da população a ser atendida. Percebemos, portanto, que um dos principais direcionamentos do PME consiste no binômio educação e assistência social como fator decisivo na promoção da cidadania e da garantia de direitos, conduzindo-nos à consideração de que a efetividade dos processos educacionais necessita dessas condições.

O PNE 2014-2024, em cumprimento ao disposto no art. 214 da Constituição Federal, tem como um de seus principais propósitos a universalização do ensino público e a “superação das desigualdades educacionais” (BRASIL, 2014, Art. 2º, Inciso III). A educação em tempo integral é contemplada nesse plano por meio de meta específica, a qual estabelece a oferta de tempo integral em “no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014, Meta 6). Podemos subentender, aqui, certa intencionalidade quanto ao enfrentamento dessas desigualdades, bem como de promoção da inclusão social, se considerarmos que o aumento do tempo escolar pode significar um aumento de oportunidades educacionais para grande parte da infância e adolescência brasileiras. A presença da temática da proteção social pode ser inferida nessa meta quando, em alguns aspectos, ela destaca os estudantes em situação socioeconômica mais desfavorável, a citar: o programa de construção de escolas deve priorizar “comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2014, Meta 6, Estratégia 6.2).

Com base no que foi exposto, entendemos que a relação entre educação integral, tempo integral e proteção social vem sendo cada vez mais marcada no cenário educacional, especialmente a partir do PME, o qual se destacou como uma das mais relevantes políticas indutoras de educação em tempo integral nas últimas décadas, tendo emergido como uma culminância da legislação para esse campo, estabelecida a partir da década de 1990, que apontava para a ampliação do tempo escolar.

Tendo em vista que o ordenamento normativo é perpassado por questões políticas e sociais, e considerando o crescente movimento de associação entre a ampliação do tempo escolar e a proteção social, o PME passou a se tornar objeto de indagação e debate, especialmente quando foi proposto como política indutora da educação em tempo integral entre as instâncias subnacionais, desencadeando novas experiências educacionais, processo que contribuiu para discussões que refletiram na inclusão de meta específica no PNE 2014-2024. Retomando a discussão aqui já desenvolvida sobre o papel das políticas públicas quanto ao seu objetivo da universalidade e equidade, cabe-nos indagar para qual compreensão de educação caminhamos, a partir do contexto que se desenha através do ordenamento, das experiências que então se desenvolvem e do que se propõe como educação integral em tempo integral nas escolas brasileiras.

Abordamos, por conseguinte, na pesquisa em tela, uma experiência de educação integral em tempo integral, com o objetivo de trazer a visão dos sujeitos nela envolvidos, buscando investigar uma de suas dimensões: a sua associação com a ideia de proteção social.

3 A educação em tempo integral e a proteção social em Mesquita

Reiteramos, a princípio, que delimitamos como campo de pesquisa a Escola Municipal Cruzeiro do Sul - EMCS, primeiro estabelecimento de ensino a implantar a experiência de educação em tempo integral voltada para a construção de uma educação integral, no município de Mesquita/RJ.

Indo ao encontro do objetivo deste trabalho – analisar, no contexto de uma escola pública de tempo integral, a concepção de educação em tempo integral dos sujeitos envolvidos nessa experiência, em seus possíveis entendimentos, dentre eles a

sua associação com a ideia de proteção social - o presente capítulo traz alguns aspectos gerais do município e de seu sistema educacional, buscando apresentar o contexto em que a referida escola está inserida. Na sequência, discute a temática da educação em tempo integral, na perspectiva da educação integral, de acordo com a experiência dessa escola, discutindo as informações obtidas na investigação de campo, que considerou três dimensões: o perfil socioeconômico dos alunos; a proposta de educação em tempo integral da escola; e a relação entre educação em tempo integral e proteção social.

3.1 O município de Mesquita e sua educação: em foco, o tempo integral

O município de Mesquita, o mais novo do estado do Rio de Janeiro, emancipado em 1999, completou a maioria no ano de 2017 com população estimada de 171.280 habitantes, distribuída pelos seus 39 quilômetros quadrados de dimensão, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017).

Localizado na Baixada Fluminense e integrante da Região Metropolitana do Rio de Janeiro¹⁴, o município apresentou, no ano de 2010, o IDH - Índice de Desenvolvimento Humano - de 0,737¹⁵ (IBGE, 2017). Em 2015, a renda média mensal de seus trabalhadores era de 2,2 salários mínimos¹⁶ (IBGE, 2017), enquanto a taxa de ocupação da população era de 10,1% (IBGE, 2017). Juntamente com Nova Iguaçu e Nilópolis, Mesquita compôs, entre os anos de 2012 e 2016, a terceira região de maior letalidade violenta¹⁷ do estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2017). De modo geral, o município apresenta baixos resultados associados aos indicadores sociais e, ainda de acordo com o IBGE (2017), situa-se em posições abaixo da média quanto aos

¹⁴ Integram a região metropolitana do Rio de Janeiro 21 municípios: Rio de Janeiro, Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São Gonçalo, São João de Meriti, Seropédica, Tanguá, Itaguaí, Rio Bonito e Cachoeiras de Macacu (RIO DE JANEIRO, 2014).

¹⁵ Este valor corresponde à última mensuração do IBGE, em 2010, quando o IDH do município do Rio de Janeiro correspondia a 0,737, ocupando Mesquita o 15º lugar no estado e o 841º no Brasil, em relação aos demais municípios (IBGE, 2017).

¹⁶ O município ocupa a 26ª posição no estado do Rio de Janeiro e a 1.176ª posição no Brasil.

¹⁷ O Instituto de Segurança Pública - ISP - define letalidade violenta como um dos indicadores estratégicos de criminalidade que compõem o Sistema Integrado de Metas e Acompanhamento de Resultados - SIM, desenvolvido pela Secretaria do Estado de Segurança Pública - SESEG (RIO DE JANEIRO, 2017). Esse indicador é composto por quatro categorias: homicídio doloso, homicídio decorrente de oposição à intervenção policial, latrocínio e lesão corporal seguida de morte.

indicadores de economia, trabalho e renda, quando comparado aos demais municípios do estado e do país.

A taxa de escolarização, na faixa etária de 6 a 14 anos, em 2010, foi de 97,9% (IBGE, 2017). No ano de 2015, os valores do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - para os anos iniciais e finais do ensino fundamental atingiram, respectivamente: 4,8 e 3,6, resultados considerados baixos quando comparados aos do estado do Rio de Janeiro, que totalizaram 5,2 e 4,0; e aos do país, que atingiram 5,5 e 4,5 (BRASIL, 2016). Além disso, o município manteve, em 2015, no campo educacional, resultados próximos aos do ano de 2013, ocasião em que esteve entre os 69,7% dos municípios brasileiros que não alcançaram as metas do IDEB (BRASIL, 2016).

Em 2017, 42 unidades escolares que atendiam à educação infantil, ao ensino fundamental e à educação de jovens e adultos - EJA - integravam a rede municipal de Mesquita. A Tabela 1, que apresenta a quantidade de matrículas ofertadas por essa rede, revela que o desafio educacional do município parte da necessidade de ampliação desse quantitativo, especialmente na educação infantil, para que se localize nos indicadores de qualidade, tal qual retratados nos resultados do IDEB, dispostos anteriormente.

Em relação aos anos finais e iniciais do Ensino Fundamental entendemos que a diminuição do número de matrículas se associe à dois fatores, quais sejam, a queda na taxa de natalidade e a universalização desta etapa de ensino, levando a um equilíbrio entre a oferta e a demanda de vagas.

Tabela 1: Matrículas na rede municipal de ensino de Mesquita –2014 a 2017

Etapa/Modalidade	Anos					
	2008	2010	2012	2014	2016	2017
Creche	433	437	604	712	1.064	1.068
Pré-escola	1.115	1.132	1.429	1.403	1.507	1.485
Ens. Fund. (1ª a 4ª)	7.928	7.353	6.281	5.867	5.406	5.395
Ens. Fund. (5ª a 8ª)	2.560	2.505	2.503	3.469	2.780	2.567
EJA	2.763	2.195	2.491	1.919	1.675	1.506

Fonte: Educacenso/INEP. Disponível em: <http://matricula.educacenso.inep.gov.br>

Em Mesquita, a educação em tempo integral deu seus primeiros passos a partir da implantação do Programa Mais Educação (BRASIL, 2010), cuja adesão ocorreu no ano de 2009. No entanto, a previsão de ampliação do tempo escolar já se fazia identificar no ordenamento normativo municipal. A Lei Orgânica - LO - de Mesquita apresenta a possibilidade de turno integral de acordo com a “demanda de vagas no Município, a realidade dos alunos e as condições necessárias ao desenvolvimento do processo educativo” (MESQUITA, 2014, Art. 178, Inciso 2º). Por sua vez, a Lei 434/2008, que instituiu o Sistema Municipal de Ensino, a exemplo da LDB 9.394/1996, prevê a ampliação progressiva do tempo de permanência na escola no ensino fundamental (MESQUITA, 2008, Art. 19, § 2º).

Embora a quantidade de alunos inscritos no PME, por escola, tivesse diminuído em alguns casos, o programa estendeu-se gradualmente a todas as unidades escolares da rede municipal de ensino, até o ano de 2014 (BRASIL, 2015b). Na tabela 2 é possível constatar o avanço do crescimento da quantidade de alunos inscritos no PME, em Mesquita, no período entre 2009 e 2014.

Tabela 2: Alunos inscritos no Programa Mais Educação no Município de Mesquita – 2009-2014

Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Nº inscritos	3.611	4.080	3.905	4.226	4.970	4.404

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Brasil (2015)

O PME caracterizou-se como elemento decisivo na promoção da discussão e implantação de uma proposta própria de educação em tempo integral no município (BRASIL, 2015). De acordo com o relatório da pesquisa Programa Mais Educação: impactos na educação integral e integrada – Mesquita/RJ (BRASIL, 2015b), a construção dessa proposta contou com uma série de ações, por parte da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, dentre as quais podemos citar: a criação, no ano de 2009, do cargo de gerente de educação integral e da função de professor coordenador pedagógico, respectivamente responsáveis pela coordenação geral do programa no município e pela coordenação do PME em unidades escolares (MESQUITA, 2016); a organização de dois seminários de educação integral, nos anos de 2011 e 2012, possibilitando a discussão de questões relacionadas à temática e contribuindo para a formação dos educadores que atuavam no PME; e a realização, antes do segundo seminário, de fóruns de discussão com educadores da rede sobre a temática da educação integral e(m) tempo integral, cujos participantes acabaram por colaborar com a elaboração do documento Esboço do Projeto de Lei de Educação Integral da Rede Municipal de Ensino de Mesquita (MESQUITA, 2012). Observamos, então, um significativo envolvimento dos educadores nesse processo que culminou com a aprovação, em 31 de março de 2015, da Lei nº 881, que estabelece as diretrizes para a educação integral em tempo integral no município (BRASIL, 2015b).

Tendo por base o conhecimento adquirido a partir da implantação do PME, três escolas de educação em tempo integral foram instituídas em Mesquita: Cruzeiro do Sul (2014), Irena Sendler (2016) e Padre Nino Miraldi (2016), consolidando-se como uma experiência própria de educação em tempo integral desenvolvida no âmbito do próprio município. A Tabela 3 apresenta a evolução da quantidade de matrículas em tempo integral nessas três escolas, nos anos de 2015 a 2018.

Tabela 3: Matrículas no ensino fundamental em tempo integral em escolas de Mesquita – 2015 a 2017

Escolas	2015			2016			2017		
	Segmentos			Segmentos			Segmentos		
	1º	2º	Total	1º	2º	Total	1º	2º	Total
EM Cruzeiro do Sul	140	111	251	129	128	257	111	144	255
EM Irena Sendler	-	-	-	196	102	298	111	187	270
EM Padre Nino Miraldi	-	-	-	237	-	237	205	-	205
Total	140	111	251	562	130	792	426	361	730

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados fornecidos pela SEMED/Mesquita.

A EM Cruzeiro do Sul foi a primeira a implantar a proposta própria de educação integral em tempo integral do município. Para isso, iniciou suas atividades em fevereiro de 2014, contando com onze turmas do primeiro ao sétimo ano do ensino fundamental (MESQUITA, 2016). No ano de 2018, passou a atender 256 alunos, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, totalizando dez turmas, sendo duas do primeiro ano. As figuras 1 e 2 retratam a fachada e o pátio da escola, observamos que a mesma possui uma estrutura física que se destaca quando comparada às demais escolas do município.

Figura 1: Escola Municipal Cruzeiro do Sul, Mesquita



Fonte: A autora.

Figura 2: Pátio da EMCS



Fonte: A autora.

A escolha de Mesquita e da Escola Municipal Cruzeiro do Sul (EMCS)¹⁸ para a realização da pesquisa de campo deveu-se, basicamente, a três motivos, os quais encontram-se localizados no relatório da pesquisa anteriormente anunciado (BRASIL, 2015b). O primeiro motivo corresponde ao fato de o município ter se destacado, no contexto do estado do Rio de Janeiro, no avanço da discussão e implementação de uma proposta de educação em tempo integral, que foi construída gradualmente como resultado do aprofundamento da temática em âmbito municipal e da interlocução entre os diversos atores envolvidos.

[...] no decurso temporal de apenas sete anos e tendo por referência a experiência construída com a implantação do PME, Mesquita aprovou uma lei associada à Educação Integral em tempo integral e implantou uma Escola Piloto de Educação Integral em Tempo Integral (BRASIL, 2015b, p.24).

O segundo motivo deveu-se ao perfil socioeconômico, bem como a características associadas à violência e à vulnerabilidade social presentes no município:

O fato de o Município ser marcado pela presença de populações socialmente vulneráveis, com escolas situadas em áreas de risco social, constitui-se de extrema relevância para contextualizar as possíveis dificuldades educacionais em âmbito local (BRASIL, 2015b, p.13).

O referido relatório aponta, ainda, aspectos da realidade social relacionados à situação de vulnerabilidade dos alunos - questões inerentes à violência e a dificuldades quanto à mobilidade - como elementos que dificultavam sua frequência às atividades do PME, justificando, assim, a diminuição do número de inscritos no programa em algumas escolas. Essas justificativas, entre outros aspectos, nos levaram a identificar a temática da proteção social associada à ampliação da jornada escolar.

O terceiro motivo relaciona-se à escolha da EM Cruzeiro do Sul como campo de pesquisa. Tal decisão decorreu do fato de essa instituição estar inserida no contexto acima descrito, bem como por se constituir na primeira escola que concretizou uma proposta própria de educação em tempo integral na perspectiva da educação integral, resultado de uma ampla discussão em nível municipal.

¹⁸ Quando iniciou suas atividades como escola piloto de educação integral, a instituição se chamava Escola Municipal Maria Isabel (EMMI).

3.2 Educação integral em tempo integral na experiência da EMCS

A pesquisa de campo foi realizada nos meses de fevereiro e março de 2018. Nas duas primeiras semanas fizemos observações não participantes no pátio da escola, na sala dos professores, nas salas da orientação educacional e da coordenação pedagógica, no refeitório, nas aulas de educação física e em algumas atividades curriculares realizadas no auditório.

Os alunos revelaram-se, de forma geral, bastante alegres e comunicativos. Nas atividades curriculares do oitavo e do nono ano eles se mostraram participativos, críticos e com boa organização de seu discurso. Um fato que chamou atenção foi a relação de proximidade que têm com os professores, deixando transparecer um vínculo afetivo.

Todavia, embora continuem a defender a proposta de educação integral em tempo integral da escola, percebemos certo grau de desmotivação no corpo docente, o qual pode se relacionar ao período atravessado - marcado por mudanças no campo educacional do município - que afeta a proposta educacional da escola. Tal percepção foi corroborada pelas falas dos sujeitos, quando da realização das entrevistas, como a da coordenadora e a do professor 1.

Convém observar que o fato de a escola, por exemplo, estar enfrentando desafios em relação à reestruturação de seus horários – decorrentes especialmente da alteração da matriz curricular e da diminuição da carga horária dos professores do segundo segmento -, embora não impedisse, dificultou a realização das entrevistas e do grupo focal com os professores e com os responsáveis pelos alunos.

Houve entrevistas com três professores, ainda que uma delas - que, em função da indisponibilidade de horário do entrevistado, foi realizada no auditório da escola enquanto os alunos faziam uma atividade - não tenha sido utilizada, devido à má qualidade do áudio. Devemos registrar aqui que a entrevista identificada como professor 3 refere-se ao depoimento de um docente que, voluntariamente, se manifestou durante a entrevista com a coordenadora pedagógica, realizada na sala dos professores. Optamos por trazer sua fala, uma vez que discute mudanças significativas na configuração da proposta da escola no último ano.

Quanto aos pais/responsáveis por alunos, a dificuldade de comunicação e a extensa rotina de trabalho da grande maioria impediram que conseguíssemos obter um número mínimo de sujeitos¹⁹ para a realização desse grupo focal, fato que nos levou, a exemplo do ocorrido com os professores, à realização de entrevistas semiestruturadas com dois deles.

Apresentadas essas considerações sobre os percalços ocorridos durante a realização das entrevistas na EMCS, baseadas nos objetivos traçados e nos dados obtidos na pesquisa de campo, a análise da dimensão associada à relação entre educação em tempo integral e proteção social, desenvolvida sob a perspectiva de ir ao encontro de uma educação integral, foi desenhada a partir da observação de outras duas dimensões. Mais especificamente, no contexto da escola pesquisada, essa relação será aqui discutida após tratarmos do perfil socioeconômico dos alunos e da proposta educacional desenvolvida no âmbito da unidade escolar, para, só depois, abarcarmos a referida dimensão. Vale destacar, aqui, que essa terceira dimensão foi analisada a partir de quatro sentidos a ela relacionados, que emergiram da pesquisa, e que serão apresentados no decorrer deste capítulo.

É importante ressaltar, a princípio, que consideramos primordial trazer para esta pesquisa, de forma mais extensiva, as falas dos entrevistados, por privilegiarmos a perspectiva dos sujeitos diretamente envolvidos na referida proposta de educação em tempo integral, em relação à temática investigada. Apoiamo-nos aqui em Moraes (1999, p.15), que, ao discutir sobre a comunicação dos resultados de um trabalho decorrente de um processo de análise de conteúdo, pontua que: “geralmente é recomendável que se faça uso intensivo de ‘citações diretas’ dos dados originais”.

3.2.1 Perfil socioeconômico dos alunos

Conforme já mencionamos, um dos motivos que conduzem a associação do tempo integral à temática da proteção social tem sido sua priorização no atendimento aos alunos em situação de vulnerabilidade social. Portanto, e a partir do objetivo deste estudo, consideramos relevante caracterizar o perfil socioeconômico dos estudantes

¹⁹ Segundo Gatti (2005), a utilização do grupo focal em projetos de pesquisa deve observar um número médio entre seis e doze participantes, considerando que grupos muito grandes ou muito pequenos podem interferir nos objetivos desta técnica.

atendidos pela proposta investigada, viabilizando a discussão em torno de suas possíveis intervenções na realidade social deles.

O perfil socioeconômico dos alunos da escola foi traçado com base em três dimensões: o registro das observações de campo; a percepção dos atores que participam da proposta de educação em tempo integral; e a quantidade de alunos cujas famílias são beneficiárias do Programa Bolsa Família - PBF.

Nas observações de campo identificamos com razoável frequência, na fala dos professores, a alegação de que, por ser uma escola modelo na proposta de educação integral em tempo integral, a instituição passou a atrair famílias que buscam um ensino de melhor qualidade, o que faz com que, atualmente, o corpo discente tenha em sua composição filhos de professores e, até mesmo, alunos provenientes de escolas particulares. Parece encaminhar-se para o consenso a afirmação de que o perfil dos alunos vem se modificando ano a ano, abarcando cada vez mais crianças e jovens que não estão em situação de vulnerabilidade social. Alguns relatos colhidos no trabalho de campo acrescentam ainda que não são raros os alunos que chegam de carro à escola, trazidos pelos pais, e possuem aparelho de telefone celular, mochilas e/ou tênis caros.

O registro das entrevistas, no entanto, permite inferir que a maioria dos sujeitos entrevistados reconhece que, ainda que parte significativa dos alunos não esteja em situação de pobreza extrema, pertence a uma classe social baixa e necessita estar na escola em tempo integral.

[São] famílias de nível baixo, de nível social baixo [...] padrão de vida mediano, não estão em situação de pobreza extrema (Prof. 2).

[...] não é um perfil muito baixo, seria classe média baixa, não são extremamente pobres. [...] na verdade a escola é muito mista, mas de uma forma geral seria esse perfil que eu te falei de classe média baixa: têm alunos mais favorecidos e alunos menos favorecidos (Prof. 1).

A visão da coordenadora pedagógica é a que parece se aproximar mais da realidade observada na escola:

[...] um número razoável de crianças com um baixo poder aquisitivo, famílias com os pais com pouca instrução e que veem na escola um lugar de mudanças, de transformação. Acredita naquela escola integral, que o filho vai estar aprimorando a aprendizagem quando fica o dia todo [na escola], mas a gente também tem um público que não é tão

vulnerável assim, devido à localização da própria escola, [...] em um bairro que não é tão carente, em relação a outros bairros do próprio município (Coord.).

A concepção de vulnerabilidade social dos sujeitos aproxima-se inicialmente da ideia de pobreza extrema, conceito que, de acordo com o que discutimos anteriormente, está associado a apenas um de seus aspectos (SEMZEZEM, ALVES, 2013), porém, a partir do aprofundamento de seu estudo na década de 90, compreendemos que engloba as ideias de riscos sociais, insegurança e desproteção. Retomamos aqui a reflexão das autoras ao apontarem as limitações desse conceito quando pautado apenas na condição de pobreza ou ausência de recursos materiais. Discutem o alargamento da condição de vulnerabilidade nos debates que envolvem as políticas sociais públicas nos dias atuais, associando-a à ausência dos canais de proteção pública como saúde e educação, dentre outros.

A ausência desses canais de proteção na realidade social dos alunos da EMCS pode ser percebida nas observações feitas em campo e em outros momentos da entrevista, quando identificamos nas falas dos sujeitos a presença de aspectos que remetem à condição de vulnerabilidade social. O atendimento da direção da escola às famílias revela que algumas vivenciam situações de maternidade precoce, carência de atendimento adequado na área de saúde, exposição ao tráfico de drogas e/ou à prostituição, à ação de milícias e à violência familiar, entre outros exemplos.

[...] a escola está sendo uma transformadora. Na verdade, essa desproteção já vem do responsável [...] [que também careceu de proteção social] [...] eu recebo aqui meninas, mães que poderiam ser minhas filhas, são muito novas, já tiveram filhos muito cedo e não tiveram oportunidade ou não foi criada a oportunidade ou por uma série de questões. Talvez para elas {mães de alunos} tenha faltado também essa informação. **E aí a gente acaba assumindo um papel que não seria da escola**, mas que acaba sendo: a gente transforma o filho que vai acabar transformando a família de uma certa forma (Prof. 1).

[..] mães ainda criam os seus filhos sozinhas. Eu percebo assim, de modo geral, [...], mas alguns pais acompanham também na escola (Prof. 2).

[...] alguns alunos realmente estão aqui por conta da proteção social. Recebo mães na porta, "Pelo amor de Deus, abre uma vaga para o meu filho, porque eu sou sozinha, trabalho o dia inteiro e não tenho com quem deixar as minhas crianças".[...] O conselho tutelar solicita vaga,

porque a mãe não consegue/não tem outra pessoa [para cuidar do filho] e ela tem que trabalhar. Temos muitos casos desses (Dir.).

A gente tem alguns alunos que falam: "Enquanto eu estou aqui, meus colegas estão na rua, estão se envolvendo com coisas erradas!". Então, eles também têm essa consciência que [na escola] estão certamente meio que protegidos de estar junto daquele meio. [...] temos uma parte de alunos que vivenciam um contato direto com a questão da marginalidade mesmo (Coord.).

Os dois primeiros excertos nos apontam para elementos que, dentre outros, foram elencados por Monteiro (2011) como fatores que favorecem a desigualdade de oportunidades educacionais intergeracional, dentre os quais destacamos aqueles que se vinculam às crianças criadas em famílias monoparentais e de baixo nível socioeconômico. Paralelamente, um evento mencionado de forma recorrente nas entrevistas e observado no atendimento da direção às famílias dos alunos foi a gravidez precoce. Filhos de mães muito jovens, muitas delas estudantes, encontram na escola o que muitas vezes não recebem em seus lares, como oportunidade de diálogo e suporte emocional. A escola, diante desse cenário, pode significar a quebra de um ciclo vicioso que tende a se perpetuar, caso não ocorra uma ação do Estado na realidade social e familiar desses alunos.

De acordo com as entrevistas, no limite de suas possibilidades, a escola de tempo integral poderá contribuir para o rompimento desse ciclo que, geração após geração, envolve e é envolvido pela tríade gravidez precoce, famílias monoparentais e jovens mães trabalhadoras.

Essas são apenas algumas dentre as várias configurações que compõem o cenário brasileiro de desigualdades sociais. Nesse sentido, Maurício (2009) discute que a escola no Brasil "(...) responde por demandas que deixaram de ser atendidas no passado (...)" (MAURICIO, 2009, p.55) e relaciona a essa conjuntura, dentre outros fatores, a abolição tardia da escravatura e a também tardia universalização do ensino fundamental. A autora entende que a ausência de formação escolar nas gerações pregressas repercute na escola dos dias atuais, indo ao encontro da fala da professora 1, quando afirma que a escola assume um papel que não seria seu. Diante disso, defende Maurício (2009) a "(...) inevitabilidade da escola pública em horário integral se de fato se projeta um país capaz de garantir cidadania a todos os seus filhos (...)" (MAURICIO, 2009, p.56).

Quanto às famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família²⁰, podemos observar que se constituiu em um percentual bastante significativo.

[...] o percentual de alunos do Bolsa Família é significativo, pelo levantamento que foi feito ele ultrapassa os 50%, mas a questão do Bolsa Família aí não está relacionada a questão da pobreza extrema. [...] São pessoas que vivem com sacrifício, que trabalham informalmente, não têm aquele trabalho de carteira assinada e que utilizam o Bolsa Família no acompanhamento [...] para as crianças (Prof. 1).

No contexto deste trabalho, convém observar que apenas as famílias que vivem em situação de pobreza e de extrema pobreza²¹ atendem aos critérios de cadastramento para recebimento de recursos financeiros do PBF.

Tabela 4: Total de alunos por ano e cujas famílias estão inscritas no PBF na EMCS (entre 2016 e 2018)

Ano	% de alunos beneficiários do PBF (2016)	% de alunos beneficiários do PBF (2017)	% de alunos beneficiários do PBF (2018)
1º	46,4	48	69,6
2º	48	25,9	52,0
3º	56,5	25	75,0
4º	25	31,2	50,0
5º	64,5	32,3	55,2
6º	40,6	45,7	44,8
8º	40,6	21,9	31,4
9º	37	29,6	31,4
Total	48	30,7	42,7

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados fornecidos pela EMCS.

Dispomos na tabela 4 o percentual de alunos da EMCS, por série, cujas famílias estão inscritas no PBF, nos anos de 2016 a 2018. Os resultados mostram que, à medida

²⁰ O Programa Bolsa Família, instituído pela Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e regulamentado pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, foi criado com o objetivo de dar assistência às “famílias mais pobres e garantir o direito aos serviços sociais básicos. Para isso, o Governo Federal transfere renda direta para as famílias, sendo o saque feito mensalmente, além de promover o acesso à saúde, educação e assistência social” (BRASIL, 2009, p.4).

²¹ A renda mensal por pessoa de até R\$ 85,00 caracteriza o estado de extrema pobreza. Já a renda mensal familiar por pessoa entre R\$ 85,01 e R\$ 170,00 caracteriza o estado de pobreza. Para fazerem jus aos recursos do programa, as famílias devem ter crianças ou adolescentes na faixa etária de 0 a 17 anos (BRASIL, 2018).

que avançam os anos escolares, diminui a proporção de alunos cujas famílias fazem jus ao recebimento de recursos por parte do PBF. Ou seja, sem desmerecer o enorme valor social do programa, os dados revelam que, ao menos na escola investigada, os seus resultados carecem de avançar no seu potencial vinculado à permanência do aluno na escola, revelando a perversidade social decorrente de contextos de desigualdades e vulnerabilidades. Quanto ao percentual total no referido período, percebemos há uma diminuição no ano de 2017, porém em 2018 o mesmo volta a crescer, com um aumento significativo do percentual do 1º ano, o que contraria a fala de alguns entrevistados ao afirmarem que o perfil dos alunos da escola estaria se modificando.

É importante destacar aqui a inter-relação entre esse programa e a temática da proteção social. Segundo Soares e Sátyro (2010), o PBF emerge na conjuntura da Lei Orgânica da Assistência Social, Lei 8.742/1993 (BRASIL, 2005), citada anteriormente, que reconfigura o sistema de proteção social brasileiro a partir dos conceitos de segurança de acolhida, convivência, desenvolvimento de autonomia, sobrevivência a riscos circunstanciais e de renda. Os autores apontam a relevância do PBF no cenário das políticas sociais no Brasil, uma vez que se equipara a políticas de grande porte como saúde, educação pública e assistência social. Ressaltam como seus principais resultados a redução da pobreza, a diminuição da desigualdade de renda, maior frequência escolar e a diminuição do trabalho infantil.

Senna et. al (2007, p.93) discutem que, embora o PBF apresente muitos desafios enquanto política social - dentre eles a restrição de seu potencial de inclusão, uma vez que tem como parâmetro um critério monetário baseado em valores muito baixos - ele se configura como um programa social de grande relevância, em face do cenário brasileiro de desigualdades sociais. Destacam a sua concepção intersetorial e o fato de um de seus principais objetivos ser o de “estimular a inserção das famílias nos serviços de educação e saúde, tendo em vista a perspectiva de ruptura com o ciclo reprodutivo de pobreza”.

Mesmo que, conforme evidenciado por alguns entrevistados, o perfil dos alunos da escola pesquisada venha passando por algumas alterações, é importante ressaltar que ela continua a se destacar por apresentar um elevado percentual de famílias beneficiárias do PBF, revelando, no mínimo, uma condição de suscetibilidade

econômica associada a parte significativa de seus alunos. Convém observar ainda que os critérios de adesão ao Programa Mais Educação, também presente na escola pesquisada, priorizam a inclusão de alunos cujas famílias sejam beneficiárias do PBF, fato que deve vir, também, contribuindo para a manutenção do referido percentual.

3.2.2 A proposta da Escola Municipal Cruzeiro do Sul

Apresentamos nesta seção a proposta de educação em tempo integral na perspectiva da educação integral, da EMCS. No que tange a esta análise lançamos mão dos documentos que a normatizam, das observações de campo e dos resultados das entrevistas e do grupo focal.

Antes de tudo, devemos observar que a partir de um processo que se iniciou no ano de 2017, com a mudança de governo em função das eleições municipais, a proposta da escola - refletindo as dinâmicas do campo educacional no município - vem sofrendo alterações significativas, interferindo na concepção e na prática da educação em tempo integral na perspectiva da educação integral. Percebe-se, no entanto, que a comunidade escolar, imbuída do objetivo da continuidade da proposta e fortalecida pelo seu processo de construção no município, consegue mantê-la a despeito dos desafios que se colocam.

Descrevemos, então, num primeiro momento, a referida proposta a partir dos recursos humanos e materiais e da matriz curricular, previstos no seu Projeto Político-Pedagógico - PPP (MESQUITA, 2016). Em seguida, pontuamos algumas modificações que tiveram início em 2017, a partir da alteração da grade curricular, e que vêm se mantendo ao longo do ano de 2018.

De acordo com a determinação do Decreto Municipal nº 1.724/2015, que regulamenta a oferta da educação integral nas unidades escolares de ensino fundamental do município de Mesquita, a permanência do aluno na escola não é facultativa (MESQUITA, 2015, Art.18), devendo ele permanecer e participar de todas as atividades acadêmicas que compõem a jornada escolar. Os alunos iniciam suas atividades às oito da manhã e permanecem até às dezesseis horas, recebendo cinco refeições diárias: desjejum, lanche, almoço, lanche e jantar.

O PPP da escola (MESQUITA, 2016) a apresenta como uma instituição: (1) constituída, em sua estrutura física, por dez salas denominadas espaços educativos,

um auditório, uma sala de informática, um laboratório de informática, uma sala de leitura, um pátio coberto e um pátio interno, que são utilizados de acordo com a rotina de aulas especificada no currículo; (2) que possui um desenho curricular organizado em quatro áreas do conhecimento: linguagens e códigos; matemática, ciências da natureza e tecnologias; ciências humanas; expressão artística e corporal; (3) que implementa atividades de capoeira, música, dança, orientação de escrita e leitura, as quais, de acordo com a Deliberação nº 14/2014 (MESQUITA, 2014), estão integradas ao projeto pedagógico da escola; (4) constituída pelo sistema de ciclos, que organiza os nove anos de escolaridade do ensino fundamental em blocos de três anos, 1º, 2º e 3º ciclos; (5) cujo regime de trabalho dos professores é de dedicação exclusiva, totalizando quarenta horas semanais; (6) adpta ao planejamento individual semanal e planejamento coletivo mensal integrado, como eixo norteador do trabalho pedagógico na instituição, envolvendo toda a equipe técnico pedagógica; e, por fim, (7) com igual número de horas-aula para cada área de conhecimento .

Devemos observar ainda que a proposta de educação integral em tempo integral da escola contou, no início de sua estruturação, com as oficinas do Programa Mais Educação²², que inicialmente eram oferecidas no contraturno e posteriormente foram incorporadas ao seu projeto pedagógico. A escola possuía também monitores da prefeitura para a realização dessas oficinas, no entanto, no ano de 2017, com o término do PME e a mudança de governo municipal, a escola não pôde mais contar com a colaboração desses educadores.

A partir das entrevistas realizadas com os professores, percebemos que o PME teve uma importância significativa não só na estruturação da proposta de educação integral em tempo integral como também para sua continuidade, por meio, entre outros aspectos, do aporte de recursos financeiros, humanos e materiais.

[...] essa escola surge sim do “Mais Educação”, mas com uma proposta inteira. Nós somos o resultado daquilo tudo que a gente aprendeu lá. Aprendemos a lidar com as atividades extracurriculares, como administrar a dança, como administrar o judô dentro da escola, o karatê.

²² O PME integrou a proposta de Educação integral em tempo integral da escola no período de 2014 à 2016, tendo sido descontinuado a partir do ano de 2017, com a reestruturação da política de educação integral, em nível nacional, resultante das mudanças no contexto político em função do impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff. A implementação do PNME, em substituição ao PME, por sua vez, ainda não havia ocorrido na escola até o primeiro semestre de 2018.

Essas atividades que seriam complementares, como administrar isso dentro de uma escola e fazerem parte do currículo. Essa foi a indução (Prof. 1).

A relevância do PME não se restringiu apenas ao aspecto indutor, uma vez que a escola incorporou as oficinas do programa ao seu projeto político pedagógico, tornando-o parte integrante da sua proposta de educação integral em tempo integral. Podemos, por conseguinte, concluir que a descontinuidade do PME deixou lacunas na proposta da escola. Os horários precisaram ser ocupados com atividades organizadas pelo corpo docente, as quais não eram da mesma natureza das oficinas antes oferecidas, já que estavam restritas à disponibilidade e à formação dos profissionais que a escola dispõe. Essa questão foi mencionada em grande parte das entrevistas realizadas com os alunos, professores e pais, manifestando certa desmotivação em função da descontinuidade do PME.

Hoje a gente não tem mais praticamente nenhuma atividade extraclasse que a gente tinha... Então era fácil da gente chegar lá na escola e estar um grupo lá desenvolvendo a capoeira. Hoje a gente não tem mais. A gente hoje vive um momento de professor em sala de aula e isso está descaracterizando a escola, porque por mais que o professor tente diversificar a aula, os alunos precisam dessas outras atividades culturais, e não estão tendo nenhuma praticamente. Ano passado a gente passou o ano todo sem o Mais Educação, que era o que proporcionava muitos momentos diferentes para eles e isso também acabou meio que desanimando um pouco os alunos, porque eles ficam mais cansados (Coord.).

Quanto aos alunos e pais, quando perguntados sobre o que achavam que poderia ser melhorado na escola, a grande maioria mencionou a volta do PME.

[...] a gente passa muito tempo estudando e aí às vezes isso não é bom para a gente de certa forma... de certa forma você fica mais inteligente, mas você também perde um tempo de prazer da vida no que a gente realmente quer viver. Eu queria que melhorasse um pouco as aulas de dança, ter aula informática, os projetos dentro da escola que podem ser divertidos para a gente, até mesmo ajudar a leitura para ajudar nos projetos de matemática, fazer eventos com matemática e essas coisas assim (Aluno 1).

[...] a escola tinha projetos de muitas coisas legais: oficinas de karatê, dança, tinha vários tipos de oficina, música, audiovisual, que a gente gostava muito, aula de jardinagem, tinha um jardim. A gente gostava disso, tinha toda a quinta-feira esses dois bloquinhos com essas oficinas

e isso estimulava mais a nossa mente, parecia que os alunos ficavam mais interessados em estudar por causa dessas coisas. Por causa desses projetos a escola começou a melhorar um pouco, depois isso mudou, saiu esse projeto, a escola está começando a ir de mal a pior (Aluno 2).

Ele tinha aula de música, aqui já teve aula de dança, teve capoeira, jiu-jitsu, tinha muita coisa legal, pintura, eu lembro, ele gostava muito das aulas de música. Ele [dizia], “Hoje eu aprendi percussão, estou aprendendo violão”. Ele adorava isso e eu acho que, de um ano para cá, isso mudou, né? Não sei, houve essa situação política né? Financeira... (Resp. 1).

Os entrevistados revelaram-se, de forma geral, bastante desapontados em função das mudanças ocorridas na escola, a partir do ano de 2017, dentre elas a descontinuidade do PME. Em relação ao corpo docente, a maioria tem clareza de que não se trata mais de uma concepção de educação integral em tempo integral, como menciona uma professora: “Tinha-se um objetivo e a gente foi perdendo. Na verdade, eu não sei se a gente foi perdendo ou se a gente foi aterrissando, por quê? Mesquita é um município muito pequeno com uma proposta muito ousada” (Prof. 1). Outra professora evidenciou que:

Não temos nenhuma das garantias que eram previstas na educação integral e, na realidade, trabalhamos quase como uma escola de horário estendido: temos uma carga horária um pouco mais dilatada, [os alunos] ficam na escola, permanecem de manhã e à tarde, mas tudo que viabilizava um bom trabalho dos professores e da estrutura da escola foi retirado. Então, na realidade, mantemos alguns projetos e nos esforçamos para desenvolvê-los, como um esforço mesmo nosso [próprio] de não poder abaixar a cabeça para essas coisas. Na realidade, é mais teimosia do que política pública que acabou acontecendo (Prof. 3).

Faz-se necessário discutir aqui a questão da descontinuidade das políticas públicas, tão presente em nosso país, e que se associa diretamente ao PME.

Segundo Dourado (2007, p. 925-6), a elaboração e o percurso histórico das políticas educacionais no Brasil apresentam como traço hegemônico a lógica da descontinuidade. O autor relaciona a esse fato a ausência de “planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo”. Nesse fundamento, aponta os programas e ações propostos pelo governo federal para estados e municípios que têm origem em políticas focalizadas, sendo um

deles o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. Vale ressaltar que o PME consiste em uma das ações desse plano.

Em sua discussão, o autor relaciona três importantes fatores que concorrem para a dinâmica política da descontinuidade: a ausência de lei complementar definindo “o regime de colaboração recíproca entre os entes federados”; a não adoção do “Plano Nacional de Educação (PNE) como referência-base para as políticas educacionais”; e o fato de o PDE não ter contado “na sua elaboração com a participação efetiva dos setores organizados da sociedade brasileira, de representantes de sistemas de ensino e de setores do próprio Ministério” (DOURADO, 2007, p. 928).

Nesse mesmo sentido, o professor 3 refere-se não apenas à descontinuidade do PME, mas a um processo que se iniciou a partir da Deliberação Nº 029/2017 (MESQUITA, 2017). Aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, o documento estabelece a nova matriz curricular para o ensino fundamental nas unidades escolares que se constituem polo de educação integral da rede municipal de ensino de Mesquita. Destacamos aqui as principais alterações curriculares, levantadas a partir da análise da referida deliberação: os horários passam a ser distribuídos em sistemas de tempos diários de 45 minutos, totalizando quarenta tempos semanais, sendo que os referidos tempos não são mais distribuídos uniformemente entre as áreas de conhecimento²³; a oferta obrigatória do ensino religioso²⁴ para o segundo segmento, sendo, porém, de matrícula facultativa; a retirada da oferta de língua estrangeira para o primeiro segmento; os horários dos professores do segundo segmento foram reorganizados, de forma que não tenham mais dedicação exclusiva (MESQUITA, 2017).

²³ A grade curricular previa quatro blocos didáticos de uma hora e quarenta minutos cada, totalizando vinte blocos didáticos semanais, sendo que cada área do conhecimento dispunha da mesma quantidade de blocos (cinco) semanais. Junto a isso, previa, ainda, horários de planejamento coletivo e individual dos professores.

²⁴ Normatizado pelo Decreto nº 7.107/2010 (BRASIL, 2010) e encontrando ainda respaldo na Lei 9.934/1996 (BRASIL, 2014a, Art. 33), o Ensino Religioso tem sido objeto de grande polêmica no campo educacional brasileiro, uma vez que sua normatização abre precedentes para variadas interpretações e práticas dessa modalidade de ensino, interferindo na concepção de educação pública. Cunha (2013) discute que o tema do Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras não figura nos debates que envolvem a criação do Sistema Nacional de Educação, indicando uma “insuficiente compreensão do Estado republicano e de suas políticas, em especial as políticas educacionais”. O autor nomeia por “anomia” jurídica e “folia pedagógica” a situação do Ensino Religioso nas escolas públicas privando-as de “um elemento essencial da prática republicana - a liberdade de pensamento e de crença, decorrente da laicidade” (CUNHA, 2013, p.939).

De acordo com relato da coordenadora pedagógica, a matriz curricular da EMCS foi organizada a partir do PPP (MESQUITA, 2016), e não de acordo com a legislação que regulamenta a carga horária das escolas do município. Com a mudança de governo, houve questionamentos em relação a essa organização curricular, já que, conforme evidenciado, ela não estava respaldada na legislação local, diferindo das outras escolas do município. Dessa forma, as horas que os professores não estavam em sala de aula deixaram de ser remuneradas, assim como a divisão dos blocos didáticos acompanhou a organização das outras escolas, ou seja, privilegiando o ensino de linguagens e ciências. Com a redução da carga horária e consequente perda salarial, os professores foram obrigados a buscar outras unidades escolares.

Observamos ainda que, nesse mesmo movimento, foi aventada a possibilidade da descontinuidade do tempo integral para o segundo segmento do ensino fundamental, que só não ocorreu devido à mobilização da comunidade escolar junto à prefeitura municipal.

Percebemos que diante do processo que se iniciou em 2017 com o término do PME, com a saída dos monitores do PME e da prefeitura, e com a Deliberação Nº 029/2017, teve lugar um processo que alterou de forma significativa a proposta própria de educação integral em tempo integral do município.

A entrevista do professor 3, anteriormente destacada, que ressalta a concepção vigente atualmente de escola de horário estendido e a descaracterização da política pública, nos conduz a indagações sobre a natureza e as fragilidades dessa política no município. A ausência de regulamentação de alguns de seus importantes aspectos - como a carga horária dos professores - e a mudança de governo foram suficientes para alterar de forma decisiva a natureza da proposta. Esse contexto pode encontrar razões no que discute Dourado (2007) e que se relaciona diretamente à tradicional descontinuidade das políticas públicas em nosso país.

Observamos, ainda, que, embora tenha avançado na discussão e implementação da educação integral em tempo integral, o município não conseguiu mobilizar recursos suficientes, para além do PME, que garantissem a continuidade de sua política própria. Convém destacar que um dos principais objetivos do Programa Mais Educação consistiu na indução da educação em tempo integral, na perspectiva da educação integral, junto às instâncias subnacionais, semeando, por conseguinte, a

expectativa que, com o término do programa, essas instâncias conseguiriam manter minimamente suas propostas próprias.

Conjuntamente, a forma como tais dinâmicas vêm sendo estabelecidas no município nos permite resgatar a conceituação de políticas sociais públicas de Höfling (2001), nas suas relações com o conceito de governo e de Estado, em suas diferentes concepções. No caso específico de Mesquita, a educação em tempo integral, na perspectiva da educação integral, parece ter se revelado predominantemente como um programa de governo e não como uma política municipal. Se assim o fosse, consistiria em um projeto político vinculado a uma concepção de Estado que – em função da magnitude dessa temática e pelo fato de a educação se apresentar como direito social fundamental (SPOSATI, 2011) – deveria ir ao encontro da ampliação desse direito, oferecendo mais tempo e qualidade de escola para um número maior de alunos, e não a sua retração. Soma-se a essas considerações o fato de uma das professoras entrevistadas ter evidenciado que: “nas mudanças de Governo aconteceram mudanças na forma de pensar a educação integral” (Prof. 1).

As entrevistas revelam relatos em grande parte permeados pelas dinâmicas até então descritas. Os sujeitos sinalizaram de forma frequente muitas das dificuldades vivenciadas desde a implantação da proposta, concluindo que, em 2017, tais dificuldades se acentuaram. Apontam que, desde o início das suas atividades, a escola enfrentou desafios ligados à insuficiência de recursos materiais e humanos, como a ausência de uma quadra de esportes, a falta de carteiras escolares e de professores para realizarem o acompanhamento pedagógico. Esses desafios, somados a questões políticas e organizacionais, interferiram na estrutura e no funcionamento da proposta:

[...] o grupo de professores comprou a ideia da educação integral. Muitos que estão ali vieram do “Mais Educação”, vieram de uma construção no município da educação integral, mas a gente não teve desde o começo um suporte, tanto material quanto profissional. Então foi muito na força e na garra do grupo (Coord.).

O trabalho que era feito foi iniciado com muita paixão, porque era uma proposta nova, foram prometidas diversas questões tanto recursos financeiros como apoio pela Secretaria de Educação. Infelizmente, nós não tivemos todo o apoio que falaram que dariam e, principalmente, [não tivemos] os recursos financeiros, porque [por exemplo] a gente queria muito trabalhar com aulas de passeios. [Queríamos ofertar aos alunos] tudo o que estava dentro do nosso planejamento [...], a gente

não conseguiu muitas coisas, justamente por conta das questões que o município vem passando (Dir.).

[...] a gente vivia em um mundo bem colorido [mas] eu acho que, hoje, mesmo com todas as dificuldades, temos um pé no chão e nos percebemos fortes para resistir... (Prof. 1).

Foi possível constatar que os entrevistados destacaram os aspectos positivos da proposta, apontando sua importância para o desenvolvimento dos alunos, a despeito de todos os obstáculos que vêm enfrentando, geralmente relacionados a questões políticas e de organização. Consideraram também que a educação em tempo integral oferecida na perspectiva da educação integral traz resultados bastante significativos não só quanto aos aspectos da formação escolar, mas também em relação ao preparo para a vida e para a cidadania.

[...] a questão da autonomia, a questão da democracia, do ouvir, do falar, da construção do grêmio [...]. Quando houve a questão de querer retirar parte de um segmento da escola eles mesmos, o grêmio se reuniu foi até o prefeito. Então você percebe esses alunos com uma outra postura diante de tudo: são mais críticos, são menos passivos em determinadas coisas, sabem reivindicar, sabem falar, sabem ouvir, é importante saber ouvir. Sabem o limite da reivindicação dos direitos, sabem respeitar, eles convivem com a gente muito tempo, então eles acabam pegando os nossos jeitos, o "com licença", o "por favor", bater na porta "posso entrar?"... Então a gente percebe nessas crianças que estão conosco nesses quatro anos realmente uma mudança clara, que até os próprios pais percebem (Coord.).

O discurso dos sujeitos revelou aspectos que contribuem de forma significativa para a discussão da educação integral em tempo integral e suas possíveis conexões com o conceito de proteção social. Podemos considerá-los como resultado do processo coletivo de construção da educação integral em tempo integral no município de Mesquita e que se vinculou ao trabalho desenvolvido na EMCS. Esses aspectos estão apresentados na próxima seção.

3.2.3 Educação em tempo integral e proteção social

Para atingir os objetivos deste trabalho e chegar até as aproximações entre educação em tempo integral e proteção social, tomamos como ponto de partida a investigação do conceito de educação em tempo integral no contexto da EMCS, explorando os sentidos a ele atribuídos pelos sujeitos participantes na pesquisa.

Por conseguinte, esta seção versa sobre a análise e discussão de quatro categorias formuladas a partir dos sentidos que emergiram no percurso das entrevistas e do grupo focal: formação mais ampla do ser humano; mais tempo de estudo; avanço de aspectos relacionais; e proteção social.

Todavia, é importante salientar que, embora tenhamos realizado essa subdivisão, se tornou evidente, no decorrer da análise das informações advindas do campo, que os diferentes sentidos se somam e imbricam, apresentando em seu conjunto aspectos que os aproximam da temática da proteção social. Sendo assim, sua separação, nesse momento, está associada a objetivos didáticos, haja vista que busca apenas melhor clarificar cada um desses aspectos.

3.2.3.1 Formação mais ampla do ser humano

Constatamos que grande parte dos educadores entrevistados manifesta uma concepção de educação integral que se alinha àquela delimitada nesta pesquisa, ou seja, uma educação que preconiza a ideia de formação ampla, envolvendo os variados aspectos da condição humana em sociedade: intelectuais, físicos, morais, artísticos e culturais. Nessa acepção, sinaliza a coordenadora pedagógica: “A educação integral em tempo integral tem que acontecer de forma a trabalhar todas as áreas e habilidades do indivíduo. É uma proposta mais humanística” (Coord.).

É importante observar que, diferentemente de algumas pesquisas que mostram a existência de certa confusão conceitual entre educação integral e tempo integral, a maior parte dos educadores entrevistados - e vale aqui evidenciar também os alunos - revelou clareza na distinção entre a concepção de educação integral e a ampliação da jornada para o tempo integral. Esse fato não é algo comum, merecendo, pois, ser aqui destacado. No contexto atual, a política de educação em tempo integral do município vem enfrentando dificuldades que, inclusive, a distanciam daquela formulada inicialmente. O processo de formação que sustentou a implantação do Programa Mais Educação em Mesquita (OLIVEIRA, 2014), e que deu origem à constituição da sua política própria de educação em tempo integral, envolveu os educadores pesquisados de tal forma que eles revelaram guardar grande comprometimento com a defesa da educação integral. Além disso, demonstraram possuir uma ampla compreensão sobre essa concepção de educação, desenvolvida a partir da extensão da jornada escolar para o tempo integral. Destacamos, nesse sentido, a decisiva contribuição dos

professores pesquisadores do Núcleo de Estudos – Tempos Espaços e Educação Integral (NEEPHI – UNIRIO), por meio da formação que realizaram com os educadores da EMCS, oportunizando o desenvolvimento e a efetividade da proposta de educação integral em tempo integral nessa unidade escolar.

Em termos de caracterização, a educação integral e o tempo integral apresentam significativas diferenças, ao mesmo tempo que se complementam quando da sua ação.

Na verdade, educação integral e tempo integral para mim são duas coisas que se complementam, mas nós podemos ter tempo integral sem ter educação integral e podemos ter educação integral sem tempo integral. Para a mim educação integral é o que a gente vem lutando para fazer: é transformar **a escola em um espaço de desenvolvimento e ganho de vida**. O tempo integral é para mim, na minha concepção, é transformar o tempo que a criança está na escola. Esse tempo precisa ser aproveitado. **Não é ocupar a criança com atividades, mas é transformar a participação dessa criança nas atividades** (Prof. 1).

A concepção de educação integral encontra-se delimitada e diferenciada da ideia de tempo integral na fala da entrevistada, a qual chama a atenção para a valorização do aspecto transformador associado a essa ideia de educação.

Observamos nas falas que se seguem que o entendimento do conceito de educação em tempo integral envolve elementos que irão preparar o aluno para a vida em sociedade, oferecendo a ele possibilidades e recursos os quais não seriam viabilizados na ausência da oferta dessa proposta educacional. A educação em tempo integral define-se, assim, na perspectiva da educação integral, detendo um potencial de transformar a vida desses alunos, o que se associa ao caráter emancipador da educação:

Acredito que seria uma educação que passa no aluno como um todo, não só no aspecto cognitivo, mas no aspecto afetivo, social; no envolvimento dele tanto para a progressão dos estudos, quanto para a própria vida dele mesmo. **Trabalha valores, questões sociais (para o aluno ser inserido)**, e de conta da questão intelectual (Prof. 2).

[...] aqui dentro no horário integral eu busco mais conhecimento, eu consigo saber mais e o ser humano é composto disso. **Se ele não é uma pessoa que tem conhecimento, na verdade ele não é nada. Se ele não conhece a sua própria cultura, ele não é um cidadão, não é uma pessoa existente, vamos dizer assim.** E isso melhorou muito na

minha vida, porque eu sempre cresci em uma escola integral e isso me tornou muito mais inteligente do que eu já era (Aluno 2).

Localizamos, nessa fala, a escola de tempo integral oferecendo possibilidades de uma educação ampla que envolve aspectos da cultura e é promotora de cidadania. Resgatamos aqui o sentido da educação em Paro (2009), como aquele que se destina à formação de sujeitos históricos, constituídos e imersos na cultura, devendo, assim, envolver as várias dimensões humanas.

A coordenadora, por sua vez, relaciona tempo integral e educação integral, destacando a condição socioeconômica dos alunos, quando se refere à oferta de novas atividades para as quais não teriam acesso fora do ambiente escolar.

O tempo integral surgiu historicamente da necessidade que se percebeu de trazer para a escola atividades que não eram acessíveis às crianças e eram atividades que ajudavam na transformação, que acrescentavam à formação do indivíduo. Isso não era acessível até pelas condições mesmo de ser muito caro, fazer uma atividade extracurricular era muito caro (Coord.).

A fala da coordenadora vai ao encontro das discussões de Maurício (2009), ao salientar a importância do tempo de permanência na escola para as crianças de classes populares. A autora reflete que a educação integral, ao conceber o ser humano como um ser não fragmentado, pressupõe o desenvolvimento de seus variados aspectos: afetivo, cognitivo, físico e social. No entanto, na maioria das vezes, as crianças de classes populares não encontram em sua realidade social condições mínimas que propiciem esse desenvolvimento, isto é, que lhes permitam “(...) adquirir hábitos, valores e conhecimentos para o exercício da cidadania (...)” (MAURICIO, 2009, p.55). Dessa forma, o tempo integral, na perspectiva da educação integral, possibilitando o uso de linguagens, espaços e atividades diversificadas, configura-se como um valioso aliado na conquista de maior igualdade de oportunidades educacionais em relação a essas crianças.

As duas falas que se seguem nos trazem também uma visão da escola de tempo integral como aquela que prepara para a vida, que tem um espectro mais amplo do que aquela escola que apenas propaga o conhecimento formal.

[...] a gente se prepara não só para fazer dever na escola, a gente se prepara para fazer provas de universidades, ter sonhos de escolas bem

grandes, porque a gente tem um sonho de sair daqui e ir para uma escola melhor do que essa e isso ajuda muito. **E eles preparam, essa escola prepara a gente para isso, ela não prepara a gente [só] para passar [de ano], não, ela prepara a gente para ter sonhos grandes** (Aluno 2).

[...] é e a escola te ajuda bastante nisso, que **ela te dá bastante liberdade para escolher, mas ela também te ajuda a escolher as coisas certas**. Se você fizer uma escolha que ela sabe que vai te prejudicar no futuro, elas vão tentar te ajudar e tentar fazer você raciocinar direito e tentar te botar no caminho certo e só (Aluno 1).

Sob esse ponto de vista, Arroyo problematiza que “o direito mais básico do ser humano é o viver” (ARROYO, 2012, p.41). No entanto, a Pedagogia, ao reduzir os processos formativos às aprendizagens, secundarizou a vida”. O entendimento do ser humano como um conjunto de vivências corpóreas, culturais, intelectuais e sociais nos fornece elementos para reestruturar as práticas pedagógicas, já que essas vivências não se dissociam do direito ao conhecimento. Assinala ainda que essa é uma visão indispensável ao processo formativo de grande parte dos alunos de classes populares, tendo em vista a precariedade do viver e dos tempos e espaços nos quais crescem e se desenvolvem. Ele enxerga na escola de tempo integral a possibilidade de resgate dessa infância e adolescência privada de “(...) seu direito mais elementar, primeiro ao viver digno e justo, a corpos não mutilados, a tempo-espaços não precarizados” (ARROYO, 2012, p.45).

Constatamos, no decorrer desta seção, a associação da educação em tempo integral a uma concepção ampla de educação, de formação completa do ser humano. Destacamos, nesse sentido, as teses de Coelho (2009), ao discutir que a ideia de formação completa pode abarcar diferentes entendimentos da concepção de educação integral – alguns dos quais já abordados nesta pesquisa. Em relação a isso, a autora adverte – tendo em vista a constituição de políticas públicas no campo educacional - quanto à importância de refletirmos sobre “(...) as visões sociais que engendram (...)”, já que “(...) elas consubstanciam visões sociais de mundo e apontam para práticas que as efetivem.” (COELHO, 2009, p. 90).

Podemos inferir que, tendo em vista o processo de construção da proposta de educação em tempo integral na escola e no município, a experiência da EMCS se aproxima da tese defendida por Anísio Teixeira (COELHO, 2009), onde o tempo integral

se organiza a partir de uma ideia de formação completa, integrando as atividades que compõem o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões - intelectuais, físicas, morais e artísticas -, com o objetivo de construção da cidadania e do preparo para o trabalho e para a vida em sociedade.

Os sujeitos também atribuíram ao tempo integral os sentidos de mais tempo de estudo, mais aprendizado e, conseqüentemente, de mais qualidade de ensino.

3.2.3.2 Mais tempo de estudo

Proporcionar mais tempo de estudo, com vistas ao avanço do aprendizado dos alunos e da qualidade de ensino, parece ser o entendimento mais comum a respeito da escola de tempo integral, por parte dos pais e alunos entrevistados. Já os professores associaram o tempo integral ao favorecimento de uma proposta de formação mais completa, ou seja, da educação integral.

[...]o ensino na escola [de tempo] integral ele tem mais tempo, né? Ele tem o maior tempo integrado na escola, ele tem um aprendizado melhor, porque a dedicação dos professores é maior. (...) porque as escolas públicas hoje em dia não têm uma qualidade tão grande, então a gente busca a que vai dar um pouquinho a mais para o seu filho (Resp. 1).

Na mesma perspectiva, afirmam os alunos que a escola de tempo integral:

[...] aumenta o nosso estudo e conforme a gente aumenta o nosso estudo, a gente está estudando muito mais do que estuda nas outras escolas (Aluno 1).

[...] tem mais um tempo de estudo pra gente poder compreender mais as matérias que são dadas (Aluno 2).

[...] é uma coisa boa porque você está desenvolvendo cada vez mais o seu aprendizado com muito mais tempo de estudo (Aluno 3).

Neste trabalho, já discutimos que a ampliação da jornada escolar não se vincula necessariamente ao avanço da qualidade da educação (CAVALIERE, 2007), na medida em que a natureza e a forma de utilização desse tempo é que irão determiná-la.

Quando relaciona tempo e qualidade de escola, a autora assinala que a forma de utilização desse tempo pode se dar a partir de diferentes objetivos, os quais se vinculam a determinados contextos históricos e interesses que sobre ele atuam. A

busca de melhores resultados escolares pode se constituir um entendimento, dentre outros, para a ampliação desse tempo (CAVALIERE, 2007).

A autora sinaliza, contudo, o aprofundamento dos conhecimentos como um dos elementos que compõem uma concepção democrática de escola (CAVALIERE, 2007). Resulta que mais tempo de escola, quando trabalhado também na direção da conquista de mais tempo de aprendizado e aprofundamento dos conhecimentos formais, é componente bastante significativo, se considerarmos as configurações da nossa escola pública inserida em um cenário de desigualdades sociais.

Esta discussão, portanto, associa-se à temática das vulnerabilidades e, por conseguinte, às demandas de alunos de classes populares face à situação de desvantagem em que se encontram em relação ao conjunto de conhecimentos socialmente construídos e relevantes para sua inserção social. Identificamos nas falas dos pais e dos alunos a importância que a escola pode exercer em suas realidades ao proporcionar também “mais aprendizado”, como aponta um dos responsáveis cujo aluno já estudava na referida escola antes da implantação da proposta do tempo integral.

Me ajudou porque ele estava na escola, estava estudando, e a escola falou que ia fornecer mais estudo além do que estava dando, assim, se ele [não] fica na rua, na escola ele tem que estudar. Então era bom porque ele estava dentro da escola estudando alguma coisa, ocupando a mente dele com outros estudos. [...] Ele, graças a Deus, melhorou 100% na escola (Resp. 2).

O pensamento dos alunos converge com o desse entrevistado:

[...] porque em uma escola que você tem metade do tempo, e às vezes quando o professor não vem e você ainda sai mais cedo do que já é cedo, você está aprendendo o mínimo dali. Daquela matéria, você está aprendendo o mínimo, você não vai conseguir levar o máximo daquilo para a sua vida (Aluno 4).

[...] chegou esse horário integral parece que a comparação entre uma escola pública e uma escola particular começaram a chegar ao mesmo nível, você aprende a mesma coisa em uma escola particular e em uma escola integral, porque nesse tempo [a mais] de ensino que você tem, você consegue compreender as coisas (Aluno 5).

É possível deduzir da entrevista do aluno 4 uma crítica à jornada escolar parcial, vigente hoje. Após mais de vinte anos da aprovação da LDBEN, uma jornada de apenas “quatro horas de trabalho efetivo” (BRASIL, 1996, Art. 34) claramente se caracteriza como insuficiente para garantir, no contexto atual, especialmente aos alunos das classes populares, uma formação mais ampla, minimamente aproximada àquela possibilitada aos alunos de escolas particulares. Além disso, convém observar ainda que a referida jornada parcial, não raras as vezes, acaba sendo perpassada pelos reveses da escola pública, como a falta de professores decorrente da ausência de contratação, dos baixos salários e/ou do adoecimento docente (ÁVILA; OLIVEIRA, 2009), entre outros fatores.

Por sua vez, quando o aluno 5 afirma “você consegue compreender as coisas”, podemos inferir um outro tipo de relação com os conhecimentos adquiridos ou como se esses conhecimentos fizessem mais sentido para ele. Indo ao encontro desta reflexão, afirmam a professora 1 e a coordenadora, relacionando tempo de escola e qualidade de ensino:

Ele tem uma relação com a aprendizagem diferente daquele aluno que está lá no tempo regular, porque ele tem mais tempo para elaborar, ele tem mais espaços para elaborar. Entende? Eu acho que não é no que eu ofereço, mas [no que] o meu aluno elabora com o que é oferecido para ele (Prof. 1).

[...] o tempo favorece, te permite também diversificar a forma que você vai trabalhar determinados conhecimentos. Então com os alunos que ficam o dia todo você pode proporcionar a eles oficinas, palestras, seminários, coisas que a gente não consegue fazer no [tempo] regular. Porque também tem um compromisso com o que ele precisa aprender. Porque não é [somente] a questão humana do sujeito, tem sim a Matemática, a História, a Geografia que ele precisa aprender. Então, na verdade, esse tempo favorece a gente estar abrindo mais algumas questões que vamos trabalhando dentro da escola (Coord.).

Quanto a isso, destacamos a visão de Paro (2009, 2009, p.20) ao ressaltar a importância de pensarmos a escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. O autor identifica nessa configuração a possibilidade de superação do modelo de escola de turno regular, já que aquela propicia formas diversificadas de ensino e aprendizagem dos conteúdos formais, estimulando ainda a convivência e as relações interpessoais em seus aspectos lúdicos e prazerosos. Pontua também que os

conhecimentos escolares não podem ser destacados da integralidade da ação pedagógica e que para tal devem estar “mergulhados na cultura a que eles se referem, e isso exige o conceito integral de educação”.

Pensando sob esse ponto de vista, o avanço do tempo de permanência do aluno na escola, por seu turno, desde que seu objetivo não seja o de proporcionar mais do mesmo, tende a promover de forma bastante positiva os aspectos relacionais do binômio ensino-aprendizagem, enriquecendo-o.

3.2.3.3 Aspectos relacionais

A dimensão relacional – que envolve os aspectos afetivos e os da sociabilidade - presente no binômio ensino-aprendizagem parece ser um fator a ser destacado na discussão sobre a educação em tempo integral na perspectiva da educação integral (TEIXEIRA, 2007; ARROYO, 2012; HENZ, 2012). Sabemos que a ampliação da jornada escolar para o tempo integral resulta em maiores oportunidades de convivência entre professores e alunos, principalmente se considerarmos que, em parte significativa das vezes, o tempo na escola ultrapassa aquele em que os estudantes passam com seus familiares. Dessa forma, alguns dos entrevistados relacionam a ampliação da jornada escolar para o tempo integral e a qualidade da utilização desse tempo ao desenvolvimento da sociabilidade, do senso crítico e da capacidade de reflexão, que contribuem para o seu processo educativo como um todo.

Olha, a gente percebe a diferença neles, pelo fato de eles passarem muito tempo com a gente. Você percebe mesmo a mudança comportamental. Isso é interessante quando chegam novos professores aqui, eles sempre perguntam: "Nossa, por que eles são assim?". São educados, são participativos, são muito autônomos. Se você reparar, eles vêm aqui na minha sala o tempo todo, batem na porta. [...] porque eles se colocam mesmo, se é alguma situação que não os agrada, eles são participativos mesmo (Dir.).

Eu já trabalhei em muitas escolas e eu vejo algumas em que crianças se tornam parte de escola, elas levam a escola para a vida. Elas saem da escola, mas elas estão sempre se encontrando, então, eu percebo que eles [alunos] levam essa escola para a vida. O tempo que permanecem aqui é maior do que aquele que estão na casa deles. Um terço da vida, eles passam aqui dentro da escola. Então a escola passa a ter um peso muito grande. A gente já tem alguns alunos que já estão em outros lugares. Nós temos alunos inclusive que hoje fazem parte de algumas escolas legais, e eles voltam para a escola se oferecendo para

fazer estágio dentro da própria escola... [nem] começaram ainda, ainda estão começando a estudar... Então eu percebo que ela tem uma função transformadora mesmo na vida dessas crianças (Prof. 1).

Lembramos ainda que a dimensão relacional e a afetiva correspondem àquela apontada por Souza (2011) como um fator que favorece o aprendizado e o sucesso escolar das crianças de classes mais favorecidas, uma vez que esse processo se inicia em seu ambiente familiar. Isso ocorre porque as relações sociais e familiares não são desprovidas de intencionalidades. Dessa forma, um conjunto de conhecimentos socialmente relevantes e que contribuem para um percurso escolar exitoso é passado às crianças de classe média em seu ambiente social e familiar, muitas vezes quase que de forma imperceptível, sendo permeado por relações de afeto e facilitado pelo processo de identificação com as figuras parentais. Um dos exemplos mencionados pelo autor se relaciona ao hábito da leitura. As crianças pertencentes às classes privilegiadas economicamente são incentivadas a ler não apenas a partir de um estímulo cognitivo, ou seja, através de um comando dos pais, elas são envolvidas pela experiência da leitura quando presenciam os pais lendo ou quando frequentam livrarias na companhia deles, dentre outras situações (SOUZA, 2011). Nesse contexto, a maioria das crianças de classes menos favorecidas chega à escola em condições bastante desiguais.

Sob esse ponto de vista, podemos identificar possíveis contribuições da escola de tempo integral, que não se restringem a maiores oportunidades educacionais por meio das atividades pedagógicas. Além disso, o tempo de convivência, a aproximação e as identificações com a figura dos professores podem influenciar positivamente o processo de aprendizagem. Essa dinâmica foi pontuada pela maioria dos educadores entrevistados, assim como pelos alunos.

Eu gosto dessa escola por causa da convivência, você convive mais com os professores, então com isso você ganha mais intimidade com eles e você tem mais coragem de perguntar a eles. Ele te dá mais ajuda, vamos dizer assim, você tem um “explicador”, não só um professor como um instrutor, ele te ajuda, ele te dá uma mão em tudo em uma escola integral (Aluno 2).

É que quanto mais tempo a gente passa com os professores, mais tempo a gente fica amigo deles. Tipo, a gente se enturma mais e a gente pode ir lá a qualquer hora perguntar para eles a matéria se a gente não entende, eles explicam (Aluno 3).

[...] então o horário me ajudou muito no desenvolvimento na leitura, nas matemáticas e aprendendo. Isso ajuda também na minha comunicação, o horário, porque conforme têm mais pessoas eu convivo mais com elas e me ajuda na minha interpretação na vida dia a dia (Aluno 4).

Paralelamente, o discurso dos sujeitos reitera a reflexão de outros autores que, na mesma direção da discussão de Souza (2011), preconizam a relevância da educação em tempo integral na perspectiva da educação integral, especialmente para crianças de classes populares, por proporcionar elementos e condições essenciais ao seu desenvolvimento como cidadãos. Essa perspectiva de formação mais ampla lhes fornece possibilidades que elas não teriam acesso em seu ambiente social e familiar. Nesse sentido, Arroyo (2012) destaca a ampliação do ofício de ensinar-educar e a necessidade de uma nova organização do binômio tempo-espço escolar como forma de “prover condições básicas de existência à infância brasileira”. Anísio Teixeira (2007), na mesma vertente, ressaltou a importância da escola de formação de hábitos e da convivência social como um dos aspectos que concorrem para o direito e para a qualidade da educação, tendo em vista a realidade de desigualdade social assentada em nosso país.

Uma educação que envolva diferentes áreas do conhecimento, mas também cuide desse aluno também da parte emocional... Temos crianças, adolescentes que por estarem o dia todo com a gente desabafam problemas pessoais, criam vínculos emocionais com os professores, isso é claro. Então, a gente procura ter momentos de trabalhar diferentes áreas, o que é primordial onde a gente está, porque a gente enfrentou alguns problemas bem complicados como o público adolescente nosso, de nós termos que dizer para a família certas situações que a família jamais suspeitava que estava acontecendo com a criança (Coord.)

Nessa perspectiva, trazemos ainda Henz (2012) quando defende a dimensão dialógico-afetiva-humanizadora da educação, uma vez que considera a complexidade e a totalidade da dimensão humana. O autor assinala que, ao nos determos apenas à razão técnico-cognitiva-instrumental no ato de educar, deixamos de lado questões éticas e estéticas que são essenciais à formação humana. A importância dessas questões se sobressai quando tratamos da realidade de crianças que, muitas vezes, são privadas não somente de condições materiais básicas de existência, mas de referenciais éticos, espaços de reflexão e diálogo, no contexto social em que se inserem.

3.2.3.4 Proteção Social

A associação entre educação em tempo integral na perspectiva da educação integral e proteção social foi o único sentido, dentre os quatro elencados, sobre o qual os sujeitos foram direcionados a emitir seu ponto de vista, uma vez que a investigação dessa relação compõe o objetivo principal desta pesquisa. Sendo assim, a pesquisa de campo buscou inicialmente averiguar o entendimento dos sujeitos a respeito do conceito de proteção social. Emergiram, portanto, diferentes compreensões desse conceito, que se vincularam a concepções diversas de educação em tempo integral.

Em vista disso, resgatamos aqui, de forma objetiva, aspectos inerentes à questão das vulnerabilidades e da proteção social, anteriormente discutidos neste trabalho, pontuando os conceitos a partir dos quais procedemos a análise da fala dos sujeitos.

O estudo da temática da proteção social e das vulnerabilidades nos permitiu ir além de seu entendimento mais comum. Ou seja, à primeira vista, quando pensamos em proteger cidadãos vulneráveis, em geral, objetivamente consideramos as condições materiais de sua existência. Contudo, a discussão acerca das vulnerabilidades compõe as complexas dinâmicas do campo das políticas sociais, ultrapassando a materialidade da pobreza e dos eventos a ela isolados, atrelados ao indivíduo (SEMZEZEM, ALVES, 2013). Da mesma forma, o conceito de proteção social no qual nos respaldamos transcende a concretude da vida humana em sociedade, visto que, em sua perspectiva de política vinculada a outras políticas do campo social, visa a “garantias de direitos e condições dignas de vida” (BRASIL, 2005, p.31). Partimos, então, da definição de Di Giovanni (1998 apud BRASIL, 2005, p.31), que relaciona ao conceito não apenas os aspectos materiais, como comida e dinheiro, mas também os culturais, como os saberes, ambos viabilizando a sobrevivência e a inserção na vida social. O acesso à cultura e ao conhecimento estariam, assim, contemplados pelos sistemas de proteção social, devendo ser oportunizados de forma associada ao direito à educação.

Sendo assim, analisamos a perspectiva dos sujeitos em relação à proteção social considerando dois tipos de compreensão, os quais denominamos índices, definidos por Bardin (1977) como a menção explícita de um tema em uma mensagem. Identificamos como Índice 1, na definição de proteção social, os temas relacionados à materialidade da condição humana, tais como o acesso à segurança pública, à moradia

e à alimentação. Já ao Índice 2 estão vinculados os temas relacionados à segurança de sobrevivência, que compreende o acesso à cultura e à educação. Ambos, contudo, estão associados à proposta da escola.

Assinalamos, então, que, no contexto da experiência da EMCS, a maior parte dos alunos e também a diretora definiram a proteção social como envolvendo apenas o Índice 1, ou seja, como aspectos inerentes à materialidade da condição do aluno e que envolvem, por exemplo, a alimentação, o abrigo para estudantes cujos pais precisam trabalhar e a proteção quanto à realidade de violência e marginalidade a que estariam expostos, caso não estivessem sob o resguardo da escola. Este índice, por seu turno, se relacionou predominantemente à perspectiva do tempo de escola. Mais tempo de escola acabaria suprimindo algumas dessas necessidades e protegendo o aluno das adversidades do meio social no qual está inserido. Esta foi a visão da maioria dos estudantes entrevistados:

[...] o tempo todo que você passa, você é compensado. Tem gente que fala, "Ah, é muito tempo", mas tudo o que você passa aqui é compensado, se você fica muito tempo e fica com fome, tem almoço, lanche e é bom, cara (Aluno1).

[...] no tempo integral o tempo que você poderia perder para poder ir para um lado ruim da vida, viver vendendo coisas que não são para vender, fazendo coisas que não são boas, coisas que são más para as nossas vidas, você pode estar dentro de uma escola, dentro da estrutura de ensino que você pode perder mais tempo lendo um livro ou estudando a matéria que um professor passou no horário do intervalo, você pode ter mais tempo e é isso que é o bom (Aluno 2).

[...] a ficamos seguras aqui dentro e aqui a gente desenvolve com pessoas que não são do mundo, não são do mundo como eu digo [que não são do mundo do crime], que não roubam, não estão na rua para ficar vendendo drogas. Isso ajuda a gente muito e a nossa proteção social (Aluna 1).

[...] aos jovens possibilita de não irem para a arte do crime pra roubar, nem matar, nem fazer coisas que são ruins para ficar a viver na vida da bandidagem (Aluno 3).

A fala dos estudantes 1 e 3 reflete a realidade social da grande maioria dos jovens brasileiros, identificados, de acordo com o Atlas da violência 2017 (IPEA; FBSP, 2017), como um grupo maciçamente atingido pela violência urbana em nosso país. O

referido relatório relaciona essas dinâmicas não apenas à deficiência de políticas públicas para o campo da segurança, mas também para a área da educação, assistência social, cultura e saúde, destacando a falta de oportunidades educacionais e laborais e o fato de a escola não ir ao encontro das demandas e interesses de seus alunos (IPEA; FBSP, 2017).

A diretora, por sua vez, também vincula o Índice 1 ao tempo de escola e não relaciona nenhum dos dois índices à perspectiva da educação integral. Ou seja, na sua visão, educação integral e proteção social não se associam.

O nosso objetivo nunca foi de “é melhor estar aqui dentro independente do jeito que esteja, do que estar na rua”. Nunca foi isso. O nosso objetivo foi formar mesmo esse aluno no período que ele está, tanto que se você olhar no nosso horário, você não vê diferenciação porque é o tempo todo aula: é Artes, é Música, é Poesia, é aula, ou é a Educação Física. Não tem essa questão de oficina, não desmerecendo o trabalho de monitor nem do mediador, mas existe a diferença da pessoa que é especialista e da pessoa que, não desmerecendo, trabalha quando tem o “Mais Educação”... [...] [o especialista tem] uma formação intencional, tem aquilo como finalidade, como objetivo, diferente do tempo estendido que o aluno está como uma proteção social, ele está ali porque é melhor estar ali jogando bola ou fazendo qualquer outra atividade do que estar na rua. [...] o nosso objetivo não é esse. Não é apenas esse. **Nosso foco principal é a questão mesmo da formação humana da criança. Mas que existe essa proteção social, sem dúvida (Dir.)**

A última frase da fala da diretora nos permite entender que a proteção social acaba acontecendo em função do maior tempo de escola, não sendo este, contudo, o principal objetivo da proposta desenvolvida na EMCS.

A relação identificada pelos sujeitos entre o Índice 1 - que, reiteramos, no contexto deste trabalho está associado à materialidade da condição humana - e o tempo integral vai ao encontro de dois dos quatro entendimentos para esse tempo discutidos por Cavaliere (2007), que são: a visão assistencialista, a partir da qual as prioridades da escola se organizam em torno da socialização e dos cuidados básicos, direcionada para os alunos em situação vulnerável ou condições familiares precárias; e a visão autoritária, que funcionaria como instituição de controle e prevenção da violência e da delinquência, tendo como um segundo objetivo a formação para o trabalho.

Apontamos duas hipóteses para esse contexto: o Índice 1 abarca temas que compõem o conceito de proteção social mais próximo do senso comum, isto é, a proteção relacionada aos aspectos materiais da vida em sociedade; e a pregnância da experiência vivenciada pela comunidade escolar como um todo, que faz com que ela identifique no tempo integral uma alternativa para todos esses eventos que compõem a condição de vulnerabilidade. Vale ressaltar que a questão da exposição à violência, à criminalidade e a outras formas de vulnerabilidade é tão marcante nessa realidade social, que permeia a fala da maior parte dos sujeitos, inclusive aqueles que associam os Índices 1 e 2 à educação integral. É o que podemos constatar nas falas que se seguem.

Dessa forma, tendemos a assumir que os demais sujeitos, a coordenadora, os professores e dois alunos relacionaram, na maior parte de suas falas, os dois índices à proposta da escola. A professora 2 inicialmente não associa de forma direta a educação em tempo integral na perspectiva da educação integral à proteção social, entendendo que a proteção social se posiciona, antes de tudo, como tarefa do Estado e da família.

Eu não usaria a palavra proteger, que eu acho proteger para mim, é um dever do Estado, mas também faz parte da família, não é porque os alunos não estão numa escola integral que a família não vai protegê-lo, que o Estado não tem que protegê-lo. Eu acho que a proteção social não é só para quem está na educação integral, por isso que eu não consigo vincular totalmente isso. **Eu acho que todas as crianças, independente da escola em que estejam, têm que ser protegidas pelo Estado e por suas famílias.** Porém, eu acho que esse é o objetivo da escola em si, mas falando da escola municipal, o município deveria pensar isso como uma coisa global, a escola colaborando com a proteção social, mas não apenas a escola, como a gente vê, só a escola fazendo. Acho que tem sim uma relação, deve ter, porque isso é um dever do Estado, como um braço do Estado (Prof. 2).

Contudo, podemos inferir dessa fala que a escola, seja de tempo parcial ou integral, acaba por proteger o aluno quando proporciona educação enquanto política social, que é direito de todos os cidadãos. O Estado tem o dever de proteger o cidadão, e a escola seria mais uma de suas instâncias representativas na rede de proteção social. Porém, quando indagada sobre as possíveis consequências do término da proposta de tempo integral na perspectiva da educação integral, a entrevistada considera como uma perda significativa para grande parte dos alunos, já que não teriam outras oportunidades de acesso a essa formação mais ampla.

É uma perda, principalmente para os alunos, porque [...] [há] famílias que não têm condições, que nem eu falei anteriormente, de arcar com essas atividades fora do ambiente escolar. Há famílias que a gente percebe que têm desejo, as próprias crianças comentam que têm o desejo, têm habilidade, e algumas famílias também têm essas condições, e as famílias que não têm? [...] então você retirando da escola essas coisas, você diminui a chance daquele potencial que o aluno tem, de ser desenvolvido, não é? Ou você retarda aquele desenvolvimento. [...] uma pessoa crítica, um cidadão, você está tirando um pouco da cidadania desse aluno, não é? Porque se, até então, ele estava em um caminho e você diz para ele que aquele caminho não existe mais, ele vai precisar criar, buscar outro caminho. É como na vida, você está numa estrada, se você perder o retorno você tem que ir lá à frente, voltar de novo, fazer aquele caminho. Então, o tempo não vai voltar mais para ninguém, aquele tempo que você perdeu, você perdeu, infelizmente. [...] a gente está falando de vida de criança, quer dizer, como se fosse uma ruptura mesmo, a questão do desenvolvimento dele (Prof. 2).

Na visão da coordenadora “a proteção social visa tirar aquela criança de um meio que ela corre riscos, que ela está vulnerável. Vulnerável a ser aliciada pela droga, pelo crime” (coord.), fazendo a relação com a educação em tempo integral na perspectiva da educação integral:

Eu acho que a educação integral - se ela realmente acontece com todo o suporte que ela precisa, porque ela precisa de um suporte tanto profissional quanto material e estrutural também, você precisa de uma escola que vai receber esse aluno - **pode sim ter um resgate social dessas crianças**. Como eu falei, ali elas têm possibilidades de descobrir outras coisas, além do que está na comunidade dela, que ela vê todos os dias: violências, drogas, enfim, determinados tipos de abusos. **A escola acaba sendo o único lugar que ela tem acesso de bem do Estado, eu acho que é a única ação do Estado sobre a vida dela**, porque se ela procura o posto de saúde já não tem. Então é um resgate [...]. A proposta também é levar ele a refletir sobre o mundo, debater mesmo para que ele abra outros horizontes, [...] [que tenha] vontade de não se envolver com a questão do tráfico na comunidade dele, que a menina não queira uma gravidez adolescente. Então eu acho que [...] a gente tenta fazer um trabalho a longo prazo, para que esse aluno não queira aquilo que está posto ali na comunidade para ele, que ele queira algo melhor, estudar, evoluir, se profissionalizar, crescer como pessoa ou como ser humano. **Eu acho que é isso que é o mais importante [...] não é só deixar o aluno ali trancado dentro da escola protegido, porque ele não está protegido totalmente.** (Coord.).

Chamamos a atenção para os trechos das falas “resgate social do aluno” e “a escola acaba sendo o único lugar que ela tem acesso de bem do Estado, eu acho que é a única ação do Estado sobre a vida dela” onde identificamos a presença dos dois índices: a materialidade e os aspectos subjetivos da proteção social, se considerarmos que o “resgate” é viabilizado através do direito à educação de qualidade que possa transformar circunstâncias da vida do aluno.

Nesse sentido, as falas da professora e da coordenadora confrontam as responsabilidades da escola e do Estado para com o aluno, o cidadão. Quanto a isso, observamos que o questionamento sobre os objetivos da escola figura com frequência nas discussões em torno da educação em tempo integral, especialmente quando essa extensão da jornada escolar prioriza estudantes em situação de vulnerabilidade social.

A esse respeito, Algebaile (2009) discute que o papel assumido pela escola pública nos dias atuais - em função, dentre outras razões, da expansão da oferta de ensino - vem se caracterizando pela ampliação de suas tarefas. Essa instituição tem passado a se ocupar, gradualmente, da gestão da pobreza, relegando, em parte significativa das vezes, para o segundo plano, seu principal objetivo: o da formação escolar.

Por sua vez, essa configuração não é destituída de intencionalidade, ao contrário, estrutura-se a partir de um conjunto de relações políticas e sociais inerentes ao projeto societário brasileiro, o qual prevê uma “integração parcial – por vezes absolutamente residual – de imensas parcelas sociais” (ALGEBAILLE, 2009, p.28).

Assim sendo, podemos perceber que as falas dos educadores ensaiam algumas indagações. Ao se verem diante da realidade da escola pública brasileira e do que vivenciam em sua prática educacional, vislumbram na proposta de educação em tempo integral na perspectiva da educação integral alguns caminhos em relação à reconfiguração do papel da escola e do Estado quanto à formação e à inserção social dos alunos. Igualmente, tanto um dos responsáveis quanto uma das alunas entrevistadas associam, de forma clara, educação e proteção social, priorizando o Índice 2, que, vale destacar, está associado à segurança de sobrevivência. O primeiro destaca o papel da educação integral, que, ao proporcionar o contato com variadas atividades e com aspectos da cultura, viabiliza maiores oportunidades de formação para o aluno.

Proteção social seria algo relacionado aos nossos direitos sociais, né? **Buscar realmente os direitos sociais que nós temos, educação, cultura, lazer, tudo isso, seria uma forma de buscar a proteção desses direitos.** Porque o tempo integral proporciona tudo isso que dá o lazer para eles. Cultura, existe aula de teatro, isso é fantástico. Tanto é que alunos daqui que fizeram peça de teatro, nós fomos assistir fora daqui. Às vezes o aluno não tem uma visão do caminho a percorrer, ele fala assim, “Pô, gostei de teatro, vou fazer isso”, começa a interagir e hoje em dia está fazendo peça de teatro. Ou o próprio esporte, o futebol, karatê, capoeira. Hoje em dia tem esportes olímpicos. Ou a música, se interessar pela música, virar um músico, ou um pintor [...] A escola traz isso, essa oportunidade, não querer só estudar, e querer virar só um médico, um professor (Resp. 1).

Proteção social para mim é quem está nos protegendo, quem está cuidando dos futuros cidadãos dessa cidade, desse país. **Para mim proteção social é quem está cuidando da educação,** quem está cuidando... quem está acreditando em nós, quem está nos protegendo, está colocando ferramentas na nossa frente para a gente poder seguir para um Brasil melhor e é isso (Aluna 1).

A professora 1, por seu turno, quando indagada a respeito da proposta de educação da escola, a define na perspectiva da educação integral em tempo integral, relacionando-a às demandas da realidade social dos alunos, de onde podemos inferir a ideia de proteção.

Aí a gente tem que dialogar com esse aluno, “Meu filho [...]”, [...] você precisa convencer esse aluno que estudar não é só copiar dever, **você precisa fazer nascer nele a necessidade de querer mais da vida do que simplesmente ser apontador do jogo de bicho**”, porque ele precisa querer mais do que simplesmente copiar o dever. Então, a gente fica procurando formas, a gente planeja, a gente discute, a gente briga, a gente organiza projetos que vão [...] (Prof. 1).

Cabe aqui a reflexão de Paro (2009), ao defender a concepção de educação integral: “não basta se propor a ensinar a ler e escrever: é preciso levar as pessoas a terem necessidade da leitura e da escrita. A escola que aí está, fracassa, portanto, porque é parcial” (PARO, 2009, p.20).

Compreendemos, a partir da fala da professora 1 e do que discute Paro (2009), que a instituição escolar precisa fazer sentido na vida do aluno. Nesse contexto, resgatamos as teses de Giolo (2012) sobre o papel da educação integral para as crianças de classes populares. O autor identifica na perspectiva da educação integral em tempo integral a possibilidade de uma “escola forte”, capaz de despertar o interesse

pelo conhecimento e pela cultura intelectualizada, essenciais para a inserção desses alunos na sociedade. O autor ressalta as potencialidades dessa concepção de educação, tendo em vista os aspectos que mobilizam no processo da formação do aluno. Somado a isso, torna-se claro o seu papel em relação à condição de vulnerabilidade. É o que reflete a fala da Professora 1:

Então o que se percebeu com os estudos é que com essas possibilidades o leque de oportunidades se abriria, até mesmo na questão de interpretação, nas questões de dificuldades da criança. **Porque a vulnerabilidade não está relacionada somente ao risco à vida, mas também é um risco ao que não se aprende.** Quando você não aprende, você não se torna capaz. Você não desenvolve as habilidades que você tem. Então a vulnerabilidade também estava relacionada à aprendizagem (Prof. 1).

É possível inferir, nos excertos grifados, que os sujeitos tendem a priorizar a educação em tempo integral na perspectiva da educação integral, quando ela instrumentaliza e promove cidadãos autônomos, com capacidade de agir, escolher e se posicionar no meio social. E insinuam que ela é uma forma de proteção social mais valiosa do que a proteção relacionada apenas aos aspectos materiais da condição humana em sociedade.

Finalizando esta seção, devemos pontuar que a subdivisão em quatro sentidos buscou uma melhor compreensão da relação entre as temáticas estudadas. Contudo, tendemos a reafirmar que, na análise das falas dos sujeitos, grande parte dos sentidos atribuídos à escola de tempo integral na perspectiva da educação integral pode deter características que promovam a condição humana em sociedade, conduzindo-nos a conexões com a ideia de proteção social. A título de exemplo, tal reflexão pode ser inferida da associação entre tempo integral e formação completa e ampla do aluno: “É transformar a escola em um espaço de desenvolvimento e ganho de vida” (Prof.1). “Trabalha questão de valores, questões sociais para o aluno ser inserido[...]” (Prof.2). “[...] na verdade ele não é nada, se ele não conhece da sua própria cultura, ele não é um cidadão, não é uma pessoa existente, vamos dizer assim” (Aluno 2). Por sua vez, a relação tempo de escola e mais aprendizado, quando caminha para o aumento da qualidade do ensino, pode significar também maiores possibilidades de inclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como ponto de partida as inquietações nascidas do magistério na escola pública e da prática na psicologia clínica, em torno da dinâmica das desigualdades e da vulnerabilidade que, enraizadas em nossa sociedade, marcam a realidade de crianças e jovens brasileiros. Sua matéria encontra-se em evidência, atualmente, no campo das políticas sociais e, portanto, também nas políticas públicas educacionais, refletindo determinada conjuntura política e econômica.

Diante disso, e tendo em vista a aproximação das temáticas da educação em tempo integral e da proteção social, chegamos ao objetivo deste estudo: analisar, no contexto de uma escola pública de tempo integral, a concepção de educação em tempo integral dos sujeitos envolvidos nessa experiência, em seus possíveis entendimentos, dentre eles, a sua associação com a ideia de proteção social.

Elegemos, então, uma experiência de educação em tempo integral, desenvolvida numa escola pública cuja maioria dos alunos vivencia, em maior ou menor grau, a condição de vulnerabilidade social. A pesquisa em tela foi definida como de cunho qualitativo, compreendendo as etapas de levantamento bibliográfico, análise documental, observações, entrevistas e grupo focal.

Diante do objeto de estudo, o levantamento bibliográfico e a discussão teórica buscaram aproximar a educação, enquanto política social pública, de temas estudados no campo do serviço social e das ciências sociais, como as vulnerabilidades e a temática da proteção social. Este percurso teórico se fundamentou na relativa frequência com que tais conceitos vêm figurando na elaboração de políticas e práticas educacionais e no fato de ainda ser um fenômeno que demanda investigação e aprofundamento.

Na escola pesquisada, elencamos alguns elementos para fomentar o estudo, compondo nossos objetivos específicos, sobre os quais tecemos aqui algumas considerações.

Em relação ao perfil socioeconômico dos estudantes, a pesquisa de campo indicou que a condição de vulnerabilidade, tendo em vista as suas várias dimensões, se relaciona à maioria dos alunos. Parafraseando alguns sujeitos entrevistados, os

alunos “não estão em situação de extrema pobreza”, mas encontram-se privados, em seu meio social, de aspectos fundamentais à promoção de sua cidadania e inserção social, dentre os quais destacamos a segurança pública, o atendimento adequado na área de saúde e o acesso a aparelhos culturais, tais como os que promovem o desenvolvimento de atividades artísticas e esportivas, por outra via que não seja a escola.

Nesse sentido, retomamos o conceito de vulnerabilidade em suas múltiplas faces e tendemos a afirmar que a escola pesquisada, a partir da sua proposta de educação integral em tempo integral, caminha em direção a algumas das demandas de seus alunos porque: oferece mais tempo de escola, quando este tempo proporciona não apenas mais aprendizado, mas sim a construção de sujeitos pensantes, com maior capacidade crítica e reflexiva; constitui-se como um espaço de desenvolvimento da sociabilidade e das relações interpessoais; protege uma grande parte de seus alunos de um ambiente social caracterizado, muitas vezes, por episódios de violência e por dinâmicas familiares desagregadoras; além de ampliar, assim, as possibilidades de formação escolar e de inserção social dos estudantes.

Referindo-nos à perspectiva dos sujeitos a respeito da proposta de educação em tempo integral, assinalamos que ela se constituiu no percurso profissional desses sujeitos, ou seja, a partir das discussões e da sua construção no município de Mesquita, assim como da prática que esses educadores vêm desenvolvendo na EMCS.

Chamamos a atenção para a efetividade desse projeto em seus propósitos, consolidando, naquela instituição e nos educadores que dela fazem parte, uma visão de educação escolar na perspectiva da educação integral, base do trabalho ali desenvolvido e que se apoia nos aspectos inter-relacionais, promovendo o diálogo, o questionamento e a formação de alunos críticos, com resultados expressivos no processo de ensino-aprendizagem e quanto à promoção da cidadania dos estudantes.

Destacamos, junto a isso, o papel fundamental do Programa Mais Educação e do trabalho de formação desenvolvido pela UNIRIO. Ambos contribuíram de forma significativa para a construção da proposta de educação integral em tempo integral, assim como para a formação dos educadores, solidificando uma prática que se mantém e sustenta a educação em tempo integral na perspectiva da educação integral, na

EMCS, em seus momentos de maior desafio, como o que atravessam neste ano de 2018.

No que concerne à investigação das relações entre a proposta de educação em tempo integral na perspectiva da educação integral e a proteção social, o referencial teórico desta pesquisa nos permitiu compreender que a discussão da temática das vulnerabilidades e da proteção social, no campo das políticas sociais, se insere em determinada conjuntura política e econômica, refletindo, de forma predominante, um conceito neoliberal de Estado. Sua repercussão também se dá nas políticas educacionais, especialmente a partir das reformas do ensino na década de 90, cujas características ainda reverberam no campo educacional em nossos dias. Dentre elas, apontamos a acentuação do caráter privatista das ações nesse campo e a dualidade de propostas educacionais, onde a escola destinada às classes populares assume um cunho socializador e de controle social. Dessa forma, os objetivos da escola tendem a se afastar de um sentido de formação intelectual, ética e filosófica do cidadão, assumindo os interesses de determinado sistema político e econômico. Tal configuração inviabiliza a concretização da educação como direito social e, ao contrário, contribui para o aprofundamento das desigualdades sociais.

Sob esse ponto de vista, é importante pontuar que o debate a respeito do alcance e dos desdobramentos de uma política educacional deve envolver a forma como ela se relaciona com a concepção vigente de Estado. Isso porque, ao desconsiderarmos tais fatores, incorremos em propostas que podem ser interpretadas a partir da ótica da redistribuição afirmativa de Fraser (2001), ou seja, elas não irão tocar nas estruturas sociais e econômicas que engendram determinados projetos de formação escolar.

Trouxemos, então, a discussão de autores (Dubet, 2004; Souza, 2011; Ribeiro, 2011) que assinalam o papel exercido pelas desigualdades sociais – constituídas a partir de uma dada configuração política e econômica - nas desigualdades educacionais e de oportunidades, conduzindo-nos a uma análise mais criteriosa a respeito das atribuições da escola nesse âmbito.

Por conseguinte, a abordagem da educação em tempo integral, enquanto política pública e em sua relação com a proteção social, não deve perder de vista o cenário social, político e econômico que norteia as ações e propostas para esse campo. Nesse contexto insere-se, ainda, o ordenamento normativo para o campo educacional,

no qual identificamos um movimento, que se intensifica, de associação entre as temáticas aqui investigadas, com vistas à diminuição das desigualdades sociais e educacionais. Devemos, portanto, interrogar a respeito da natureza, dos objetivos e das concepções que fundamentam as políticas públicas ali estabelecidas.

Ressaltamos, por outro lado, que a escola, enquanto reprodutora de uma ordem social, não deixa de se implicar neste debate, permitindo-nos afirmar que ela deve buscar estratégias para se contrapor a essa situação, sendo uma delas a de oferecer bem mais àqueles alunos que estão em situação de desvantagem.

Essa é uma questão em evidência no âmbito das políticas públicas educacionais, quando as propostas de ampliação de tempo escolar privilegiam o atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade social, sendo definidas, em algumas de suas conformações, como políticas focalizadas ou ainda compensatórias.

Entendemos que a busca da condição de igualdade social parte da inter-relação entre políticas focais e universais, quando ambas não se anulam, mas se complementam. Para que a universalidade se efetive há que se compor o binômio equidade-igualdade (KERSTENETZKY, 2006 apud AZEVEDO, BURLANDY, 2010). Sendo assim, ainda que uma proposta educacional não deva se afastar do objetivo de políticas universalizantes – tendo em vista a realidade social brasileira -, o fato de ela assumir, em determinada configuração, o caráter de uma política focalizada não inviabiliza suas possíveis contribuições para a construção de uma escola menos desigual.

Além disso, discorreremos a respeito do lugar ocupado pelo sistema educacional brasileiro - em relação à desigualdade de oportunidades educacionais -, assim como sobre o papel da família e do meio social em que o aluno se insere na dinâmica das desigualdades sociais. Dessa forma, voltando-nos para a concepção de escola de tempo integral na perspectiva da educação integral, constatamos que ela pode ir ao encontro de alguns aspectos que compõem o referido contexto, contribuindo para a diminuição dessas desigualdades.

A educação integral, concretizada em uma proposta de tempo integral, pode proporcionar ao aluno uma rotina que, ultrapassando a importante tarefa de transmissão dos conhecimentos formais, envolve desde atividades esportivas, culturais

e artísticas até os aspectos relacionais e referentes ao convívio em sociedade. Tal modelo potencializa diferentes formas de inserção do conhecimento formal e de conteúdos curriculares, tendo em vista as realidades distintas que adentram a escola, e considerando a construção e o debate em torno de valores sociais e culturais como importantes elementos pertinentes a esse processo. Essa concepção de educação, embasada em um conceito amplo de formação humana, acaba por oferecer aos alunos aquilo que eles não têm acesso em seu meio social e familiar, aproximando-se, em certo sentido, do objetivo da proteção social, ao promover a cidadania e posicionar esses estudantes de forma menos desigual na sociedade.

Podemos assumir que essa é a concepção de educação integral da qual partimos nesta pesquisa e que grande parte dos aspectos descritos foi observada na escola pesquisada. Nossa investigação, porém, permitiu que identificássemos duas características distintivas na referida concepção, levando-nos a compreendê-la como um processo em permanente construção: possui maior interação com as realidades nas quais ela pretende intervir; e envolve variadas dimensões da condição humana em sociedade. Assim, Arroyo (2012) discute que em razão dos programas de ampliação de tempo escolar nos confrontarem com dimensões que nem sempre são observadas no contexto da escola "(...) somos obrigados [nestas propostas] a dar conta de questões inadiáveis: como os educandos vivem a vida, o corpo, os tempos-espacos; como os tratamos no ordenamento escolar (...)" (ARROYO, 2012, p.42). Dessa forma, os aspectos da cidadania, da cultura e da realidade socioeconômica dos sujeitos aos quais essa modalidade de educação se destina acabam por interferir nas características de uma dada proposta.

Elegemos a experiência da EMCS para problematizar a relação entre tempo integral, educação integral e proteção social. Logo, partindo da realidade pesquisada, indagamos sobre o lugar que ocupam os aspectos mencionados na estruturação de uma proposta de educação integral em tempo integral, tendo em vista a realidade social brasileira, onde o município de Mesquita é apenas um dentre os milhares neste país que enfrentam desafios semelhantes em seu campo educacional.

Por esse ângulo, percebemos que os educadores da EMCS expressaram, ainda que de forma indireta, através de suas considerações e relatos de suas experiências, que educar consiste em ir ao encontro das demandas daqueles estudantes, do que é

essencial e indispensável para sua formação, sendo este o sentido que orienta suas práticas. Diante disso, e tendo em vista a realidade na qual esses alunos se inserem, tendemos a afirmar que essa formação é quase que indissociável da condição de proteção.

Paralelamente, e em face dos temas abordados na pesquisa, assumimos que é importante avançarmos na investigação da inter-relação entre educação em tempo integral e proteção social sem perder de vista que esta última ultrapassa a materialidade da condição humana em sociedade, envolvendo seus aspectos subjetivos, os quais se configuram como essenciais à inserção social dos indivíduos e à sua condição de cidadania plena. Nessa dinâmica, a educação como um direito social exerce um papel fundamental. Indo ao encontro dessa ideia, cabe aqui trazeremos a frase da professora 1 como uma reflexão bastante relevante, tendo em vista nosso objeto de estudo: “Porque a vulnerabilidade não está relacionada somente ao risco de vida, mas também ao risco [que se corre] pelo que não se aprende”.

Finalizando, consideramos que a experiência da EMCS é constituída por inúmeros desafios relacionados à recursos materiais e humanos, como, por exemplo, o fato de, mesmo sendo um polo de educação integral do município de Mesquita, a escola não possuir uma quadra de esportes, equipamento indispensável ao desenvolvimento de seu projeto pedagógico. A despeito disso, a escola caminha buscando soluções para seus impasses. Não queremos naturalizar a precarização no âmbito das propostas para a educação pública, mas sim ressaltar a dimensão de uma concepção de educação que se solidificou nos educadores dessa instituição e que instrumentaliza suas práticas, sustentando a proposta da escola mesmo diante dos obstáculos que se apresentam. A concepção de educação em tempo integral na perspectiva da educação integral, ali semeada, mobiliza toda a comunidade escolar na defesa de seus direitos. Não nos referimos simplesmente ao direito à escola, mas sim ao direito à educação, uma educação que possa transformar a realidade daqueles alunos. Nesse sentido, o aspecto emancipador da educação integral em tempo integral, em face da realidade complexa que se descortina naquela instituição, assume características de proteção. Portanto, este estudo, priorizando a perspectiva dos atores envolvidos numa experiência de escola pública de tempo integral, nos permitiu elencar e refletir a respeito dos vários aspectos que essa concepção de educação mobiliza,

favorecendo de forma expressiva um processo de formação escolar que caminhe na direção da inclusão social e da garantia de direitos do cidadão.

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.22, n.40, p.95-103. Jul./dez. 2013.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 9. ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária.1999
- _____, Hannah. **O que é política?** Rio de Janeiro. Bertrand Brasil. 1998.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- ASSUNÇÃO; Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n 107, p. 349-372, mai./ago. 2009.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (org.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001. – 2.ed. p.17-42
- AZEVEDO, Darana Carvalho de; BURLANDY, Luciene. Política de combate à pobreza no Brasil, concepções e estratégias. In **Revista Katál**. Florianópolis, v.13, n.2, p. 201-209, jul./dez. 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Lei 8. 069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF- 16 de jul. 1990 e retificado em 27 de jul. 1990.
- _____. Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF. Palácio do Planalto, Brasília, DF – 24 de dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em 10 nov. 2017.
- _____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan.

2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 10 mar. 2016.

_____. Política Nacional de Assistência Social / 2004. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília. Nov. 2005. (reimpresso em maio de 2009). Disponível em: <http://www.sesc.com.br/mesabrasil/doc/Pol%C3%ADtica-Nacional.pdf>. Acesso em 10 nov. 2017.

_____. Decreto N 6.904, de 24 de abril de 2007. Aprova o Plano de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 10 nov. 2017.

_____. Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Diário Oficial da União, Brasília, DF- 21 de jun. 2007b.

_____. Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF – 13 nov. 2007c.

_____. Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2007d.

_____. Manual de Orientações sobre o Bolsa Família / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica, Coordenação-Geral de Política de Alimentação e Nutrição. – 3. ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em: [tp://ftp.datasus.gov.br/ftpbolsa/download/MANUAL_PBF_BOLSAFAMILIA_SAUDE2009.PDF](ftp://ftp.datasus.gov.br/ftpbolsa/download/MANUAL_PBF_BOLSAFAMILIA_SAUDE2009.PDF)

_____. Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm. Acesso em 10 nov. 2017.

_____. Decreto 7.107 de 11 de fevereiro de 2010. Brasília, DF, 2010b. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7107.htm. Acesso em 10 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania- Programa Mais Educação Passo a passo, 2011.

_____. Lei nº 12.796/2013 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em 9 nov. 2017.

_____. Relatório Final Nacional Programa Mais Educação: Impactos na Educação Integral e Integrada. Brasília. MEC 2013. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pesquisa_ufmg_relatorio_final.pdf. Acesso em 10 nov. 2017.

_____. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Edições Câmara, Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2014a, Série legislação, n 118.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Edições Câmara, Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2014b, 86 p., Série legislação, n. 125.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. 48. ed. Edições Câmara, Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2015a. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/15261/constituicao_federal_48_ed.pdf?sequence=94 . Acesso em 10 nov. 2017.

_____. Programa Mais Educação (PME): Impactos na Educação Integral e Integrada”. Mesquita/RJ. Ministério da Educação e Cultura (MEC) Brasília, DF, 2015b.

_____. Sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2016. Disponível em: <http://inep.gov.br/ideb>

_____. Programa Novo Mais Educação. Sítio do Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>

_____. Conheça o Programa Bolsa Família. Sítio do Ministério do Desenvolvimento Social. 2018. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e>

CARVALHO, Maria do Carmo Brant; SETUBAL, Maria Alice. Alguns Parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil. In **Revista em Aberto**. Brasília. Vol.25, n 18, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas. Vol.23, n 81, 2002.

_____, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 1015-1035, out. 2007.

_____, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral; in **Paidéia**. Vol. 20, nº 46, p. 249-259, 2010.

COELHO, Lígia Martha C. da C.; PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In COELHO, L. M. C. da C (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. DP et Alli: Petrópolis/RJ: FAPERJ, 2009a.

_____, Lígia Martha C. da Costa. História (s) da educação integral. In: **Revista em Aberto**. Brasília. v.22, n.80, p. 83-96, abr. 2009b.

CRUZ NETO, Otávio. O Trabalho de campo como descoberta e criação. In MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21 Edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. cap.3

CUNHA, Luiz Antônio. O Sistema Nacional de Educação e o Ensino Religioso nas escolas públicas. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.34, n.124, p.925 - 941, jul. /set. 2013.

DELGADO, Guilherme; JACOUD, Luciana; NOGUEIRA, Roberto Passos. Seguridade Social: redefinindo o alcance da cidadania in **IPEA. Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise**. Brasília. V. 1, n.17, p.17-37. 2008. Disponível em: http://www.en.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_completo_1_7e.pdf. Acesso em 10 nov. 2017.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

DOURADO, LUIZ Fernandes. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p. 921 – 946, out. 2007.

DUBET, François, O que é uma escola justa? In **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez., 2004.

FERREIRA, Maria Cristina. MOURA, Maria Lucia Seidl. **Projetos de Pesquisa. Elaboração, redação e apresentação**. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2005.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (org.). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: Ed. UnB, p. 245-282, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. V.6, n.46, jan./abr. 2011

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In MOLL, Jaqueline Moll (Org.). **Caminhos da educação**

integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC.** São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.

HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In MOLL, Jaqueline Moll (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) sociais. Campinas: Unicamp. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Informações gerais sobre todos os municípios do Brasil. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/mesquita/panorama>. Acesso em 6 out. 2017.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; FBPS. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Atlas da Violência 2017. Ministério do Planejamento Desenvolvimento e Gestão. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/2/2017>. Acesso em 10 nov. 2017.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. In **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.10, n.15, p.124-136, jun. 2004.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

LESSA, Simone Eliza do Carmo. Associação entre as políticas de educação, assistência social e a “questão social” in **Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro. V.8 Nº16. P.66-83. Dez. 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 38, p.13-28, 2012.

MACIEL, Irá Maria (org.). **Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação,** Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2010.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In COELHO, L. M. C. da C (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.** DP et Alli: Petrópolis/RJ: FAPERJ, 2009.

_____, Lúcia Velloso. Representações do jornal O Globo sobre os Cieps – UNESA. **Territórios, Educação Integral e cidadania-TEIA,** 2013. Disponível em:

<http://teiaufmg.com.br/publication/representacoes-do-jornal-o-globo-sobre-os-cieps>. Acesso em: 10 nov. 2017.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro. v.36, n.129, p. 637-651, set/dez, 2006.

MENEZES, Janaína da S. S. Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In COELHO, L. M. C. da C (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. DP et Alli: Petrópolis/RJ: FAPERJ, 2009.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete taxa de escolarização. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/taxa-de-escolarizacao>. Acesso em: 12 de nov. 2017.

MESQUITA. Lei nº 434, de 25 de março de 2008. Institui o Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. Mesquita, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Portaria no 209 de 2011. Mesquita, 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Esboço do Projeto de Lei de Educação Integral da Rede Municipal de Ensino de Mesquita. Mesquita, 2012.

_____. Lei Orgânica do Município de Mesquita, de 25 de setembro de 1999. Câmara Municipal, 1991. Atualizada em 18 jul. 2014.

_____. Prefeitura Municipal. Decreto Nº1.724, de 08 de setembro de 2015. Mesquita, 2015.

_____. Projeto Político Pedagógico. Escola Municipal Cruzeiro do Sul. Mesquita, 2016.

_____. Deliberação CME Nº029 de 12 de dezembro de 2017. Conselho Municipal de Educação. Mesquita, 2017.

MONTEIRO, Simone Rocha da Rocha Pires. O marco conceitual da vulnerabilidade social. In **Revista Sociedade em Debate**. Pelotas. P. 29-40. jul./dez.2011.

MORAES, José Damiro de. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In COELHO, L. M. C. da C (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. DP et Alli: Petrópolis/RJ: FAPERJ, 2009

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da. MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. In **Revista Educação & Realidade**, Porto alegre, v.39, n.4, out/dez. 2014

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira. In **Coleção Pensadores**. Recife: Fundação João Nabuco - Massangana, 2010

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas. Vol.28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e regulação no contexto latino-americano: Argentina, Brasil e Chile. In: **Revista Linhas Críticas**. Brasília, v.15, n.28, p.45-62. jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, luana gomes de. **A formação continuada no âmbito do programa mais educação no município de mesquita**. 2014.152 f. Dissertação. (Mestrado em Políticas Públicas Educacionais) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

PARO, Vítor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Sobre a Política de Assistência Social no Brasil. In BRAVO, M. I. S; PEREIRA, P. A. (org.). **Política social e democracia**, 2. ed. - São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

PERES, Rodrigo Sanches. SANTOS, Manoel Antônio. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. In **Revista Interações**. Ribeirão Preto. Vol.10, n. 20, p. 109-126, jul./dez 2005.

POCHMANN, Marcio. Proteção Social na Periferia do Capitalismo: considerações sobre o Brasil. In **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000200002. Acesso em: 10 nov. 2017.

RIBEIRO, Carlos Costa. Desigualdade de Oportunidades e Resultados Educacionais no Brasil. In **Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, vol. 54, n. 1, 2011, p. 41 a 87, 2011.

RIO DE JANEIRO (Cidade). MUSEU DO AMANHÃ. Disponível em: <https://museudoamanha.org.br/pt-br/exposicoes>. Acesso em 10 nov. 2017.

RIO DE JANEIRO (Estado) ISP – Instituto de Segurança Pública. 2016. Disponível em: <http://www.isp.rj.gov.br/Conteudo.asp?ident=155>. Acessado em: 08 out. 2017.

RIO DE JANEIRO (Estado). CEPERJ. 2014. Centro Estadual de Estatísticas Pesquisa e Formação de Servidores Públicos do Estado do Rio de Janeiro. Ceperj lança novo mapa alterando a região metropolitana do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.ceperj.rj.gov.br/noticias/Mar_14/27/novo_mapa.html. Acessado em 23 out. 2017.

RUA, Maria das Graças. **Análise de políticas públicas: conceitos básicos**. Disponível em: <http://portal.mda.gov.br/o/1635738>. Acesso em: 10 nov. 2017.

SAVIANI, Dermerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2013.

SEMZEZEM, Priscila. ALVES, Jolinda de Moraes. Vulnerabilidade social, abordagem territorial e proteção na política de assistência social. In **Serviço Social em Revista**. Londrina, v.16, n.1, p. 143 – 166, jul./dez. 2013.

SENNA, Monica de Castro Maia; BURLANDY, Luciene; SCHOTTZ, Vanessa; MONNERAT, Giselle Lavinias; MAGALHÃES, Rosana. Programa Bolsa Família: nova institucionalidade no campo da política social brasileira? In: **Revista Katál**. Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2007

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro. DP&A editora, 2000.

SILVA, Margareth Correa; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Educação Integral e(m) Tempo Integral e Proteção Social: O que diz o ordenamento normativo? In: SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE – RJ, 5., Niterói, RJ, 2016. Anais. Niterói, RJ: UFF, 2016.

SOARES, Sergei; SÁTYRO, Natália. O Programa Bolsa Família: desenho institucional e possibilidades futuras. In.: CASTRO, Jorge Abrahão de; MODESTO, Lúcia. (org.) **Bolsa Família 2003 – 2010: avanços e desafios**. Brasília: Ipea, 2010. v. 1, P. 25 -56.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

SPOSATI, Aldaíza. Proteção social e seguridade social no Brasil: pautas para o trabalho do assistente social. In **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n.116, p.652-674, out/dez. 2013.

_____, Aldaíza. Tendências latino-americanas da política social pública no século 21. In **Revista Katál**. Florianópolis. V.14, n.1, p.104-115, jan./jun.2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

_____. Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

TORRES, Ana Paula Repolês. O Sentido da Política em Hannah Arendt. In **Revista Trans/Form/Ação**. São Paulo, v.30(2), p. 235-246.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

ROTEIROS DE ENTREVISTA

PAIS

1. Dados pessoais: Ocupação, estado civil, endereço, telefone, nível de instrução, nº de filhos.
2. O que você compreende por escola de tempo integral?
3. Porque você matriculou seu filho em uma escola de tempo integral?
4. Onde seu filho estaria / que atividades ele estaria fazendo, caso não estivesse em uma escola de tempo integral?
5. Quais os aspectos que você considera necessários modificar na escola de tempo integral que seu filho frequenta?
6. Qual a importância da escola de tempo integral para o seu filho?
7. Quais as mudanças que voce percebeu no seu filho, a partir de sua matrícula na escola de tempo integral? (positivas e negativas)
8. O que você entende por proteção social?
9. Como você percebe um possível término da escola de tempo integral?

ALUNOS

1. Dados pessoais: Idade, série, endereço, sexo, profissão dos pais, nº de irmãos.
2. O que você compreende por escola de tempo integral?
3. Há quanto tempo você estuda em tempo integral?
4. O que você gosta na escola de tempo integral?
5. Quais são as diferenças em relação à escola de turno regular?
6. O que você considera que tem que ser melhorado?
7. Qual a importância da escola de tempo integral para você?
8. Se você pudesse escolher optaria por que tipo de escola, tempo integral ou regular?
9. O que você compreende por proteção social?

10. E se a escola de tempo integral acabasse?

PROFESSOR/ DIRETOR/ COORDENADOR

1. Dados pessoais: Formação; idade, sexo, em quantas escolas trabalha; tempo de atuação no magistério; área de atuação (disciplina), tempo de experiência na escola de tempo integral. (definição do perfil do profissional entrevistado)
2. Como voce percebe o perfil dos alunos dessa escola?
3. Como voce define educação em tempo integral?
4. Na sua concepção, como uma proposta de educação em tempo integral se diferencia de uma proposta de turno regular?
5. Como você percebe a proposta de educação integral que foi desenvolvida pela escola desde sua implantação até o ano de 2017?
6. Qual a importância da escola de tempo integral para os estudantes?
7. Como voce define a ideia de proteção social?
8. Voce acha que uma proposta de educação em tempo integral poder deter características que se inter-relacionam com a ideia de proteção social? Por que?
9. Quais seriam as implicações para os alunos dessa escola diante de uma possível descaracterização da proposta de educação em tempo integral desenvolvida até então?

APÊNDICE 2



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: EDUCAÇÃO INTEGRAL E PROTEÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL.

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo deste projeto é analisar, no contexto de uma escola pública de tempo integral, a concepção de educação em tempo integral dos sujeitos envolvidos nesta experiência, em seus possíveis entendimentos, destacando a sua associação com a ideia de proteção social. Sendo assim, participarão do estudo, pais, alunos, professores, a coordenadora pedagógica e a diretora da escola.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não participar deste estudo. Estamos coletando informações para realização dessa pesquisa, que entre outros aspectos, está fundamentada no fato de que as discussões sobre a educação em tempo integral – especialmente a partir da implantação, no país, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e do Programa Mais Educação (PME), bem como de o atual Plano Nacional de Educação (PNE) ter apresentado meta específica associada ao tempo integral (BRASIL, 2014, Meta 6) – estarem cada vez mais presentes no cenário educacional brasileiro, o qual reflete as desigualdades historicamente assentadas em nosso País. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida profissional/estudantil.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma entrevista em grupo e/ou de uma entrevista individual que durará aproximadamente 1 hora, bem como utilizaremos seu trabalho final como parte do objeto de pesquisa.

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO: Todas as entrevistas serão gravadas em áudio. As gravações serão ouvidas por mim e por uma entrevistadora experiente e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado. O documento que contém a informação sobre a correspondência entre números e nomes permanecerá trancado em um arquivo. As gravações serão utilizadas somente para coleta de dados. Se você não quiser ser gravado em áudio, você não poderá participar deste estudo.

RISCOS: Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

BENEFÍCIOS: Sua entrevista e a sua participação no grupo focal ajudarão na realização da pesquisa que visa contribuir para o meio acadêmico, por se tratar de questões que envolvem a educação integral e em tempo integral além das questões relacionadas à proteção social, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

você fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para própria instituição em questão.

CONFIDENCIALIDADE: Como foi dito acima, seu nome não aparecerá nas fitas de áudio, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento escrito, os pesquisadores não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Esta pesquisa está sendo realizada na Escola Municipal Cruzeiro do Sul, integrante do sistema municipal de ensino de Mesquita, localizado na Baixada Fluminense/RJ. Possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO através do Programa Pós Graduação em Educação sendo a aluna Margareth Correa Silva a pesquisadora principal, sob a orientação da Prof. Janaina Specht da Silva Menezes. As investigadoras estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contacte Margareth Silva no telefone 996-517-233 ou email margarethcorreas@gmail.com, ou o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP-UNIRIO no telefone 2542-7796 ou e-mail cep.unirio09@gmail.com. Você terá uma via deste consentimento para guardar com você. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contactar em caso de necessidade.

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura:

Data: _____

Endereço: _____

Telefone de contato _____

Discuti a proposta da pesquisa com este(a) participante e, em minha opinião, ele(a) compreendeu suas alternativas (incluindo não participar da pesquisa, se assim o desejar) e deu seu livre consentimento em participar deste estudo.

Assinatura (Pesquisador):

Margareth Correa Silva
Endereço **Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO**
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH - Escola de Educação
Av. Pasteur, 458 - Urca – Rio de Janeiro/RJ
CEP 22290-240

Data: _____

Telefone de contato: _____

APÊNDICE 3

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, _____,
documento de identidade nº _____ declaro que recebi os esclarecimentos necessários, fornecidos pela pesquisadora Margareth Correa Silva, documento de identidade nº 05/17444 e cpf nº 013013507-02, sobre a pesquisa a ser realizada na Escola Municipal Cruzeiro do Sul, da qual sou aluno (a), intitulada “*Educação integral e proteção social no contexto de uma escola pública de tempo integral*”, que tem como objetivo de investigar as relações entre educação integral e proteção social a partir da visão das pessoas que participam da experiência de educação integral em tempo integral nessa escola, ou seja, alunos, pais, professores e outros profissionais envolvidos. Aceito participar da mesma a partir do consentimento de meus responsáveis legais mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Assinatura do (a) aluno (a):

Data: _____

