

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFES**

MARIA APARECIDA RODRIGUES DA COSTA SANTOS

**A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE
VITÓRIA: A EXPERIÊNCIA DO BRINCARTE**

VITÓRIA/ES
2012

MARIA APARECIDA RODRIGUES DA COSTA SANTOS

**A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE
VITÓRIA: A EXPERIÊNCIA DO BRINCARTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vânia Carvalho de Araújo.

VITÓRIA/ES
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

S237e Santos, Maria Aparecida Rodrigues da Costa, 1976-
A educação em tempo integral no município de Vitória : a
experiência do Brincarte / Maria Aparecida Rodrigues da Costa
Santos. – 2012.
167 f.

Orientadora: Vânia Carvalho de Araújo.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação integral. 2. Educação de crianças. 3. Terceiro
setor. 4. Políticas públicas. 5. Escolas - Descentralização. 6.
Brincarte. I. Araújo, Vânia Carvalho de. II. Universidade Federal
do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

MARIA APARECIDA RODRIGUES DA COSTA SANTOS

**A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA:
A EXPERIÊNCIA DO BRINCARTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em _____ de _____ de 2012.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Vânia Carvalho de Araújo
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Ivone Martins de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Lucia Velloso Maurício
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum”.

(ARENDR, 2009, p. 247)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois sem ele nada seria possível. Obrigada por me dar forças e serenidade durante este percurso.

Concluir um curso de mestrado é uma tarefa árdua, que desperta sentimentos contraditórios, sendo necessário abdicar de momentos importantes da vida pessoal, agregando tantos outros que vão nos constituindo nesse processo. No caminho, levamos um pouco de cada um: colegas de turma, colegas da linha de pesquisa e professores que, em suas aulas, orientam e também desorientam. A todos vocês, o meu agradecimento.

À orientadora Vânia Carvalho de Araújo, pela dedicação e paciência. A você, minha gratidão e admiração, por ser exemplo de professora, dedicada e responsável com seus orientandos. O desafio de escrever sobre esta temática foi em parte possível pela sua criteriosa orientação.

À minha mãe, pelo apoio incondicional e superação de tantos obstáculos, mulher de fibra, que sempre me incentivou a estudar e a buscar objetivos sólidos na vida.

Ao meu marido, com quem compartilho momentos de aprendizado, alegrias, angústias e de muita persistência, sempre me incentivando a não desanimar e a querer mais e mais em relação ao conhecimento, exemplo de determinação e dedicação em tudo que faz. Obrigada por compartilhar mais essa realização em minha vida e contribuir com ela.

Aos meus filhos, razão e essência maior da minha vida. A vocês quero deixar o exemplo da busca constante pelo conhecimento.

Às coordenadoras do Brincarte de Resistência no período das duas gestões, às crianças e aos demais profissionais do Núcleo, por participarem desse momento, compartilhando o trabalho e permitindo adentrar no espaço. Obrigada pelo respeito que tiveram pela pesquisa e pela pesquisadora.

À Ana Moscon e Rosinery Pimentel, pelas discussões teóricas e, sobretudo, pela amizade que levarei para a vida. Iniciamos com o objetivo de ingressar no mestrado, mas conquistamos muito mais que isso, e a amizade que foi se fortalecendo nesse decorrer deu provas de que é possível encontrar pessoas como vocês, que comungam de um ideal de educação e que demonstram a todo momento essa sede de aprender, compartilhar e de pulsar pela educação. Sem vocês, certamente teria sido muito mais difícil. Obrigada por tudo.

À Zoraide, Sandra, ao Giovani e à Larissa, pelas conversas, convívio, aprendizagem e incentivo durante a elaboração da temática, e aos demais profissionais da Secretaria de Educação de Vitória que contribuíram com este trabalho.

À Graça, Guta e Khlésia, amigas dedicadas, obrigada pelas conversas descontraídas, pelas palavras que me confortaram em muitos dias difíceis.

À turma 23, pelos momentos em que ríamos, discutíamos e desconstruíamos o nosso saber, tecendo outros tantos conhecimentos durante as aulas, principalmente nas aulas de Ferrão.

Aos colegas da linha de pesquisa “História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais”: Giovana, Paulo, Simone, Leonardo, Mizzael, Sandra, Karine, Silvana e, principalmente, Cirlane pelos momentos de discussões compartilhados durante o curso.

Aos colegas de trabalho do CMEI Álvaro Fernandes Lima com quem compartilho os saberes/fazeres do cotidiano, em especial à Janete e à Jacqueline, pessoa encantadora que tive o prazer de conhecer e com quem trabalho nesses três últimos anos.

A todos os professores do Centro de Educação, em especial às professoras Regina Helena Simões e Ivone Martins, pelas valorosas contribuições na qualificação e por terem aceitado o convite de participar deste momento significativo.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as implicações da gestão do Programa da Educação em Tempo Integral na educação infantil do município de Vitória, tendo como foco a relação estabelecida entre a esfera pública e o Terceiro setor, com destaque para a análise das práticas instituídas na gestão do Núcleo Brincarte, no bairro Resistência. A investigação baseia-se principalmente nas reflexões de Cavaliere (2010, 2009, 2002); Coelho (2002, 2008, 2009); Maurício (2009, 2006, 2002) e Montaña (1999, 2005). Para alcançar tal objetivo, buscamos compreender os dilemas e desafios que se apresentaram na efetivação dessa política, sobretudo na relação de parceria com as ONGs. A descentralização administrativa e a transferência de responsabilidades comprometem a oferta desse atendimento não condizente com a realidade da educação infantil no município de Vitória, tornando os serviços precários e evidenciando suas fragilidades. O caminho metodológico percorrido é um estudo de caso a partir de uma pesquisa qualitativa, sendo utilizados, observação participante, diário de campo, análise de documentos e entrevista semiestruturada. As contradições e ambivalências em torno da implementação do Programa de Educação em Tempo Integral evidenciam, em um mesmo governo, os diferentes significados que a educação em tempo integral vai incorporando no conjunto das ações e consolidação dessa política. A pesquisa nos possibilita verificar que, quando a esfera pública assume a gestão desse espaço público, instaura-se um movimento caracterizado com o propósito de ressignificar a ação, tendo como desafio a reconfiguração do Programa, sobretudo na sua articulação com a educação infantil, não sendo desatrelada desse contexto. Portanto, essa experiência tem se constituído nas suas dificuldades e limitações, provocando novas possibilidades para a efetivação de uma política pública articulada na lógica da garantia e fortalecimento do direito para a educação em tempo integral na educação infantil.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral. Educação Infantil. Terceiro Setor.

ABSTRACT

This research has the objective of investigating the implications of the Full-Time Education Program for children in the city of Vitoria, focusing the relationship between the public sphere and the Third sector, and giving especial attention to the analysis of the established administration practices at Nucleo Brincarte, in Resistência, a neighborhood in the city. The investigation is based on the reflections of Cavaliere (2010, 2009, 2002); Coelho (2002; 2008; 2009); and Montano (1999, 2005). To reach the objective, we tried to understand the dilemma and challenges that were present at the execution of the policies, especially when related to NGOs. The administrative decentralization and the transference of responsibilities jeopardize the offering of services, which do not fit the reality of children education in the city of Vitoria; make the services ineffective; and evidence their frailty. The methodological path followed a case study using a qualitative survey that included observation, a field diary, analysis of documents and a semi-structured interview. The contradictions and ambivalences around the implementation of such Program show, in a same government, the different meanings that Full-Time Education embodies within the set of actions that aim the consolidation of their policies. The research allows us to see that, when the public sector takes over the administration of such public space, there occurs the instauration of a movement which has the purpose of re-signifying the action with the objective of re-configuring the Program, especially in its articulation with children education, to which it is attached. So, the experience has had difficulties and limitations, which opens new possibilities for the establishment of a new public policy articulated with the logic of guaranty, and which can strengthen the children's right to a Full-Time Education.

Key-words: Full Time Education. children education. Third Sector

LISTA DE SIGLAS

ADRA – Instituição Adventista de Educação e Assistência Social Este Brasileira.

ASOs – Auxiliar de Serviços Operacionais.

CADÚNICO – Cadastro Único da Secretaria de Assistência Social.

CAICs – Centros Integrados de Apoio à Criança.

CAOCA – Casa de Acolhimento a Crianças e Adolescentes.

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

CEUS – Centros Educacionais Unificados.

CEFAEE – Centro de Formação e Acompanhamento da Educação Especial.

CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública.

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil.

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

ONG – Organização Não Governamental.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória.

PT – Partido dos Trabalhadores.

SARÇA – Associação Presbiteriana de Ação Social.

SECRI – Serviço de Engajamento Comunitário.

SEMAS – Secretaria Municipal de Assistência Social.

SEME – Secretaria Municipal de Educação.

SEMUS – Secretaria Municipal de Saúde.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 A PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA	19
1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	24
1.3 DE PERTO E DE DENTRO: UM ESTUDO DE CASO	30
2 AS BASES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	34
2.1 O LEGADO DE ANÍSIO TEIXEIRA: TEMPOS E MEMÓRIAS DE SUA TRAJETÓRIA	34
2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL OU TEMPO INTEGRAL? DILEMAS E PERSPECTIVAS QUE ATRAVESSAM ESSE CONCEITO	44
2.3 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	56
2.4 BRINCARTE – ESPAÇO DE NARRATIVAS: ONDE O EU E OUTRO SE ENCONTRAM	65
2.4.1 De perto e de dentro – Cenas do cotidiano.....	69
3 AS TENSÕES ENTRE O PÚBLICO E O TERCEIRO SETOR NO BRINCARTE	76
3.1 UMA BREVE DEFINIÇÃO DE TERCEIRO SETOR	76
3.2 A EXPERIÊNCIA DO BRINCARTE SOB A GESTÃO DAS ONGS	84
3.3 TEMPOS E ESPAÇOS NO BRINCARTE.....	116
3.4 OLHARES POR UMA PORTA ENTREABERTA.....	126
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
5 REFERÊNCIAS	148
APÊNDICE	159
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM INTEGRANTES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	160
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PEDAGOGO E EDUCADOR SOCIAL.....	161
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM REPRESENTANTE DA ONG	162
APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM FAMILIARES	163
APÊNDICE E – CARTA DE APRESENTAÇÃO	164

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar esta pesquisa, várias questões foram suscitadas, sobretudo as do âmbito do direito, pois, assegurar uma educação de qualidade significa considerar o processo educativo em todas as suas nuances e, de certa forma, articular as diferentes dimensões e espaços sociais da vida. Uma educação que possibilite a efetivação de práticas no interior da escola que vão ao encontro de ações que fortaleçam o seu contexto, proporcionando condições efetivas de uma formação completa na perspectiva de uma educação integral.

O interesse pela Educação em Tempo Integral decorre da atuação como profissional na equipe da Gerência de Educação Infantil, na Secretaria Municipal de Educação de Vitória, trabalhando especificamente com questões voltadas para o “Programa de Educação em Tempo Integral”, que, na educação infantil, implementa-se como “Brincarte”¹. É relevante mencionar que, em meio a tantas situações acerca do trabalho, deixei-me levar pelos ritmos instituídos, sem, entretanto, compreender ou mesmo questionar as vias de entrada das Organizações Não Governamentais (ONGs) na educação de Vitória.

As contradições e ambivalências em torno da constituição desse Programa evidenciam, em um mesmo governo, os diferentes significados que a Educação em Tempo Integral vai incorporando no conjunto das ações e implementação dessa política. Nesse sentido, se considerarmos os modos de configuração desse cenário, não podemos ignorar os diferentes percursos e mudanças ocorridas na transição de um mandato para o outro durante o mesmo governo.

Este governo, por sua vez, traz a perspectiva de questionar a proposta existente, na ampliação das discussões, assinalando as contradições, os conflitos, buscando permanentemente modos distintos de avaliar as práticas que se efetivam na Educação em Tempo Integral da educação infantil, cujo modelo se inicia tendo como base os convênios assinados com as ONGs.

¹ O Brincarte é um Programa de Educação em Tempo Integral para a Educação Infantil no Município de Vitória que consiste na promoção de ações socioeducativas, recreativas, esportivas e culturais complementares em tempos alternados às atividades dos CMEIs. Sua experiência inicial atende em espaços administrados por ONGs, tendo como público-alvo crianças de 4 a 6 anos de idade em situação de vulnerabilidade social e “risco” pessoal e/ou social.

Diante do direcionamento da política para esse atendimento, inúmeras questões começam a inquietar-me no decorrer da implementação e consolidação das ações desse Programa, que inicia-se de modo complexo e não condizente com a busca da qualidade na educação infantil em Vitória. Ao se realizar a parceria com as Instituições Não Governamentais, a Educação em Tempo Integral de 4 a 6 anos é ofertada fora do espaço dos CMEIs e a administração desses serviços é delegada a essas entidades de natureza privada, evidenciando uma política de reparação e de assistência com recursos financeiros reduzidos. A vulnerabilidade social prevalece, sendo fator determinante na contra-mão do que se busca e pretende para a esta modalidade da educação básica.

Durante o percurso, foi possível acompanhar o início de toda a política de Educação em Tempo Integral no município de Vitória, participar de estratégias elencadas para a garantia desse direito, vivenciar as relações sociais que começam a constituir toda essa trama e envolver-me na busca constante por tempos e espaços que proporcionassem oportunidades educativas qualificadoras de todo o processo, pois, de acordo com Larrosa (2004, p.154), “[...] a experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca”.

Ao dialogar com aquela que fui e aquela que sou, vou demarcando minhas singularidades construídas na busca incessante de caminhos, no movimento coletivo ocasionado pelas experiências que me “passavam” e “tocavam”.

No viés das discussões para a oferta da Educação em Tempo Integral, a justificativa mais em evidência é a de proteção social, ou seja, a situação de pobreza e exclusão que desencadeava situações de risco social e pessoal a um determinado grupo de crianças. Nesse contexto, fui me percebendo em meio a tantas experiências produzidas, que era necessário parar para escutar, parar para sentir, sentir o que estava acontecendo naquele momento da minha vida profissional entrelaçada com o pessoal.

Ao iniciar a pesquisa de campo, essa experiência ganha maior significado, sendo necessário um período de adaptação para melhor compreender o ambiente que estava adentrando. Inevitavelmente, realizei nesse decorrer um trabalho de tessitura

em confronto com as experiências das crianças em consonância com as minhas, sendo elas ao mesmo tempo tão estranhas e tão próximas de mim. Esse é um processo que Silva, Barbosa e Kramer (2008) compreendem como “familiarização e distanciamento”, o qual foi necessário exercitar, sendo desafiador e instigante ao mesmo tempo. A convivência com as crianças no Brincarte de Resistência² despertou em mim inúmeras indagações, trouxe à tona um pouco do que fui e do que também vivi nesse universo.

São essas experiências que começam a constituir a pesquisadora, a inserção em campo, o entrelaçar daquilo que foi vivido como profissional atuante na Gerência de Educação Infantil, onde foi possível acompanhar de perto a implementação do Programa. No decorrer das ações, a articulação com os diversos atores sociais que participavam desse contexto, entre os quais estavam representantes das ONGs e funcionários da Prefeitura que, juntos, deveriam atuar na garantia de direitos para a oferta da Educação em Tempo Integral no município de Vitória.

Este trabalho constituía-se numa (co) responsabilidade de todos os sujeitos envolvidos, considerando-se a importância dessa política e da necessidade da sua efetivação em âmbito municipal.

É importante frisar que outros fatores também foram determinantes para instigar o interesse pela temática, tendo em vista as questões relacionadas à ampliação da jornada escolar, que ganha um enorme destaque no cenário educacional e a forma como se desenha tal política no município de Vitória, sobretudo a partir de 2005, com a entrada de um novo governo.

Essa experiência de parceria com as ONGs, por ser uma experiência nova, coloca-se com inúmeras contradições, dentre elas: a transferência pelo poder público de

² A Prefeitura de Vitória implementa este Programa na Educação Infantil, que inicialmente ocorre em espaços e tempos diferenciados aos dos CMEIs. Os Brincartes atendem a faixa etária de 4 a 6 anos, em espaços próprios e sob a gestão das ONGs, e possuem um modo peculiar de administração e atendimento que ocorre fora do espaço da escola.

O Brincarte de Resistência foi o Núcleo escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, que a depender das questões que emergem segue duas etapas distintas. Num primeiro momento, a pesquisa ocorre tendo a ONG ADRA como gestora do Núcleo, e num segundo momento, sob a gestão da Secretaria de Educação, que assume esse espaço como experiência própria, compartilhada com os CMEIs que encaminham as crianças para o Núcleo.

recursos financeiros e materiais a entidades do terceiro setor; a locação de espaços físicos inadequados para o funcionamento do Programa; a contratação de recursos humanos com formação inicial em Ensino Médio; as condições de trabalho e a baixa remuneração dos funcionários; a falta de uma proposta que viabilizasse uma educação diferenciada na amplitude desejada e a omissão em muitas situações da Secretaria de Educação e da ONG do Núcleo Brincarte pesquisado. Esses aspectos foram determinantes para o desejo de aprofundamento acerca desse estudo.

Contudo, tais questões me instigaram a questionar os fatores que estariam no cerne dos fundamentos políticos do Programa, a real importância dessas questões que no decorrer da pesquisa se evidenciaram, mas também a necessidade de estreitar a compreensão desse Programa, que se constitui como uma parceria entre a esfera pública e o Terceiro Setor.

Diante do exposto, é relevante resgatar na história do Sistema Educacional do município de Vitória, que tem, ao final da década de 80³ e meados da década de 90, uma política de atendimento para a educação infantil no município, direcionada para o horário integral, porém esse atendimento acompanhava o curso dos acontecimentos da época. Era um atendimento voltado para uma concepção assistencialista de educação. Com base numa proposta de ampliação do número de vagas em horário parcial, a política de governo daquela época decide, então, pela redução gradativa desse atendimento, sem, entretanto, realizar uma discussão ampliada com os profissionais do magistério e a sociedade em geral.

A partir de 2005, com a instalação de um novo governo, a condução das políticas para o atendimento em tempo integral sofre modificações. Alguns indicativos para esse atendimento demonstravam que a perspectiva da Secretaria de Educação era atender no referido ano 15% dos alunos em horário integral (dentro dos critérios para os mais desfavorecidos socialmente) nos espaços dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS). Em 2006 e 2007, esse percentual se manteria, para que no ano de 2008 atendessem a 30%, chegando a 50% no ano de 2009.

³ Essas informações constam em documento encaminhado às unidades de Educação Infantil, no ano de 2005, pela Gerência de Educação Infantil.

Desde então, para alcançar a meta de atendimento, a prioridade para a efetivação da matrícula no horário integral se destina a uma clientela mais “carente”, atendendo a públicos-alvo específicos. O município, para alcançar essa meta na oferta da Educação em Tempo Integral com crianças de 4 a 6 anos, realiza parcerias, firmando convênios com as ONGs para a modalidade da educação infantil, especificamente nessa faixa etária, fora dos espaços dos CMEIs, espaços esses denominados de Núcleos Brincartes.

Dessa forma, o Programa passa a ser desenvolvido em dois espaços: nos CMEIs, para as crianças de 6 meses a 3 anos, e nos Núcleos Brincartes, para as crianças de 4 a 6 anos⁴, sob a administração das ONGs, em espaços totalmente diferenciados do padrão oferecido pelo município de Vitória para a educação infantil. A realidade que começa a se configurar provoca inúmeras incertezas para a tão almejada qualidade na oferta do Programa.

Em 2007, a parceria inicia-se com três secretarias envolvidas nas ações do Programa de Educação em Tempo Integral, a saber: Secretaria de Educação (SEME), Secretaria de Saúde (SEMUS) e Secretaria de Assistência Social (SEMAS). Essa composição teve uma nova organização em 2009 com a reeleição desse governo, período em que se multiplicam os encontros entre gestores, educadores e seminários para os quais são levadas e socializadas discussões pertinentes à qualidade do Programa, intensificando as discussões no âmbito da Secretaria de Educação sobre políticas públicas articuladas, sobretudo no aspecto da intersetorialidade.

Diante dessa nova configuração, a Educação em Tempo Integral do município sinaliza que esse é um Programa que pressupõe uma política pública articulada, tendo como ação integradora a parceria das seguintes secretarias que compõem o Comitê de Políticas Sociais: Secretaria de Assistência Social, Secretaria de Cidadania e Direitos Humanos, Secretaria de Cultura, Secretaria de Educação, Secretaria de Esportes e Lazer, Secretaria de Gestão Estratégica, Secretaria de

⁴ Em algumas localidades, as crianças de 4 a 6 anos são atendidas no próprio CMEI, pois não existe núcleo BRINCARTE em todos os territórios do município de Vitória.

Meio Ambiente, Secretaria de Saúde, Secretaria de Segurança Urbana, Secretaria de Trabalho, Geração e Renda e Secretaria de Transportes. Parceiras essas devendo ser feitas na implementação do Programa.

No ano de 2007, no primeiro mandato desse governo, é realizado o primeiro convênio entre a Prefeitura de Vitória com o Serviço de Engajamento Comunitário (SECRI), uma entidade da Igreja Católica, que possui projetos sociais no bairro São Benedito⁵. O atendimento seria para as crianças de 4 a 6 anos que estivessem matriculadas nos CMEIs da região onde a referida instituição administraria o primeiro Núcleo Brincarte do município. Essa ONG iniciou o atendimento a 150 crianças, sendo 75 em cada turno, procurando garantir um percentual para cada CMEI do bairro onde a procura era grande, mas a oferta mínima.

Nesse mesmo ano, inauguram-se os demais Núcleos, totalizando 7 Brincartes⁶ nas regiões administrativas da grande Vitória – São Pedro, Santo Antônio, Ilha de Santa Maria, Goiabeiras, Resistência e Consolação –, com oferta de 2000 vagas em vinte e sete CMEIs.

É importante mencionar que as ONGs responsáveis por esses 6 novos núcleos também são ligadas a instituições religiosas e já desenvolviam projetos sociais com o perfil de filantropia, realizando trabalhos em várias comunidades centrados no aspecto social, com atuação na promoção da inclusão e acesso aos direitos e à cidadania.

As ONGs parceiras da Prefeitura passam a administrar os recursos públicos e a realizar a gestão dos Núcleos, com acompanhamento da Gerência de Educação Infantil. Todos os recursos financeiros são assegurados pela Prefeitura no ato do

⁵ O bairro São Benedito localiza-se no alto de um morro, numa área de difícil acesso, sendo considerado um dos bairros mais pobres do município de Vitória. Nessa região, a ONG SECRI atende a crianças matriculadas nos Centros de Educação Infantil Rubens Duarte Albuquerque, Santa Rita de Cássia e Theodoro Faé, no contraturno do horário parcial.

⁶ Os 6 Brincartes inaugurados em 2007 ficaram sob a gestão das seguintes ONGs: São Pedro (Fundação Batista), Santo Antônio (Instituto Sarça da igreja Presbiteriana), Ilha de Santa Maria (Instituto Ação Fraternal, outra ramificação da igreja Batista). Goiabeiras e Consolação na época pertenciam à Instituição Casa de Acolhimento e Orientação a Crianças e Adolescentes (CAOCA) da Igreja Católica. Posteriormente, a ADRA (Instituição da Igreja Adventista do Sétimo Dia) assume esses dois núcleos, mais o núcleo de Resistência, que já estava sob a sua responsabilidade.

convênio, visando a garantir recursos humanos, didáticos e pedagógicos, bem como a manutenção do espaço físico, considerando que a verba é repassada a cada três meses, mediante a prestação e aprovação de contas.

A localização dos Brincartes se distribui em regiões periféricas da Grande Vitória onde há maior demanda de vulnerabilidade social e/ou risco social e pessoal. Esse contexto quase sempre retrata um histórico de violência e negação dos direitos sociais, demarcando fortemente o caráter de assistência em detrimento de proposições efetivas para uma política social.

Ao iniciar o atendimento na Educação em Tempo Integral, o município não o faz de forma universal, mas determina que o preenchimento das vagas ocorra prioritariamente pelas famílias em situação de vulnerabilidade social e/ou risco social e pessoal. Dessa forma, a Secretaria de Educação especifica aspectos dessa natureza como requisitos de ordem prioritária para a matrícula, de maneira que as condições das crianças estejam contempladas nos seguintes critérios de seleção:

[...] oriundos de famílias que vivem em habitações irregulares, como habitações coletivas, prédios invadidos, abrigos, casas de passagem ou em situação de rua. Provenientes de famílias que aparecem como exploradoras ou abusadoras de seu tempo de estudo e lazer e que realizam trabalho infantil. Originários de famílias cujos cuidadores, estão desempregados. Que não têm amparo afetivo e educativo de adultos que se responsabilizem por elas íntima e plenamente. Oriundos de famílias que promovem e/ou sofrem violência dentro de casa. Que vivem em ambientes que existem fatores que ameaçam sua integridade física e/ou psíquica, ou que, de fato, estão sendo vitimizadas (emocionalmente, fisicamente ou sexualmente). (VITÓRIA, 2010, p. 46)

Essas famílias, contudo, também podem ter acesso a outros programas junto à Secretaria de Assistência Social – um deles é o Programa Bolsa Família. Todavia, para ter direito a esse tipo de benefício, é preciso atender, como no Programa de Educação em Tempo Integral, aos critérios exigidos, sendo os parâmetros os aspectos já mencionados que retratam a desigualdade social.

Nesse contexto, tais programas estabelecem pré-requisitos semelhantes aos que tangem à questão da vulnerabilidade social, exigindo das famílias beneficiadas a obrigatoriedade da matrícula e frequência das crianças e adolescentes na escola. A política social retratada aqui, de acordo com Oliveira (2005, p. 286), deixa

transparecer “[...] um modelo de proteção social via transferência de renda. Este modelo está focalizado na população pobre, numa linha de pobreza fixada numa faixa de meio salário mínimo *per capita* e se corporifica em programas desta natureza”.

Percebemos que a Educação em Tempo Integral, de acordo com Guará (2009, p. 67), surge, “[...] como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil”. Infelizmente, sabe-se que o cerne da situação, na maioria das experiências, evidencia muito mais a ideia de proteção e subsume o caráter socioeducativo. Mas, equidade sob que aspecto? Será que de fato a proposta desse Programa está garantindo tal direito e equiparando oportunidades para as crianças da educação infantil, ao implementar o Programa de Educação em Tempo Integral em parceria com as ONGs?

Tendo em vista que essa experiência se diferencia de outros municípios e em se tratando de um Programa que está se consolidando, ainda não identificamos pesquisas nessa área. Nesse sentido, é essencial compreender a política de atendimento da Educação em Tempo Integral e as prerrogativas que nos levam aos inúmeros questionamentos acerca dessa temática na educação infantil, no município de Vitória.

Considerando a relevância da temática, esses são os pontos primordiais para o direcionamento das questões problematizadas, que apontam para o seguinte objetivo geral para este estudo: investigar as implicações da gestão do Programa da Educação Infantil em Tempo Integral do município de Vitória, tendo como foco a relação estabelecida entre a esfera pública e o Terceiro Setor.

Para orientar essa análise, os objetivos específicos traçados para o aprofundamento do tema são:

- a) identificar os dilemas e desafios que se configuram na gestão dos Núcleos Brincartes da Educação Infantil, tendo como parâmetro o estabelecimento de políticas públicas pautadas no reconhecimento da criança como sujeito de direitos;
- b) analisar as práticas instituídas nos Núcleos Brincartes, considerando as possíveis interfaces e conflitos entre a esfera pública e o Terceiro Setor.

1.1 A PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA

A implementação de políticas públicas destinadas à melhoria da qualidade na educação básica configura-se como prioridade no cenário nacional. Os aparelhos de governo responsáveis em gerir essas políticas procuram alinhar-se, a partir do ordenamento jurídico, para garantir os direitos civis e sociais de crianças e adolescentes no conjunto de situações referentes à oferta da Educação em Tempo Integral. Entretanto, percebemos uma forte contradição marcada pela desigualdade no acesso e na sua execução.

O retrato dessa desigualdade social manifesta-se de forma perversa, sobretudo, no sistema educacional. As políticas direcionadas à educação sofrem alterações que tendem a responder às demandas crescentes de maior integração social das populações vulneráveis (OLIVEIRA, 2005). Esse fato torna-se relevante pela constituição de uma série de programas com características próximas, que vêm sendo discutidos e efetivados delineando uma nova forma de condução das políticas sociais.

Vivemos numa fase histórica da proteção social na qual a referência às necessidades sociais tem constituído prioridade na tomada de decisões políticas, econômicas, culturais, ideológicas e jurídicas (PEREIRA, 2002). Na análise da autora, o conceito de necessidades básicas assumiu papel preponderante nas políticas sociais e nas políticas públicas e também na prática corrente dos governos de modo geral. A relação entre direitos e necessidades está no bojo de muitos problemas e discussões em torno das desigualdades que se produzem na atualidade.

Evidencia-se, dessa forma, que o aspecto da vulnerabilidade social vem demarcando fortemente o espaço da escola como instrumento de gestão da pobreza, violência e privação dos direitos sociais, retratando um perfil de educação voltada para o mínimo. A demarcação dos mínimos de subsistência aparece, em geral, nas ações que se apresentam como respostas aos problemas associados a essa desigualdade social. “A ideia de mínimo tende a suscitar os limites mais ínfimos

da sobrevivência física e do convívio social, aos quais correspondem a um grau de satisfação de necessidades sociais praticamente equivalentes à desproteção” (ALGEBAILLE, 2009, p. 94-95). Contudo, foi possível perceber um notável crescimento de projetos sociais para atender essa clientela, no intuito de garantir a noção desses mínimos sociais.

No município de Vitória, a oferta da Educação em Tempo Integral inicialmente se efetiva numa dimensão que se revela como uma política centrada para o aspecto da proteção social, referendada mais para assistência e menos para uma educação completa, pois as características do Programa de Educação em Tempo Integral da Educação Infantil indicam uma possível aproximação a esse viés, considerados os critérios utilizados pela Secretaria de Educação na seleção para o preenchimento de vagas nessa modalidade de ensino. A vulnerabilidade social é o que move o início das ações desta política, ou seja, este é o ponto de partida no município, o direito é para algumas crianças não para todas, sendo que a universalização progressiva desta modalidade da educação não é lembrada e nem discutida.

A relação entre o poder público e as ONGs, parceiras do Programa de Educação em Tempo Integral da Educação Infantil, reforça tal análise na medida em que o Estado se retira da execução dessas políticas e se coloca como financiador e avaliador por meio da adoção de políticas de convênios ofertadas por distintos agentes privados, configurando o que tem sido identificado como propriedade pública não estatal (ADRIÃO; PERONI, 2007). Nesse processo, as Organizações Sociais são concebidas como:

[...] pessoas jurídicas de direito privado, constituídas sob a forma de associações civis sem fins lucrativos que se habilitam à administração de recursos humanos, instalações e equipamentos pertencentes ao poder público e ao recebimento de recursos orçamentários para prestação de serviços sociais (BARRETO *apud* TEIXEIRA, 1999, p.120).

Evidencia-se na visão dos autores que as ações da política de Estado passam a ter como um de seus parâmetros os aspectos do privado. Este, por sua vez, passa a abarcar o espaço de reprodução social no interior do mercado, porém voltado para as diretrizes estatais. Por outro lado, acompanhamos um “processo de encolhimento

do Estado e da progressiva transferência de suas responsabilidades sociais para a sociedade civil” (DAGNINO, 2004, p.97).

A partir da parceria com o Terceiro Setor, verifica-se que a política de convênio determina que, para atender crianças no Programa de Educação em Tempo Integral, no horário do contraturno, o município juntar-se-á a diferentes instituições (às ONGs parceiras), haja vista existirem projetos sociais nessas regiões conduzidos pelas ONGs conveniadas com a Prefeitura, razão pela qual também reforça a escolha por essas entidades. O Terceiro Setor, que já apresenta um histórico nessa direção, sobretudo com a população dessas comunidades locais, em certa medida presta serviços aos cidadãos com o propósito de combater a desigualdade social, ofertando atendimentos a crianças, adolescentes e jovens, com atividades culturais desenvolvidas após o horário escolar. São ações que não se configuram de forma isolada para combater a desigualdade social, mas que proporcionam uma política social pautada na política do mínimo para essa população, uma vez que não atingem a causa real dos problemas sociais, concentrando sua atuação em ações paliativas e de cunho emergencial.

O Estado tem sido historicamente um “inventor” do social e um doador que determina a organização do espaço público sob concepções de favor e não de direitos. A esfera pública surge e mantém-se sobre essas bases, subordinada às exigências do domínio privado, nunca entendida como de fato pública, mas como prestação, concessão de algo que não é de todos, mas que de forma benevolente é cedida (SCHEINVAR, 2009).

O termo de convênio⁷, firmado entre o poder público e as ONGs, estabelece algumas prerrogativas que determinam mútua cooperação entre os dois lados. Todavia, é do conhecimento de muitos que essas ONGs são ligadas a instituições religiosas, o que coloca em pauta a laicidade do espaço público, considerando que as crianças que frequentam os Brincartes são alunos do Sistema Municipal de Educação.

⁷ Os convênios estão previstos na lei nº 9.790/99, que institui e disciplina o termo de parceria entre poder público e organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, para a realização de objetivos de interesse comum dos partícipes.

Como seria possível preservar tal direito se todas as entidades conveniadas têm relação direta com instituições religiosas? Na elaboração do plano de trabalho para o início das atividades (todas as ONGs que firmam convênio com o poder público elaboram esse plano), o Termo de Convênio, documento que legitima a parceria entre as partes, não faz menção de como os preceitos religiosos serão tratados durante a gestão das ONGs, ou seja, não há no referido documento restrições e/ ou orientações quanto aos dogmas e preceitos religiosos das instituições.

Quanto a isso, a Constituição Federal, em seu art. 19, inciso I, é clara em torno da afirmação de que a educação é laica, o que também está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB/96, em seu art.33. Ambas as leis situam a formação religiosa como parte integrante da formação básica do cidadão, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa não cabendo à escola vincular o ensino a uma determinada religião, ou seja, a um princípio religioso definido pela instituição.

Sendo assim, compreendemos que possivelmente há indicativos divergentes em torno do trabalho realizado com as crianças que frequentam os Núcleos Brincartes. Será que de fato as instituições conveniadas, ligadas a uma instituição religiosa, têm se preocupado em abordar a religiosidade na sua diversidade cultural, ou têm se restringido aos preceitos da sua instituição religiosa, à qual está vinculada?

Como administrar essas questões com nossas crianças, que pertencem a um Sistema Municipal de Educação, cuja análise deste trabalho recai para uma Educação em Tempo Integral que não rompa com a completude do processo ensino aprendizagem, que de acordo com Coelho (2010, p.10): “[...] acaba desqualificando a escola enquanto *lócus* privilegiado da formação completa, uma vez que assume a necessidade das crianças saírem do espaço escolar, como se a escola não pudesse realizar essa tarefa”.

A partir dessas e de outras considerações que poderão surgir, esta pesquisa torna-se extremamente relevante para compreendermos o significado mais amplo da presença das organizações não governamentais no âmbito das políticas públicas da educação infantil na cidade de Vitória.

Para tanto, este trabalho foi organizado em três capítulos. **No primeiro**, apresentamos, em um contexto mais amplo, as discussões em torno da Educação em Tempo Integral e como surge a necessidade de investigar a referida temática e quais as contribuições decorrentes da abordagem metodológica utilizada. Explicitamos como se deu a inserção em campo, a recolha dos dados e a caracterização da instituição pesquisada, bem como dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Para um resgate das bases históricas da educação em Tempo Integral no País, buscamos abordar no **segundo capítulo** o legado de Anísio Teixeira e suas importantes contribuições para o tema em questão. Conceituados autores que se debruçam sobre essa temática embasaram nossos estudos no sentido de elucidar os dilemas que atravessam a Educação em Tempo Integral no Brasil e no município de Vitória. Também discutimos a oferta e a garantia dessa modalidade da educação, no reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

No **terceiro capítulo**, a discussão ocorre em torno das relações permeadas entre a esfera pública e o Terceiro Setor, a entrada das ONGs no Sistema Municipal de Educação de Vitória e suas possíveis interfaces com o poder público. Ao compartilhar inúmeras experiências com os sujeitos envolvidos na pesquisa, procuramos analisar os tempos e espaços do Brincarte pesquisado na tentativa de compreender como essas questões permeiam e evidenciam a concepção do trabalho desenvolvido. Ainda neste capítulo, evidenciamos alguns apontamentos e representações no cotidiano dos sujeitos envolvidos no contexto da pesquisa.

Por fim, nas considerações finais, enfatizamos a concepção de Educação em Tempo Integral, evidenciando as contradições e ambivalências na implementação desse Programa no município de Vitória e as possibilidades para qualificar esse atendimento na educação infantil.

1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Ao iniciar uma pesquisa, a única certeza que temos é de que não será uma tarefa simples. Adentramos num espaço que inicialmente traz muito daquilo que aparentemente demonstra ser óbvio e rotineiro. Segundo Esteban (2003, p.200), “[...] o cotidiano é o tempo/lugar do pequeno, do desprezível, do sem importância, do irrelevante, do episódico, do fragmento, do repetitivo”.

O sentimento que nos invade nesse momento é de uma falta de percepção. Tudo parece tão familiar, tão corriqueiro que o nosso olhar inicialmente se acomoda e se torna um olhar aparente daquilo que vemos, mas que ainda não compreendemos. O processo de estranhamento precisa ser construído, tendo em vista que a inserção em campo pode nos cegar justamente pela familiaridade que temos com esse cotidiano (AMORIM, 2004).

O percurso a ser trilhado é longo, e, ao construirmos essas trilhas, sentimos a necessidade de ampliar nossa visão, instigando nossos sentidos, rompendo com o estabelecido, na tentativa de desvelar e compreender um pouco melhor a realidade a ser investigada, buscando ver as cenas do cotidiano com um novo olhar, como se as estivéssemos vendo pela primeira vez.

Contudo, há que se ter o devido cuidado com aspectos referentes à observação, pois, segundo Freitas (2007, p.32), “[...] o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro”. Para a autora, o olhar que temos sobre esse outro é muito diferente do olhar que ele tem de si mesmo. Assim, no papel de pesquisador, a tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê. Exotopia significa isto: desdobramentos de olhares a partir do olhar que temos de fora, ou seja, de um lugar exterior.

Este estudo, que é de caráter qualitativo, tem como pressuposto estabelecer relações e possibilidades de articulação, captando os sentidos produzidos nesse contexto a partir da observação participante, “[...] tendo em vista que o pesquisador

tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando e sendo por ela afetada constantemente” (ANDRÉ, 2008, p.28).

Para realizar a pesquisa, foi escolhido o Núcleo Brincarte localizado no bairro Resistência, no município de Vitória. O Núcleo é administrado no período de 2008 a maio de 2011, pela Instituição Adventista de Educação e Assistência Social Este Brasileira (ADRA). Em junho do referido ano, a Secretaria de Educação assume a gestão do Núcleo, dando início a uma nova fase para a Educação em Tempo Integral nesse Brincarte.

Cabe ressaltar que, durante a recolha dos dados, as questões que emergem nesse contexto relacionadas à transição de uma gestão para a outra no Núcleo de Resistência nos direcionam para dois momentos distintos da pesquisa. O primeiro momento, quando iniciamos a pesquisa sob a gestão da ONG ADRA, com toda a composição da equipe e organização do trabalho sendo encaminhado por essa instituição. No segundo momento, o Brincarte de Resistência é administrado exclusivamente pela Secretaria de Educação, tendo seu quadro de funcionários e a proposta de trabalho modificada consideravelmente.

Considerando aspectos que denotam a familiaridade e estranhamento em ser pesquisadora e funcionária da Prefeitura de Vitória, sobretudo, como alguém que atuou na Secretaria de Educação, como integrante da Gerência da Educação Infantil, alguns cuidados foram necessários. Foi essencial um tempo para o grupo de profissionais do Brincarte de Resistência reconhecer a pesquisadora. Entender que as dificuldades enfrentadas não seriam levadas à profissional da prefeitura, mas compartilhada com mais um sujeito nesse espaço. A identidade da pesquisadora estava em processo. O movimento era algo lento e gradual, não desvencilhando uma identidade da outra, mas, procurando discernir as questões com intuito de não anular os objetivos propostos para a pesquisa.

A escolha do Brincarte Resistência para a pesquisa inicialmente ocorreu em função de esse núcleo acolher o maior número de crianças provenientes dos CMEIs. Consideramos também que esse Brincarte apresentava, dentre os outros, uma estrutura física relativamente mais adequada, destacando-se em relação à

organização do trabalho realizado. É relevante mencionar a forma de gerenciamento da ONG, que, em relação aos demais Núcleos, destacava-se pela quantidade de convênios assinados e pela sua atuação na coordenação de três Núcleos Brincartes (Resistência, Consolação e Goiabeiras).

Antes de iniciarmos o trabalho de campo, realizamos contato com a coordenadora e pedagoga do Brincarte, explicando os objetivos da pesquisa e os horários que pretendíamos utilizar para realizar o trabalho. Sua receptividade foi muito boa, havendo interesse em envolver-se com as questões mencionadas.

Tendo em vista as questões que nos propusemos a investigar, inúmeras situações permearam esse contexto. Assim, elegemos o estudo de caso como metodologia para o desenvolvimento deste trabalho, já que é uma abordagem metodológica que reúne características que atendem o foco da pesquisa. Dessa forma, esse tipo de estudo pode ser assim definido: “[...] É uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p.23).

A realidade do contexto pesquisado pode expressar múltiplos significados, sendo necessário romper com essas fronteiras, onde o desafio é lidar cuidadosamente com as experiências, interpretando seus significados, que são elementos constitutivos do processo de pesquisa.

Outra importante questão a considerar é a reflexividade metodológica, um dos pressupostos discutidos por Sarmiento (2003, p. 151), que aponta que o “[...] momento em que se interroga o sentido do que se vê e por que se vê, se acrescenta o escopo do campo de visão a um olhar – outro, coexistente no investigador”. Assim, o investigador não apenas mergulha no campo da pesquisa, mas faz parte da investigação, sendo necessária uma constante indagação dos sentidos daquilo que observa. Sobre esse aspecto, Esteban (2003, p.208) traz a seguinte questão:

Ao pesquisar, me exponho, porque sem dúvida não pesquiso o problema do outro, mas o meu próprio problema, mesmo que o encontre através do outro. Portanto, estou muito próxima do meu problema e não

necessariamente próxima do outro que é, supostamente, sujeito na pesquisa, este jogo entre proximidade e distância também vai se entrecendo ao jogo de luz e sombra, de modo que alguns aspectos adquirem grande visibilidade, enquanto outros se tornam completamente opacos. O processo coletivo contribui para que o diálogo não seja um monólogo disfarçado e pode ajudar no debate sobre intensidade da luz e a capacidade de ver o que vai sendo produzido.

Nesse processo, entendemos a real necessidade de diversificar e multiplicar os olhares sobre o contexto investigado, ou seja, participar das interações sociais constituídas nesse espaço, desenvolvendo um olhar atento acerca dos movimentos e práticas produzidas pelos sujeitos escolhidos para a pesquisa, dentre eles: os funcionários do Brincarte, com destaque para os educadores sociais e a pedagoga, a assistente social, o assistente administrativo e o representante da ONG⁸.

Com a finalidade de atingir os objetivos propostos para o trabalho, realizamos diferentes formas de recolha e análise de dados: observação participante, diário de campo e análise de documentos, tais como, termo de convênio, emendas constitucionais, portarias, decretos e entrevistas do tipo semiestruturada. Para a entrevista, utilizamos um roteiro (vide APÊNDICE) com o intuito de não nos desvencilharmos dos objetivos do trabalho. As conversas foram gravadas com autorização dos entrevistados e depois foram devidamente transcritas para análise dos dados.

No âmbito do Brincarte, as entrevistas ocorreram com os educadores sociais, a pedagoga, o representante da ONG e com as famílias. Na Secretaria de Educação, com os profissionais que estiveram envolvidos desde o início do Programa. Com a preocupação de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, usamos nomes fictícios para identificá-los no decorrer do trabalho. Nesse processo, foram entrevistados oito educadores sociais⁹, de maneira que quatro estão no Brincarte desde a sua inauguração. Desse quantitativo, apenas um educador social já havia

⁸ O representante da ONG ADRA é um profissional que não se faz presente no contexto do Brincarte. Ele é designado pela Instituição para articular os Projetos que a ONG possui com a Prefeitura, dentre eles o Brincarte. Assim, ele comparece ao núcleo pouquíssimas vezes e dá as coordenadas pelo telefone da própria sede da Instituição.

⁹ Os educadores sociais atualmente trabalham em diversos campos educacionais, como em presídios, asilos, em instituições de cumprimento de medidas socioeducativas, programas de redução de danos de drogas, em instituições de contra turno social que atendem crianças e adolescentes em situação de risco entre outros espaços.

concluído o curso superior, e os demais estavam com o curso de graduação em andamento.

A pedagoga do núcleo também estava no Brincarte desde a sua inauguração. No decorrer das atividades e com a saída da pessoa de confiança da Instituição ADRA, ela passa a exercer a função de coordenadora do Núcleo, acumulando as duas funções, perfazendo uma carga horária de 40 horas semanais de trabalho. O assistente social era novo no Brincarte, já sendo o terceiro que a Instituição contratava. Iniciou com carga horária de 40 horas semanais, porém a categoria conseguiu reduzi-la para 30 horas semanais para todos os profissionais que exerciam essa função.

As observações iniciaram com minha participação nas formações e reuniões oferecidas aos funcionários dos Brincartes no período de outubro a dezembro de 2010, na Secretaria de Educação.

A pesquisa no espaço do Brincarte infelizmente não ocorreu dentro do prazo que previmos. Inicialmente, pretendíamos ficar no Brincarte a partir do mês de fevereiro até julho de 2011, porém, por motivos maiores, foi preciso encerrar nossa coleta de dados no núcleo ao final do mês de maio e retornar em julho, lá permanecendo até outubro. O motivo estava relacionado a problemas que vinham ocorrendo no próprio Brincarte, principalmente no que se referia à estrutura física do prédio, que estava comprometida e colocando em risco a integridade física das crianças e dos funcionários.

No decorrer do ano de 2009, inúmeros fatores contribuíram para acirrar as discussões em torno da Educação em Tempo Integral no município. A nova equipe da segunda gestão do atual governo propõe várias reflexões e avaliações no âmbito da Secretaria de Educação e, sobretudo, nas bases e estruturas da política focada nesse Programa. Iniciam-se, dessa forma, intensos debates e provocações em relação à concepção de educação que se configura na parceria entre o município e as ONGs, precisamente no que tange aos direitos das crianças e adolescentes, alunos do Sistema Municipal de Vitória.

Nessa perspectiva, outros importantes elementos agregados ao aumento do tempo de permanência da criança na escola acenam por uma busca constante pela qualidade da oferta desse atendimento. Dentre eles, podemos destacar a construção do documento para a Educação em Tempo Integral do município, que aponta como desafio articular as experiências e ações viabilizadas no município, nas modalidades do ensino fundamental e da educação infantil. Também trouxeram contribuições significativas os debates e formações com os profissionais da educação, com enfoque no professor e educador social, cujo objetivo era dar visibilidade às experiências ocorridas no âmbito da Educação em Tempo Integral, problematizando os processos educativos ocorridos nas instituições escolares e Núcleos Brincartes.

Em maio de 2011, o Núcleo de Resistência, desde então administrado pela ONG ADRA, tem suas atividades interrompidas e o convênio com a Prefeitura não renovado. A Secretaria de Educação assume a gestão desse Núcleo, em função de fatores relacionados com a prestação de contas e com a situação precária do espaço que envolvia a segurança e integridade física de todos.

Também foram decisivas para essa iniciativa as discussões e os debates iniciados no segundo mandato dessa gestão, que trazem à tona as contradições que pairam sobre a formatação e as incoerências da política inicial do Programa, especificamente com a educação infantil, que traz como modelo os convênios assinados com as ONGs.

As experiências compartilhadas não somente com a Educação em Tempo Integral do Ensino Fundamental, mas com as outras Secretarias, com os gestores e professores do Sistema Municipal de Vitória vão delineando um movimento próprio que se constitui em experiência compartilhada para a efetivação de práticas consolidadas na garantia do direito pleno dos usuários do Programa. Dentre elas, a proposta de oferecer a Educação em Tempo Integral articulada com os CMEIs atendidos, compartilhando os fazeres e estreitando as relações, tendo em vista unificar suas ações e diminuir gradativamente os convênios firmados com a Prefeitura. O desafio que se coloca é de ampliar essa experiência realizada com o Núcleo de Resistência para os demais espaços, bem como garantir nos próximos CMEIs condições e infraestrutura para tal atendimento.

Inicialmente esta experiência de gestão da SEME com esse Núcleo de Resistência, funciona como um termômetro para as demais ações da Secretaria de Educação, entretanto, outros Brincartes ainda permanecem em funcionamento junto a esta Secretaria, que ainda possui convênios com algumas ONGs. As mudanças nesse espaço contribuem para confirmar a necessidade de modificar o rumo da política, já que tal experiência desponta para situações pertinentes a Educação em Tempo Integral de um modo geral e também nas ações desse Brincarte. Este por sua vez, passa a descobrir e reconhecer todas as potencialidades da comunidade local ampliando os espaços de aprendizagem em parceria com os equipamentos públicos e CMEIs atendidos em interlocução constante com as famílias.

Após várias tentativas da Secretaria de Educação em qualificar o atendimento da Educação em Tempo Integral junto às ONGs, o Brincarte de Resistência tem suas atividades interrompidas durante um período para reforma e reparos no prédio. Dessa forma, esse Brincarte volta a funcionar, porém, sob a responsabilidade exclusiva da SEME. Essa situação será detalhada mais adiante, pois os episódios mencionados agravaram os conflitos nas relações do poder público com a Instituição e redirecionaram as práticas e gestão do Núcleo para um protagonismo da esfera pública.

1.3 DE PERTO E DE DENTRO: UM ESTUDO DE CASO

Com esta pesquisa, procuramos provocar um encontro com os sujeitos envolvidos, tendo, sobretudo, a preocupação com os aspectos investigativos a partir dos referenciais teóricos que direcionaram nosso caminho para o desenvolvimento do trabalho no Núcleo pesquisado. Nessa caminhada, compreendemos que o mais importante foi o processo de interação com esses sujeitos, percebendo as relações de humanização que emergiram durante todo o período em que estivemos em campo. André (2008, p.34) afirma que a vantagem do estudo de caso “[...] é sua capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural, [...] são valorizados pela sua capacidade heurística, isto é, por jogarem luz sobre o fenômeno estudado”.

É dessa forma que se dá o nosso encontro, não de imediato nos primeiros momentos, porque sabemos das tensões surgidas com a chegada de uma nova pessoa ao espaço, tensões que colocam o pesquisador numa situação delicada. Para Amorim (2004, p.31), “[...] o pesquisado se torna o outro do pesquisador, [...] o lugar do pesquisador e o lugar do outro é um limite que atravessa as diferentes possibilidades de diálogo”. O distanciamento que existe desperta o desejo do pesquisador de compreender, conhecer e admirar, justamente por ser esse um dos principais motivos que movem a pesquisa, permitindo que as questões mencionadas, ou seja, o discurso do outro, sejam elementos fundamentais na investigação.

Nesse aspecto, André (2008, p.28), evidencia que “[...] o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise de dados, podendo manter um esquema aberto e flexível que permita rever os pontos críticos da pesquisa”. Para a autora, esses procedimentos possibilitam tais aspectos à medida que se percebe a necessidade de incluir novos sujeitos, instrumentos e novas técnicas de coletar dados com o propósito de aprofundar-se no cerne da questão estudada. Dessa forma, o estudo de caso possibilitou-nos esse olhar de perto e de dentro no Brincarte de Resistência, numa perspectiva de alcance para o que nos propusemos a investigar.

É esse outro olhar, essa forma de problematização do contexto, que buscamos evocar, a princípio, na realização da pesquisa, tentando compreender as dinâmicas surgidas no espaço pesquisado, compartilhando ações na tentativa de realizar uma parceria nessa interlocução. De acordo com Sarmiento (2003, p.161), “[...] a presença nas escolas de um investigador externo introduz um cenário de complexificação das relações sociais no seu interior”. O receio desse grupo é de que o pesquisador não vá trair os segredos do detalhamento no cotidiano. Devido a isso, a simplicidade do pesquisador é essencial para o sucesso e êxito de sua observação, “[...] pois, ele é menos olhado pela base lógica dos seus estudos e mais pela sua personalidade e seu comportamento” (GOMES; MINAYO, 2008, p.73).

Nesse processo, um importante instrumento de recolha de dados em nosso estudo foi a observação participante que nos possibilitou um contato pessoal e estreito com o fenômeno estudado. Gomes e Minayo (2008, p.70) definem observação

participante como um processo em que o observador “[...] fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles [...] por isso, o observador faz parte do contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente”.

Nesse sentido, esse tipo de pesquisa não deve limitar-se a descrever os fatos única e puramente, mas deve ir além, procurando chegar bem perto do/no cotidiano para compreender como os sujeitos operam os mecanismos desse contexto. Esse modo de fazer pesquisa enfatiza a importância de apreender os significados das ações dos sujeitos, tais quais elas se manifestam nos aspectos do cotidiano, sem, entretanto, nos desvencilharmos das questões que envolvem o “estranhamento” e o “familiar” ao mesmo tempo.

Esse processo ocorre diante das situações que observamos e nas quais, por vezes, não queremos acreditar. Nesse caso, o que estranhamos é o nosso olhar, pois da mesma forma que não podemos conhecer totalmente o outro, também não damos conta de nos conhecer totalmente. Dessa forma, Amorim (2004, p.26) destaca que

[...] Todo trabalho de pesquisa seria uma tradução do que é estranho para algo familiar. O estranhamento sendo a condição de princípio de todo procedimento, muitas vezes, é necessário construí-lo. A imersão num determinado cotidiano pode nos cegar justamente por causa de sua familiaridade. Para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzi-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente.

De perto e de dentro do contexto da pesquisa, fomos buscando cotidianamente uma aproximação com as práticas e relações constituídas entre os sujeitos no espaço do Brincarte de Resistência. Com o objetivo de realizar o movimento já mencionado, a proposta era despir o nosso olhar de preconceitos para que conseguíssemos aquilo que Amorim (2004, p. 26) entende ser como um “deslocar-se em direção ao país do outro”.

Outra importante contribuição a esse respeito é apontada por Gil (2008, p.73) quanto aos diferentes propósitos com que o estudo de caso vem sendo utilizado. Analisa que é um tipo de estudo que visa a “[...] explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; descrever a situação do contexto em que está

sendo feita determinada investigação; explicar as variáveis causais do fenômeno em situações muito complexas”. A abordagem desse tipo de estudo possibilitaria uma dimensão do contexto investigado sendo pertinente ao que está sendo pesquisado.

2 AS BASES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

2.1 O LEGADO DE ANÍSIO TEIXEIRA: TEMPOS E MEMÓRIAS DE SUA TRAJETÓRIA

A cada encontro, desencontro e reencontro com a temática da Educação em Tempo Integral, percebemos os diferentes territórios que foram e que ainda serão construídos nos fazeres das políticas públicas do Sistema Educacional Brasileiro. São territórios permeados pelos sentidos que oscilam entre o que é conhecido e desconhecido na implementação dessas políticas pelas regiões do País. O cenário que vai se compondo revela as tantas formas de essa modalidade da educação se manifestar. São encontros e desencontros encharcando de sentidos esse percurso da história construída no tempo e com o tempo.

As memórias que serão aqui trazidas não expressarão com profundidade a riqueza de detalhes, mas um recorte de alguns dos registros históricos da obra de Anísio Teixeira e o seu legado no que tange à jornada ampliada para a Educação.

Ao longo do século XX, muitos intelectuais marcaram a história numa incessante busca pela construção de um Sistema Nacional de Educação em nosso país. Esses intelectuais foram representantes de uma forma de pensar a educação e, a partir de suas ideias, trabalharam na implantação de projetos políticos educacionais por todo o País. Nesse percurso, trouxeram o tema da escola pública para o debate e para o auge das discussões, indo muito além do campo político e governamental (SAVIANI, 2007).

Dentre esses intelectuais, destaca-se Anísio Teixeira, que, de acordo com Coelho (2000, p.52), é considerado “um dos principais mentores do escolanovismo brasileiro e tinha um pensamento fixo: organizar o Sistema de Educação Nacional, mantendo o tempo ampliado nas escolas”. Sua trajetória de educador foi marcada por denúncias das deficiências que o Brasil herdara em termos de educação primária, da época do Império. Uma educação cheia de falhas e não condizente com a realidade dos alunos e que não incluía a todos, pois era destinada apenas a uma parcela da sociedade.

Esse ícone da educação brasileira foi um dos principais expoentes do pensamento liberal. Além da proposta de organizar um Sistema de Educação Nacional, mantendo o tempo ampliado nas escolas, sua concepção era a de transformar a escola primária, que considerava como uma escola de base e não de acesso. Dessa forma, Anísio Teixeira (1957, p.34) alegava que “[...] a escola primária vem perdendo a função característica de ser a grande escola comum da nação, a escola de base”. O que desejava era retomar a educação primária de qualidade oferecida inicialmente somente à classe média e ampliá-la como direito de todos, sobretudo, em relação à ampliação de seu tempo.

A educação primária no Brasil foi marcada por um processo inicial de restrição dessa escola à classe média, excluindo, sobretudo, as classes trabalhadoras. O ensino primário na época era denominado de “escola seletiva”. Na década de 20, para democratizar seu acesso, a solução encontrada foi reduzir sua duração: “[...] como já não era escola da classe média, mas verdadeiramente do povo, logo se fez de dois turnos, com matrículas pela manhã e tarde, chegando a três e quatro turnos nas cidades grandes” (TEIXEIRA, 1957, p. 127).

Na análise do autor, essa escola deixa de ser aquela para atender única e exclusivamente à classe média, para se tornar uma escola de alfabetização, que não havia se concretizado nem como escola de educação de base, como também não havia conservado sua antiga eficácia de escola preparatória ao acesso às escolas vocacionais de nível médio. Diante desse quadro, Anísio Teixeira tinha como propósito democratizar o ensino para equiparar oportunidades. A escola primária deveria acima de tudo oferecer

[...] a formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência, não podendo 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, 1957, p. 109)

Tratava-se, portanto, da ideia de expandir a instrução primária, de oferecer uma cultura de ordem geral, pois a escola até então estava caracterizada como alfabetizadora, para que a população, sobretudo a mais pobre, tivesse acesso ao ensino. E foi contrário a essa forma destrutiva de reduzir o tempo do ensino primário

que Anísio criou os Centros Populares de Educação, desejando proporcionar novamente à escola primária o seu dia letivo completo (TEIXEIRA, 1957).

Percebemos que as marcas do pensamento de Anísio Teixeira evidenciaram uma forte crença na função social da educação; crença esta que em sua visão seria capaz de promover o crescimento dos seres humanos e conseqüentemente da nação brasileira. A escola, no contexto da época, era vista como espaço privilegiado para promover a transformação da sociedade.

Nesse contexto, um dos momentos mais significativos da trajetória de Anísio Teixeira em favor da educação na década de 50 foi assumir a Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia, no governo de Otávio Mangabeira, período em que decorre a primeira experiência de escola integral no Brasil. Dessa forma, Anísio concretiza uma das suas mais importantes ideias: a construção de centros populares em todo o Estado, onde introduziu novas concepções de educação (NUNES, 2000).

Entretanto, a única escola concluída foi o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, no bairro popular da Liberdade, em Salvador, onde, apesar de todas as dificuldades, a escola pública pôde oferecer à “criança do povo” uma educação integral e de qualidade que havia se efetivado apenas para uma parcela restrita da população. Segundo Nunes (2009, p.123), “[...] a Escola Parque tornou-se assim conhecida, pois no conjunto de prédios escolares que constituíam o Centro Carneiro Ribeiro essas escolas destacavam-se sob o ponto de vista arquitetônico e pedagógico”.

Ainda segundo a autora, esse Centro era composto por quatro escolas e uma “escola parque” frequentado pelas crianças em horário diverso ao da escola classe, de forma que permanecessem o dia completo em ambiente educativo. Após o horário de classe, os alunos da manhã encaminhavam-se para a escola parque (e os que passaram a manhã nesta iam para as classes), onde permaneciam mais quatro horas, completando seu tempo integral de educação com as atividades dos diversos setores.

A filosofia da escola era:

Oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de “preparação” e “execução”, dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis. Se na escola-classe predomina o sentido preparatório da escola, na escola-parque, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, [...] predomina o sentido da atividade completa, devendo exercer o senso de responsabilidade, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança. Seja na biblioteca, que não é só de leitura, mas de fruição dos bens do espírito (TEIXEIRA, 1957, p.166).

As atividades educativas que fundamentavam a educação integral estavam atreladas à instituição formal de ensino. Havia uma clara distinção entre as atividades escolares que aconteciam nas escolas classes e as atividades que ocorriam na escola parque. Essa diferenciação fez surgir uma dicotomia entre as atividades escolares e atividades diversificadas que aconteciam no contraturno. As atividades oferecidas na escola parque eram, por sua vez, avaliadas como mais prazerosas, descaracterizando na visão de muitos uma possível proposta de formação integral completa (SMOLKA; MENEZES, 2000).

Ao atender esses alunos em regime de tempo integral, pretendia-se dar a oportunidade de prepará-los melhor para a vida, integrando-os socialmente por meio do conhecimento mais completo do meio em que viviam, bem como dos seus direitos e deveres, dando plenas condições de convívio social a partir de suas atitudes e bons hábitos para inserção na sociedade. Essa proposta se organizava em turno e contraturno, criando espaços diferenciados de aprendizagem, fortalecendo aspectos não apenas como espaço para aprender o ofício de um determinado trabalho, mas também como espaço de difusão e construção do conhecimento que se levaria para a vida.

Com ênfase na articulação entre os conhecimentos formalizados e as experiências práticas e cotidianas da vida, os pressupostos da educação escolanovista eram de uma concepção que pregava a emancipação para a sociedade, dentro do modelo democrático de educação. “A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para emancipação” (CAVALIERE, 2007, p.1029).

Nessa direção, compreendemos que essa formação completa defendida por Anísio Teixeira tinha como uma de suas bases a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressupostos importantes do pensamento liberal.

Anísio Teixeira destaca sua real intenção ao criar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que era não apenas para dar acesso à escola, mas para formar para o trabalho e para a sociedade. Para que esse projeto se concretizasse, era necessário que a escola funcionasse em tempo integral.

A concepção liberal de Educação Integral presente no pensamento pedagógico difundido por esse educador era voltada para uma educação fundamentada na formação completa da criança e do adolescente. Acreditava no fenômeno educativo como reconstrução da experiência. Para ele, “[...] tal escola não é um suplemento à vida que já leva a criança, mas a experiência da vida que vai levar a criança em uma sociedade em acelerado processo de mudança” (TEIXEIRA, 1957, p. 167).

Sendo Anísio um dos principais precursores dos ideários da Escola Nova em nosso país, reafirmava os princípios do período iluminista ao colocar a prática e a democracia como fatores importantes na educação. De modo geral, as ideias provenientes do pragmatismo de Jhon Dewey o influenciam, traduzindo sua teoria para aspectos voltados à valorização da atividade ou experiência no cotidiano da escola. Essa crença expressa o encantamento de Anísio pela sociedade americana e por sua filosofia pragmatista presente no pensamento de Dewey, de quem Anísio era amigo (NUNES, 2001).

Embora fosse seu seguidor, Anísio sabia da realidade brasileira agindo diferentemente com relação à experiência americana, retratando que,

[...] ao contrário de Dewey, que acreditava no pleno êxito das reformas educativas em países pouco desenvolvidos pela ausência de tradições culturais aí arraigadas, Anísio Teixeira conhecia e denunciou criticamente a força destas tradições na sociedade brasileira. Dewey, que em nenhum

momento indicou, na sua vasta obra, quaisquer medidas de aferição de inteligência ou de escolaridade, Anísio Teixeira aplicou-as nas escolas da rede pública na década de 1930. Se Dewey nunca entrou na polêmica entre escola confessional e escola pública, Anísio mergulhou, em cheio, nela. (NUNES, 2000, p.14).

Apesar de não assimilar incondicionalmente as ideias de Dewey, elas serviram de base para que o educador encontrasse respostas para as questões educacionais com as quais convivia. Integrante do movimento escolanovista, demonstrava preocupação com a problemática educacional e tinha um forte desejo de nela agir, para ele a escola era o espaço ideal para construção dessa consciência social, divulgava em seu pensamento que reformar o ensino significaria aliar investimentos da educação fundamental a um amplo Programa de formação de professores nas universidades.

Contudo, o legado de Anísio Teixeira continuou a influenciar experiências com a Educação em Tempo Integral no decorrer da trajetória educacional do País. Um grande exemplo inspirado nas Escolas Parques se deu com a implementação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), nas décadas de 80 e 90, nas escolas públicas no Estado do Rio de Janeiro. Idealizados por Darcy Ribeiro e projetados por Oscar Niemeyer, os CIEPs tiveram início nas duas gestões do governador Leonel Brizola, destacando-se como uma das experiências mais polêmicas de educação em Tempo Integral realizadas no Brasil (MAURÍCIO, 2004).

Ainda segundo a autora, os CIEPS foram criados com o objetivo de oferecer uma proposta pedagógica de Educação Integral em Tempo Integral. Eram prédios, com estruturas pré-moldadas, construídos em lugares de visibilidade estratégica. Uma grandiosa estrutura física que representou monumentos à educação, a um partido político e aos seus idealizadores, cuja implantação despertou ao mesmo tempo fascínio, perplexidade e rejeição.

Nesse sentido podemos dizer que a identidade da Escola de Tempo Integral foi se desenhando numa dupla perspectiva como modelo às escolas públicas do futuro e no confronto com as instituições de ensino que compunham a rede pública. A concepção pedagógica dos CIEPs deveria

[...] assegurar a cada criança de 1ª a 4ª série um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais sem os quais não se pode atuar eficazmente na sociedade letrada. De posse deles a criança tanto poderia prosseguir seus estudos escolares, como aprender por si mesma, livre por esse aspecto, da condenação a exclusão social e habilitada ao exercício da cidadania (MAURÍCIO, 2004, p.41).

Na análise da autora, o projeto caracterizou-se como uma proposta ao mesmo tempo semelhante e diferente da proposta construída por Anísio Teixeira: semelhante, na perspectiva de oferecer atividades diversas das tradicionalmente entendidas como características da educação formal; diferente, na tentativa de mesclar atividades escolares e outras atividades nos dois turnos e, ainda, de fazê-lo no mesmo espaço formal de aprendizagem.

Os CIEPs proporcionavam aos seus alunos múltiplas atividades, complementando o trabalho nas salas de aula com recreação. A questão da construção desses centros mereceu destaque porque

O fato dos CIEPs cumprirem uma função social no que se refere ao atendimento à demanda por escola pública em áreas carentes, não eliminou a faceta clientelista do projeto, revelada pelo critério de escolha das áreas a serem construídas, pelo excessivo número de CIEPs inaugurados em período pré-eleitoral e pela contratação de pessoal sem concurso (MAURÍCIO, 2002, p.150).

A crítica severa feita por muitos estudiosos da área teria sido em relação à descontinuidade das políticas públicas. Destaca-se ainda o fato de que a falta de tradição de tempo integral na escola brasileira e o encaminhamento equivocado dado ao tema por alguns setores do próprio governo relacionando essas escolas a crianças infratoras fortaleceram a associação de ideias entre escola de horário integral e internato, reformatórios e congêneres. Dessa forma, os CIEPs foram estigmatizados como escolas para crianças sem cuidados familiares ou semimarginalizadas.

Tendo em vista essas considerações, Cavaliere (2002) ressalta que uma importante e interessante contribuição do Programa se deve ao fato de ter mexido com a cultura organizacional da escola, envolvendo situações desde a estrutura física, profissionais para desenvolver o trabalho e articular questões sociais da escola e

principalmente mobilizar o grupo da comunidade escolar para o trabalho coletivo. Pretendia-se com essa proposta

[...] Criar um conjunto de escolas idealizadas que estabelecessem um “diálogo” com a rede já instalada de escolas convencionais. Os bons resultados da escola de tempo integral influenciariam, ou seja, fariam avançar pedagogicamente e organizativamente as demais escolas (CAVALIERE, 2002, p. 99).

A partir das contribuições das autoras, podemos compreender que a implementação desse Programa revelou, em sua proposta de Educação em Tempo Integral, ideias fortemente marcadas pelos aspectos de exclusão social, demonstrando semelhança com as Escolas Parques de Anísio Teixeira somente no que tange aos propósitos filosóficos, “[...] passando de escola salvadora à representação social de espaço de segregação para crianças pobres” (MAURÍCIO, 2009, p.62).

Segundo esta autora, um dos últimos aspectos compartilhados por vários pesquisadores é de que a proposta dos CIEPs contribuiu para promover importantes discussões sobre a escola pública. O debate contribuiu para o avanço do processo de democratização, tanto que nas campanhas eleitorais o Programa figurou como plataforma política de candidatos. Ressalta-se, ainda, que o CIEP tornou-se “nome próprio” para escola de tempo integral; entrou na vida dos usuários, nos debates para educação tanto dos intelectuais como de políticos. Esse Centro Integrado foi um imenso laboratório social de prática educativa, tendo como obstáculo seu custo e manutenção.

Nessa mesma dimensão do exemplo dos CIEPs, Hingel (2002), em seu artigo “O Pronaica: proposta, destruição e ressurreição”, retrata aspectos de um Programa de Educação em Tempo Integral que ocorreu em âmbito nacional durante o governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992). Denominado como Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), também intitulado de PRONAICA, foi inspirado nos modelos dos CIEPs, sendo sua proposta institucionalizada e articulada com os níveis estaduais e municipais.

A efetivação de suas ações ocorria em consonância com os Programas da Assistência Social, Formação profissional e lazer, oferecidos às crianças e aos

jovens e que tentavam se afirmar como uma proposta pedagógica abrangente, articulada às ações da saúde, higiene, alimentação, cultura e lazer, entre outras atividades escolares. Entretanto, recebeu também inúmeras críticas, apresentando problemas de ordem financeira e operacional.

No ano de 2004, Gadotti, em seu livro *Educação Integral no Brasil*, destaca uma experiência semelhante, a exemplo do modelo das Escolas Parques da Bahia, em que a proposta se volta para a filosofia de Educação Integral defendida por Anísio Teixeira. Essa experiência ocorre em São Paulo e inicia-se no governo do Partido dos Trabalhadores, com Marta Suplicy, no ano de 2006. É uma política de atendimento que tem sido a de ampliação gradativa do horário escolar, juntamente com atividades do Programa “São Paulo é uma escola”, que realiza desde esse período atividades extracurriculares de pós-escola nos Centros Educacionais Unificados (CEUS) e em outros espaços da cidade. Esses centros não são apenas considerados como Escola de Tempo Integral, porque não atendem apenas escolas de uma dada região, mas são equipamentos públicos destinados a toda a comunidade onde estão localizados, oferecendo à população

[...] 14 salas de atividades no CEI (Centros de Educação Infantil – antigas creches), 10 salas da EMEI (Escolas Municipais de Educação Infantil), 14 salas de aula de EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental), laboratórios de ciências, laboratório de informática, anfiteatro, 3 cozinhas, 3 refeitórios, 3 pátios internos, salas de recepção, sala de leitura, diretoria e secretaria, 3 piscinas, vestiários femininos e masculinos, quadra coberta e descoberta, telecentro, 3 ateliês, 4 estúdios, teatro, biblioteca, estação de rádio, sala de dança, ateliê de artes, sala para reunião do conselho gestor, padaria e pista de skate (GADOTTI, 2004, p.05).

Segundo a análise do autor, esse Programa funciona nos três turnos, de segunda a segunda, incluindo os finais de semana, feriados e férias escolares. A localização do prédio nas regiões periféricas tem como aspecto favorável transformar o acentuado quadro de exclusão social, cultural, tecnológico e educacional da população. O critério adotado para frequentá-lo é morar nas suas imediações, tanto para alunos, como para a comunidade da região onde ele foi construído. É mantido pela Prefeitura Municipal de São Paulo, vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SME), articulando-se com as secretarias de Esportes, Cultura e outras vinculadas ao Grupo de Trabalho Intersecretarial (GTI), o que potencializa a intersectorialidade.

das políticas públicas municipais, como também a constituição da rede de proteção social e os princípios da cidade educadora.

Lamentavelmente, algumas dessas políticas que foram concebidas e colocadas em prática sofreram um processo de descontinuidade. Apesar disso, não restam dúvidas das contribuições de Anísio Teixeira para a educação, sobretudo no que se refere à sua luta em prol da amplitude desse tempo, não no sentido restrito de se obterem horas complementares ao tempo na escola, mas no de oferecer uma educação que se almejasse completa, multidimensional, contemplando aspectos não apenas pedagógicos, mas incluindo tantos outros que são imprescindíveis para a formação humana.

No decorrer da História da Educação Brasileira, apreendemos que várias tentativas de uma Educação Integral foram colocadas em prática com o intuito de aproximação à filosofia e concepção defendida por Anísio Teixeira. Nesse sentido, sabemos que essas foram lutas importantes, considerando sua busca incessante na efetivação de uma educação pública de qualidade. Lembrar seus feitos e intervenções na vida pública é preservar os traços de sua experiência.

2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL OU TEMPO INTEGRAL? DILEMAS E PERSPECTIVAS QUE ATRAVESSAM ESSE CONCEITO

Quando analisamos o termo Educação Integral, deparamos com inúmeras possibilidades diante do contexto e das condições em que esse conceito é utilizado. Sendo muito abrangente em seu significado, o termo expressa diferentes concepções que podem retratar desde as práticas educativas complementares à jornada escolar, como as práticas diferenciadas no próprio contexto da escola (COELHO, 2010).

Atualmente temos presenciado inúmeras formas de essa educação se manifestar, revelando práticas como a proteção, assistência, colaboração, parcerias e inclusão. Cavaliere (2010, p.5) menciona uma importante contribuição para essa discussão, pontuando que “[...] o conceito traz a ideia de uma educação com responsabilidades ampliadas, em geral com forte atuação nas áreas da cultura, dos esportes, das artes, ultrapassando a atuação restrita à típica função escolar.” O problema, segundo a autora, está na apropriação indevida do conceito, que, para ser utilizado na sua essência, precisa contemplar os pressupostos filosóficos que o termo lhe designa.

As justificativas descritas pela autora retratam que é preciso compreender como tem se manifestado tal conceito em relação a essa ampliação, que no decorrer da trajetória da educação tem se apresentado com diferentes proposições, pois nem sempre a ampliação do tempo escolar e educação entendida como Integral implica necessariamente a qualidade de ensino esperada, estando atrelada à mudança qualitativa do papel social da escola. Devido a esse fator, a autora adota o termo Educação Integral (CAVALIERE, 2007).

Em consonância com essa lógica do tempo, somos movidos constantemente por uma pressão desse tempo *Kairós* que nos consome a cada dia, hora e minuto. Tudo gira em torno do tempo, os sujeitos se encontram, se veem, mas não se percebem, e todas essas questões envolvem uma ruptura na atualidade com a noção de tempo, trazem reflexos no processo escolar e conseqüentemente nas políticas vigentes. No que concerne a esse assunto a autora afirma que:

[...] a complexidade da abordagem teórica do tempo deve-se ao fato de que a categoria “tempo” constitui uma forma de relação e não um fluxo objetivo, “[...] não basta fazer do tempo um objeto, tanto da sociologia como da física ou em outras palavras, como muitas vezes se faz, contrastar um tempo ‘social’ com um tempo ‘físico’”. “O tempo, seja ele “físico” ou “social”, não pode ser considerado em sua objetividade ou substancialidade” (ELIAS, *apud* CAVALIERE 2007, p. 1018).

Sendo assim, o tempo é sempre um conjunto de relações entre diferentes dimensões que compõem um determinado contexto histórico em que a dimensão relacional expressada na sua dinâmica envolve a dinâmica de cada um no universo escolar, que a autora denomina de microestrutural. O trabalho do professor com seus alunos no contexto da sala de aula, o tempo desse aluno, dos funcionários de apoio, o tempo da família, da comunidade circundante, ou seja, considerar todos os aspectos que são de suma importância para a ampliação dessa jornada.

Maurício (2008, p.6) pontua que só faz sentido pensar a ampliação da jornada escolar com a perspectiva de que esse tempo expandido represente ampliação de oportunidades. Há que se considerar que

[...] A escola de horário integral não deve ser introduzida em prejuízo da escola de horário parcial ou cria-se uma rivalidade que não beneficia o sistema de ensino e inviabiliza desde o nascedouro, a nova alternativa. Por outro lado, deve ser implementada com as condições materiais e outras que sua proposta requer, sob pena de ser condenada ao fracasso.

Não se trata apenas de aumentar o tempo do que já é ofertado, mas de ampliar no aspecto qualitativo oportunidades que implicam pensar a escola como um todo e não apenas a partir de propostas complementares.

Numa análise da ampliação desse tempo, diversos são os autores que discutem a questão – Cavaliere (2002, 2007, 2009), Coelho (2002, 2008, 2009, 2010), Maurício (2002, 2004, 2008, 2009), Guará (2009, 2006), Gonçalves (2006), Paro (1988, 2009), Moll (2000, 2009) – e defendem a ideia de que é preciso voltar-se não apenas a situações referentes à oferta de atividades complementares, mas, sobretudo, considerar questões que envolvem a gestão do tempo e de políticas voltadas a esse fim, profissionais envolvidos, espaço físico, procurando compreender como vêm se configurando as concepções de Educação em Tempo

Integral, no que se refere ao processo educativo, cuja formação se preocupe com aspectos voltados para uma educação multidimensional que contemple a integralidade da criança e do adolescente.

A busca por essa formação implica proporcionar atividades complementares que entendemos ser importantes não somente no horário integral, como também no horário parcial. Maurício (2009, p.55) “[...] analisa que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente”.

Nessa direção, a ênfase tem se dado em torno do aumento do horário escolar, que precisa possibilitar situações inovadoras que complementem a escola de horário parcial. Diante disso, numa perspectiva de Educação Integral é importante sinalizar e elencar estratégias diferenciadas, apresentando um currículo consistente que vá ao encontro do trabalho desenvolvido na escola como um todo, planejando e organizando de forma eficaz esse tempo.

De acordo com Cavaliere (2002), realizar estudos sobre a jornada integral é refletir sobre a mudança na própria concepção de educação escolar presente na sociedade brasileira, bem como analisar de que tipo de instituição pública essa sociedade necessita e quais as suas funções frente aos demais meios de informação e comunicação presentes na vida social. Portanto, a ampliação do tempo de escola “[...] somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar” (CAVALIERE, 2007, p. 1021).

O que podemos observar na discussão das autoras é que, quando se fala de Educação Integral, fala-se de uma concepção de ser humano que transcende uma visão reducionista de educação, mas que engloba um processo amplo visando ao desenvolvimento humano integrado e completo.

Yus (2002) define a educação Integral como sendo uma educação holística para o séc. XXI e que a personalidade global de cada criança deve ser considerada na

educação. Ao elencar tais aspectos, o autor discute o processo de fragmentação que existe e ultrapassa os muros da escola, levando o contexto escolar a reproduzi-lo em seu interior. Para o autor, nossas escolas

[...] transpiram fragmentação por todos os poros: organização (tempos e espaços) compartimentada e hierarquizada, profissionais especializados e desconectados, conhecimento fragmentado em disciplinas, unidades e lições isoladas, sem possibilidade de ver a relação dentre e entre elas, e entre estas e a realidade que os alunos vivem. Tudo isso prepara e educa para a fragmentação (YUS, 2002, p.14).

São processos que descaracterizam a função de integrar os elementos básicos e necessários para uma formação articulada com princípios essenciais para reger esse currículo escolar, prerrogativas fundamentais para uma proposta de educação que se deseja nos aspectos denominados como Integral.

Guará (2006) trabalha com o conceito de Educação Integral reafirmando a necessidade de formação do homem nos aspectos cognitivo, afetivo, corporal e espiritual, priorizando na educação uma formação que se constitua na sua totalidade. Ressalta que essa concepção “[...] favoreceria uma prática pedagógica compreensiva do ser humano, em sua integralidade, suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade”. (GUARÁ, 2006, p.16).

Paro (2009), por sua vez, defende a ideia de que a Educação Integral, em última instância, precisa se caracterizar no âmbito de uma formação o mais completa possível para o ser humano, na ótica de uma educação contextualizada que ocorra no tempo e espaço da escola que aí se encontra, para só então ser possível a oferta de uma Educação Integral plena. “[...] É preciso investir num conceito de Educação Integral, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar” (PARO, 2009, p.19).

Carvalho (2006) nos provoca com algumas questões, sinalizando que muitos pensam a Educação Integral como Escola de Tempo Integral, outros como conquista de qualidade social da educação. Também existe a compreensão de que essa seria uma forma de proteger e livrar as crianças e os adolescentes da rua.

Há também no entendimento da autora a compreensão equivocada de que, a partir do baixo desempenho escolar dos alunos, aumentar o tempo de escola melhoraria a aprendizagem. Estas seriam interpretações de que a Educação Integral seria um complemento socioeducativo à escola pela inserção de projetos advindos da política de assistência social, cultura e esporte em espaços fora da instituição, em parcerias com a sociedade civil (CARVALHO, 2006).

Essas dimensões são relevantes e merecedoras de ampla reflexão sobre o papel e as implicações de cada uma delas no contexto do debate atual sobre o tema. Sendo assim, Moll (2009) sustenta a ideia de que Educação Integral não pode ser confundida com Escola de Tempo Integral. Ela reitera que

[...] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é nesse contexto, que a educação integral emerge como perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares (MOLL, 2009, p.18).

A autora considera que há muitas maneiras de se pensar a educação integral, não há um modelo único. Ela pode ser um princípio orientador para todo o currículo, devendo considerar as dimensões do “ser humano”, formando integralmente as pessoas. Dessa forma, reafirma que educação em tempo integral não significa necessariamente desenvolvimento integral, e que os princípios pedagógicos dos conteúdos curriculares não estão separados de uma educação inspirada nos propósitos de formação para a cidadania.

O artigo 34 da LDB/96 traz a necessidade de os sistemas públicos estaduais e municipais se adequarem aos aspectos descritos sobre o aumento do tempo diário de permanência das crianças e adolescentes nas escolas. Todavia, Guará (2006) destaca que estudiosos como Maurício (2004), Cavaliere (2002) e Coelho (2009) reafirmam a dificuldade de frequência das crianças na escola para além de um período, porém suas escolhas têm sido em frequentar diferentes espaços formativos da comunidade, espaços “[...] que ofereçam novas relações sociais e atividades mais sintonizadas aos interesses de desenvolvimento pessoal, principalmente aqueles ligados à arte, música, línguas, esportes, grupos religiosos etc.” (GUARÁ, 2006, p.21).

A autora defende que a formação integral dos indivíduos não se restringe apenas ao âmbito escolar, mas ocorre também na vida cotidiana. É uma aprendizagem que extrapola o aspecto formal e intencional do ensino. Assim, aponta que a educação integral decorre da

[...] necessidade de expansão das experiências de aprendizagem e do tempo dedicado aos estudos pela articulação da escola com as muitas ações comunitárias que em parceria com ela, podem compor um programa ampliado de educação no contra-turno escolar, oferecendo uma diversidade de vivências dentro da rede de projetos sociais da comunidade (GUARÁ, 2009, p.71).

Nessa perspectiva, teria uma relação direta com o trabalho colaborativo desses projetos junto às organizações não governamentais que fariam a devida articulação entre a família, escola e comunidade. Cavaliere (2007, p.1029) define que esse tipo de Educação em Tempo Integral fora do espaço da escola “[...] surge com uma visão que independe da estruturação de uma escola de horário integral e que se identifica como sendo uma concepção multissetorial”. Essa seria, para a autora, uma visão mais recente de Educação em Tempo Integral, não precisando necessariamente centrar-se no espaço da escola. Ressalta que o Estado, não conseguindo exercer isoladamente seu papel de garantidor dessa política, abre espaço para uma ação diversificada, como é o caso da entrada das ONGs no âmbito da educação.

Sobre esse aspecto, os Documentos Redes de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos para Educação Integral do Ministério da Educação (MEC) também expressam uma concepção de Educação Integral multissetorial pautada nos aspectos já mencionados. “Trata-se de tempos e espaços reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem e de diálogo com a comunidade local, regional e global” (BRASIL, 2009 p.18).

Há uma clara intenção no documento de divulgar o diálogo entre escola e sociedade como de fundamental relevância para o desempenho da educação no interior da escola a fim de ressignificá-la, uma vez que vem sendo considerada como espaço que não tem dado conta de suas funções, devido aos inúmeros desafios que tem enfrentado solitariamente. Destaca como experiência significativa de Educação Integral o Programa de Educação Integrada de Belo Horizonte, que realiza “[...] com

a prefeitura local parcerias com Instituições de ensino superior, além de ONGs, de artistas, de comerciantes, de empresários locais, todos envolvidos numa grande rede responsável pela Educação Integral dessas crianças e desses jovens” (BRASIL, 2009, p.19).

Assim, identificamos duas vertentes em torno da concepção de Educação em Tempo Integral: uma que aponta para a articulação da escola com os diferentes espaços sociais de aprendizagens dos territórios, denominada multissetorial, já sinalizada por Cavaliere (2007), que, por sua vez, envolveria parceria com setores não governamentais e de trabalho voluntário. Essa parceria retira o foco da função do docente e transfere a função de trabalhar com as crianças aos oficinairos, ao educador social ou aos alunos em formação nos cursos de graduação, transferindo a esses agentes educativos uma função semelhante à da escola.

Outra vertente defende que, quando o foco dessa educação é centrado na escola, aumentam suas possibilidades de integração, facilitam-se os momentos de planejamento, podendo surgir propostas de projetos, incluindo diversas linguagens ao longo do dia. Também viabilizaria mais facilmente o encontro e o trabalho entre os profissionais do mesmo espaço. Entretanto, sabemos das dificuldades e limites para se efetivar uma educação nas perspectivas apontadas pelos autores. Cavaliere (2002, p.262) discute que o importante nesse processo é não fragmentar a oferta das atividades educativas, considerando que “[...] uma das bases da concepção de Educação Integral é, justamente, esta predisposição de receber os educandos como indivíduos multidimensionais”.

São ações que, para penetrar com sucesso no espaço da escola, necessitariam de um estreitamento com as práticas mencionadas, uma organização “policrônica do tempo”¹⁰, aumento de recursos e apoio em instâncias macros de ordem administrativa, por entendermos que essas práticas não permeiam com frequência o cotidiano escolar. Cavaliere (2002), baseando-se no conceito da corrente filosófica pragmatista de John Dewey, explora os aspectos de uma “educação como reconstrução da experiência”, reafirmando que a escola é um espaço por excelência

¹⁰ Esta expressão é usada pela autora em artigo que discute detalhadamente “A quantidade e a racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo” (CAVALIERE, 2002, p.06).

para um trabalho dessa natureza, onde se vivem diferentes experiências que são singulares e que expressam significados próprios.

Sobre esses aspectos, Melo (2006) não nega a importância da articulação com as políticas sociais, todavia faz uma ressalva: é necessário que a escola faça essa articulação. A iniciativa precisa partir dos sujeitos inseridos no contexto escolar, caso contrário “[...] a dinâmica desse movimento que a sociedade civil está apresentando engole a escola, porque a escola é muito frágil. Ela é uma casca burocrática” (MELO 2006, p.43). Relata que foi convidada certa vez em Curitiba a realizar algumas entrevistas com várias crianças acerca da Educação Integral e havia um menino que, em meio a tantas outras crianças, destrambelhava a falar e dizia assim:

-Eu tenho duas escolas.
 -Nossa, Que bom! Como é que são?
 -De manhã é a escola da bruxa.
 - Ah, é? Quem é que fica lá na escola? O que tem na escola da bruxa?
 -Tem uma tia.
 -E o que você faz na escola da bruxa?
 -Ah, eu aprendo a ler e a escrever...
 -E a outra escola?
 -Ah, de tarde é a escola das fadas!
 Tem um tio que passa vídeos, que faz teatros... (MELO, 2006, p.44).

A Educação em Tempo Integral não deve se configurar numa fragmentação que divida sua oferta em turnos e contraturnos e em espaços que não tenham condição de promover articulação do trabalho, onde conhecimentos formalizados se constituam em processos de ordem puramente pedagógicos contrapondo ao tempo considerado como mais prazeroso sem os compromissos e a intencionalidade educacional. Para tanto, não podemos abdicar de políticas estruturantes para o alcance desses objetivos. A autora não descarta a possibilidade de os municípios, principalmente os que são pequenos, executarem essas políticas, proporcionarem Educação em Tempo Integral em articulação com os territórios, desde que alguém dê as coordenadas, caso contrário perde-se o foco da questão. “É preciso estar atento quando se fala em território. Nós não temos outro aparato tão capilar quanto a escola” (MELO, 2006, p.45).

Tendo como foco de análise as contribuições de Coelho (2009), compreendemos que os diferentes espaços de aprendizagem no território onde a escola está inserida

são, sem dúvida, de extrema importância e se constituem em aprendizagens peculiares. Todavia, se forem trabalhados no contexto da escola, há de se adequar a efetivação da ampliação desse tempo, articulado aos elementos do currículo escolar, concretizando-se a partir dos objetivos da instituição, de dentro para fora e permitindo uma total integração com os espaços que circundam a comunidade e a cidade como um todo, não esquecendo que a escola é, em primeira instância, um espaço muito importante para a constituição desses sujeitos. Não sendo dessa forma, deixa de assumir a função que Brandão (2009, p.98) pontua: uma “[...] instituição criada pela sociedade com objetivos sócio-educativos específicos”.

Efetivar projetos acerca da ampliação do tempo nos espaços da própria escola seria uma decisão acertada, tendo em vista o Projeto Político Pedagógico da instituição como cerne do trabalho. Esse seria, sem dúvida, um excelente passo para fortalecer a comunidade escolar, legitimando as decisões do coletivo da escola na conquista dessas ações. Reafirmar esse espaço como espaço de formação, consolidando suas práticas coletivamente, na busca de verbas junto ao poder público para a concretização desse projeto, que não precisa ser determinado por interferências externas (COELHO, 2009). A escola também não está livre do modelo assistencialista de atendimento, porém,

[...] É preciso lembrar que a escola é a instituição do aluno e para o aluno, com todas as suas limitações é a instituição onde o aluno é sempre a parte principal, onde seu lugar é um direito constitucional. Dependendo de sua proposta, pode vir a ser o local de vida primordial das crianças, onde estas se auto-reconheçam e sejam reconhecidas, onde seus direitos e deveres sejam acordados e respeitados, onde sejam, efetivamente, as protagonistas do processo educacional (CAVALIERE, 2007, p. 1031).

É importante sinalizar, contudo, que não há um modelo único que retrate como a Educação em Tempo Integral vem acontecendo, mas experiências dessa ordem aplicadas dentro de um contexto. Nesse sentido, “[...] O importante é problematizar a discussão, buscando trazer à tona as diferentes variáveis que podem ser articuladas, e estimular a interlocução entre os parceiros para qualificar o debate” (GONÇALVES, 2006, p. 33).

Não obstante, não poderíamos discutir tais aspectos sem relacioná-los à dimensão do espaço físico, isso porque muitas escolas não possuem condições e nem

infraestrutura para manter e desenvolver atividades em jornada integral. Essa é uma justificativa muito utilizada para explicar as parcerias que o Estado vem fazendo com as ONGs. Outra possibilidade seria utilizar os espaços da cidade, como bibliotecas, museus, centros culturais, teatros, cinemas e outros equipamentos públicos e culturais, para que a criança e o adolescente passem a usufruir desses espaços em consonância com suas experiências no contexto escolar.

A cidade não é apenas um lugar físico de reprodução das relações econômicas de produção. É um lugar de relações sociais, um lugar de encontro, de festa e de cultura. A cidade é o espaço da vida social e política, o espaço do conhecimento (GADOTTI, 2009, p. 40).

Essa análise enfatiza a importância da articulação da escola com espaços educativos nos territórios das cidades, espaços que ofereçam variadas possibilidades para as crianças e adolescentes e que sejam propícios para responder ao leque de aprendizagens socioeducativas de que eles precisam e que desejam.

Para tanto, faz-se necessário discutir incansavelmente o conjunto dos espaços educativos existentes em cada território, com propostas que se consolidem em ações para a população no âmbito das políticas públicas. Os espaços educativos da cidade precisam ser utilizados efetivamente, tendo a contribuição significativa das ações realizadas pela escola. “[...] Isoladamente, nenhuma norma legal, concepção ou área da política social dá conta do atendimento completo pretendido pelas propostas de educação integral” (GUARÁ, 2006, p.15).

Além dos fatores tempo e espaço, a relação com o conhecimento precisa ser delicadamente considerada, a escola precisa estar em sintonia com o contexto cultural do aluno, é preciso avançar, fazer diferente, ainda que a diferença ocorra no mesmo microterritório, explorar outros espaços e possibilidades dentro da escola e fora dela, articulando-se com outros lugares e serviços na comunidade na qual a escola está inserida (GONÇALVES, 2006). Na discussão desse autor, a educação integral na perspectiva do desenvolvimento integral ocorre quando a criança tem a possibilidade de circular, conhecer e explorar os espaços da cidade, ampliando seu universo cultural.

Essa questão é discutida por Carvalho (2006, p.8), que assinala que “[...] a educação ganhou sentido multissetorial, já não se evoca a escola como único espaço de aprendizagem”. Essa seria uma educação que proporcionaria às crianças e aos adolescentes a ampliação desse universo cultural, deslocando a responsabilidade única e exclusivamente da escola, mas sendo complementar aos seus princípios e propósitos curriculares.

Um protagonismo na sociedade de redes que ela define como entrada fundamental na agenda política dos Estados. Dessa forma, reafirma que “[...] as organizações não governamentais, com todas as suas contradições e mesmo particularismos, alargam e revitalizam a esfera pública” (CARVALHO, 2006, p.11).

Na contramão da discussão que Carvalho traz, Cavaliere (2007) realiza uma análise tendo como parâmetro os artigos 34 e 87 da LDB/96, referentes ao horário integral. A autora destaca que os referidos artigos apresentam redações inequívocas quanto a essa questão:

A jornada incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. (art. 34) e “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral [art. 87, parágrafo 5º; grifos da autora]” (CAVALIERE, 2007, p. 1030).

Para a autora, quando a lei foi elaborada, definia claramente que era função das escolas manterem os alunos em suas dependências em horário integral, levando-nos à compreensão de que para a efetivação da jornada ampliada, essa educação precisaria ocorrer no espaço único e exclusivo da instituição escolar. Ressalta, ainda, que esse aspecto não inviabiliza que se busquem novas formas e possibilidades de efetivação para tal modalidade de ensino, até porque o que vivenciamos nas experiências brasileiras de Educação em Tempo Integral não condiz com o que a determinação legal dispõe para o sistema educacional brasileiro (CAVALIERE, 2007). O tempo integral pode ocorrer de forma concreta e se tornar um grande aliado, desde que

[...] As instituições tenham condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão. Para isso, além de definições curriculares compatíveis, toda uma infraestrutura precisa ser

preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. [...] Nesse sentido, ou seja, entendendo-se mais tempo como oportunidade de uma outra qualidade de experiência escolar, é que a Escola de Tempo Integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro (CAVALIERE, 2007, p. 1022-1023).

São necessidades de ordem imediata que estão exigindo mudanças diante das políticas de atendimento para a oferta da Educação em Tempo Integral. O cerne da questão está nos aspectos mencionados que a autora elenca como essenciais para uma experiência inovadora e de qualidade para a educação, sem a culpa de uma obrigação em cumprir muito além do ensino dos conteúdos escolares, sem condições e nem verbas para isso.

Maurício (2008, p.6) traz como pressuposto que “[...] uma escola em que a criança permanece o dia inteiro tem que gerar soluções para os problemas que são tipicamente escolares”. Situações que, para uma proposta de Tempo Integral, precisam ser consideradas para que não percam seu sentido. Para tanto, na análise da autora, devem ser criadas condições para que essa escola cumpra seu papel, em seus aspectos materiais, pedagógicos, culturais e sociais.

De outro lado, o modelo de oferta da educação multissetorial não está livre das concepções assistencialistas de “atendimento” que ocorrem com organizações não governamentais e instituição escolar (CAVALIERE, 2007). Nesse sentido, o Estado, por não especificar o que quer dizer com educação (ou formação) integral,

[...] Deixa flancos abertos para os mais variados ideários e práticas que procuram dissimular (ou não) as formulações liberais como, por exemplo, a defesa da atuação mínima do Estado e a canalização de recursos públicos, para entidades privadas através das parcerias (MORAES, 2009, p. 36).

São parcerias que, de uma forma ou de outra, trazem benefícios para essas entidades que adentram cada vez mais esse universo do poder público, uma vez que o Estado vem mostrando-se ineficiente diante das crescentes demandas sociais e com isso não exercendo sua responsabilidade de garantidor dos direitos essenciais.

Enfim, compreendemos que a forma como a Educação em Tempo Integral vem se delineando apresenta diferentes concepções ao longo do curso na história educacional do País, entretanto muitas experiências ocorridas desde então indicam que as parcerias realizadas com o Estado têm evidenciado uma oferta que revela uma educação para crianças e adolescentes somente ocuparem seu tempo, que se difere dos pressupostos teóricos discutidos até o momento.

Todavia, os percalços vividos na implementação dessa política impede que a escola seja protagonista desse atendimento, que julgamos como condição imprescindível, por entender que é um espaço que precisa ser fortalecido sem abdicar de suas especificidades como instituição escolar que representa as bases da esfera pública.

2.3 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ampliação da jornada escolar no contexto do sistema educacional do Brasil vem se efetivando nas políticas públicas entre as esferas administrativas (federal, estadual e municipal). Tal implementação tem ocorrido por meio de experiências diversas que se consolidam no cenário brasileiro pelo viés do ordenamento jurídico que determina sua execução em legislações específicas sobre o assunto. Entretanto, Freitas (2009, p.115) assinala “[...] que esta não é uma questão que se resolve apenas com medidas legais, além de recursos físicos, materiais e de recursos financeiros ela exige também situações no âmbito pedagógico que envolve questões fulcrais no campo da educação”.

Os Programas implementados nessa área, em diferentes regiões do País, vêm procurando cumprir as determinações previstas que atendam as especificidades contidas na legislação. Quanto à especificidade do ordenamento legal, Menezes (2009) ressalta que a Constituição Federal de 1988 não faz menção direta aos termos Educação Integral e/ou Tempo Integral, mas dá margem para uma compreensão dessa natureza, quando, em seu art. 6º, explicita a educação como o primeiro dos dez direitos sociais. A autora complementa, ainda, que tal princípio, conjugado ao art. 205, que trata da educação como direito de todos e explicita em seus dispositivos aspectos referentes à cidadania e qualificação para o mundo do trabalho, permite inferir a educação integral como direito de todos.

Outra lei considerada como marco legal para a ampliação da jornada escolar é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394 /96), que determina em seus artigos:

Art. 34 A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 2º. E que o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Art. 87 É instituída a Década da Educação a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei.

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

Para Menezes (2009), a LDB/96 tem por referência mínima uma jornada de pelo menos quatro horas de efetivo trabalho em sala de aula e preconiza a ampliação gradativa do tempo de permanência na escola, na forma da progressiva implantação do ensino fundamental em tempo integral.

Apesar dos contrastes assentados no País, a lei, no seu texto original, deixa a critério dos sistemas de ensino o planejamento e as decisões pertinentes à progressiva implantação do nível de ensino de que estamos tratando. Embora a lei 9.394/96 contenha determinações acerca da Educação Integral, Menezes (2009, p.71) reitera que “[...] não se pode afirmar que a ampliação do tempo nessa legislação esteja diretamente relacionada ao objetivo da formação integral do ser humano”. Segundo a autora, a progressiva ampliação desse tempo pode estar associada a outras situações, como fatores ligados à proteção e aos direitos de pais e mães trabalhadoras.

Vários estudos refletem acerca da qualidade do ensino alicerçada na concepção de Educação Integral, prevista na legislação vigente. Para Coelho (2009), nesse contexto, a educação é concebida como um processo que abrange as múltiplas dimensões formativas do sujeito, e que precisa ser integral em todos os seus aspectos, tendo como pressuposto uma formação que abranja sua completude por meio de atividades diversificadas e coerentes com a proposta pedagógica de cada instituição educativa, contempladas no âmbito da redação de que trata a própria LDB/96, quando confere às unidades de ensino autonomia para elaborar e executarem seu projeto político pedagógico.

Nos últimos anos, temos assistido a um grande aumento nas discussões acerca da Educação em Tempo Integral no contexto educacional. Há um notável crescimento em torno das políticas públicas para essa modalidade da educação, assim como para a adesão da sociedade civil nas demandas sociais existentes. Um forte indicativo para essas questões pode ser confirmado pelas políticas públicas do MEC, especialmente pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹¹, um documento que dispõe sobre a articulação entre a União, Estados, municípios, Distrito federal e Sociedade Civil em geral, em prol da melhoria da educação básica. Dentre esses aspectos, é importante considerar que a relação entre Estado e Sociedade civil vai se configurando, sobretudo, no que se refere a um novo processo de fazer política pública em que:

[...] as articulações com o Estado e com o conjunto da Sociedade (organizada ou não) merecem destaque na definição do que seriam as ONGs e qual o papel assumido por elas em nossa sociedade, pois observou-se ao longo da década de 90 um duplo movimento: da sociedade em direção ao Estado e vice-versa, ambos os movimentos com consequências para a relação dessas organizações com o conjunto da sociedade. Além disso, a visibilidade e a importância alcançadas pelas ONGs brasileiras estão muito relacionadas a dois processos concomitantes que envolvem a (re) definição de quais seriam os papéis tanto da sociedade quanto do próprio Estado (TEIXEIRA, 2002, p.106-107).

Essa nova forma de sociabilidade política que vem sendo construída nos leva à compreensão acerca da interlocução que se consolida junto à esfera pública. De um lado, podemos observar um processo de alargamento no que se refere à entrada da sociedade civil nesses espaços públicos; de outro, o aspecto da descentralização sob o impacto de um Estado que vem diminuindo sua ação social (MENEZES, 2009).

Ainda de acordo com os aspectos da legislação, Menezes (2009) aponta que outro importante Documento a considerar é a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que

¹¹ Compromisso firmado por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o documento trata da mobilização de todos pela melhoria da educação. Em seu art. 7º diz que: Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica.

instituiu o Plano Nacional de Educação, cuja vigência é até o ano de 2010. Essa lei, a exemplo da CF/88 e da própria LDB/96, traz a Educação Integral como aspecto voltado à formação integral do homem. Todavia, amplia a discussão trazendo outra etapa da educação básica, quando em seu texto é citado que na educação infantil a oferta desse atendimento ocorrerá progressivamente para as crianças de 0 (zero) a 6 anos e especifica um quantitativo mínimo de sete horas diárias para a Educação Integral no ensino fundamental. Evidencia-se no texto em questão que essa é uma educação de ordem prioritária a uma clientela desfavorecida socialmente. A Lei define como necessário:

“Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para crianças de 0 a 6 anos (BRASIL, 2001, p.48).

Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficientes (BRASIL, 2001, p.62).

Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para 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 a Ações Socioeducativas” (BRASIL, 2001, p.62).

Diante disso e considerando as questões já mencionadas, um ponto que se difere da Constituição Federal de 1988 trata da oferta dessa educação às crianças das famílias com menor renda. Nessa direção, Menezes (2009, p.73) considera que, mesmo entendendo que a necessidade de ampliação do tempo escolar a essa parte da população menos privilegiada “[...] se faça urgente e prioritária tanto pela necessidade de uma maior qualificação da educação pública, quanto pela perspectiva assistencial e de proteção à criança e ao adolescente” [...], esta seria em certa medida uma forma de limitar a oferta da educação integral a todos que perante a lei deveriam ter o devido direito, pois, segundo a Constituição Federal, “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (MENEZES, 2009).

Nessa perspectiva, podemos compreender que a Educação Integral nos aspectos que dispõe o Plano Nacional de Educação está voltada para uma concepção que fundamenta sua oferta no caráter prioritário de proteção social, não sendo garantida a todos os alunos, mas a um público caracterizado em situação de vulnerabilidade social e/ou risco social e pessoal. Dagnino (2004, p. 107) evidencia com mais

clareza esse aspecto quando analisa que “[...] com o avanço do modelo neoliberal e a redução do papel do Estado, as políticas sociais são cada vez mais formuladas estritamente como esforços emergenciais dirigidos a determinados setores sociais”. Em contrapartida, segundo a autora, favorece o crescimento do terceiro setor e da participação da sociedade civil como espaço significativo e protagonista de ações sociais.

Tendo como parâmetro os aspectos vigentes da legislação, há um notável crescimento de projetos sociais que atuam nessa área e junto a essa clientela no intuito de garantir a noção de mínimos sociais que está vinculada aos mínimos de subsistência. “Desloca-se o possível direito do cidadão para o ‘mérito da necessidade’, sua política é a não política. [...] Ela se expressa em critérios de dimensionamento da gravidade das necessidades” (SPOSATI; FALCÃO; FLEURY, 1989, p.15).

A Educação Integral é ofertada, mas deixa uma grande lacuna ao se explicitar tal prioridade, considerada como direito. Ao se restringir o acesso, criam-se possibilidades de gerar estigmas e exclusão em relação à sua oferta. Telles (2006, p.179) ressalta que “[...] é nesse registro que se pode perceber a abismal distância entre a linguagem dos direitos e o discurso humanitário sobre os ‘deserdados da sorte’ que constrói a figura do pobre carente e fraco, vítima e sofredor da vida [...]”.

Partindo dessas reflexões, Oliveira e Duarte (2005) analisam o impacto das políticas sociais orientadas para uma grande parcela da população vítima das mazelas sociais, por ser incapaz de suportar os custos das reformas e de se proteger. Essa camada da população recebe um mínimo de serviços de primeira necessidade e de infraestrutura social. Observam que, diante dessa focalização, a política social tende a perder seu caráter universal e a se tornar um mero paliativo: “[...] O básico é direito indisponível (isto é, inegociável) e incondicional de todos, e quem não o tem por falhas do sistema socioeconômico terá que ser ressarcido desse déficit pelo próprio sistema” (PEREIRA, 2002, p. 35).

Ainda segundo essa autora há uma clara diferenciação entre o que é mínimo e básico. Enquanto o primeiro possui uma conotação de menor, de menos, retratando

a satisfação de necessidades que expressam a desproteção social, o segundo, o “básico”, expressa algo fundamental, essencial e primordial, sendo base de sustentação indispensável para o exercício da cidadania em acepção mais larga (PEREIRA, 2002).

Diante dessa análise, evidenciam-se no cenário atual do País muitas experiências que abarcam uma política educacional centrada no que é mínimo e não no que é básico para o cidadão. De acordo com Freitas (2009), no período entre 2008 e 2009 foi encomendada uma pesquisa¹² pelo Ministério de Educação (MEC) para mapear as experiências de jornada escolar ampliada, em âmbito nacional. Os dados indicam, segundo a autora, que a realidade é bem diversificada. Um aspecto identificado na análise dos dados se refere à parceria com os diversos setores, tais como: instituições e programas governamentais ou não governamentais, financiamento de projeto, utilização de espaços cedidos, ou seja, uma boa parcela das experiências indicam que a oferta da Educação Integral se realiza fora do espaço da escola, em campos de futebol ou quadras de comunidade, praças públicas, parques, associações comunitárias, igrejas e outros, revelando uma concepção de educação já mencionada como multissetorial.

Conforme dados da pesquisa, Freitas (2009, p. 117) reafirma que essa concepção multissetorial de educação “[...] não é atualmente predominante no conjunto das experiências de ampliação da jornada educativa, sendo majoritárias, ainda, as experiências centradas na escola [...]”; entretanto, é importante atentar que essa tem sido uma concepção muito defendida por diversos grupos de movimentos sociais e pelo terceiro setor (FREITAS, 2009).

A questão que se coloca tem como cerne, dentre os aspectos discutidos para a educação, um grande enfoque nos projetos socioeducativos relacionados, sobretudo, ao âmbito da proteção social para uma clientela desfavorecida socialmente. A trama social que se configura formada por essa parcela da sociedade denominada de terceiro setor se constitui, para Telles (2006, p.140), como “[...] uma

¹² Para uma leitura mais detalhada sobre os resultados desse mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil, o relatório da pesquisa Educação Integral/ educação integrada em tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira (2009) encontra-se disponível em <http://portal.mec.gov.br>.

rede associativa tão ampla quanto plural, multifacetada e descentrada, que vem se armando de um modo muito desigual, que segue os rumos mutáveis dos acontecimentos e das oscilações das conjunturas [...]”.

Desse modo, podemos compreender que diferentes práticas de responsabilização e compromisso desenham as múltiplas organizações que passam a constituir esse terceiro setor. As ONGs que compõem em parte esse cenário são definidas, de acordo com Montaño (2005, p.47), “[...] como entidades públicas não estatais, [...] para isso criam-se leis e incentivos para organizações sociais, para a filantropia empresarial, para o serviço voluntário e outras atividades, e desenvolve-se uma relação de “parcerias” entre elas e o Estado”.

A contribuição do autor nos instiga a uma análise do sentido social do espaço público. Há uma descentralização administrativa, cuja responsabilidade do Estado é transferida da esfera pública para as organizações sociais. Por mais nobres que sejam seus objetivos, essas organizações funcionam com um sistema econômico social próprio. Com a descentralização administrativa e transferências de responsabilidades, há grandes possibilidades de os serviços se tornarem precários, surgindo novos problemas e deficiências com sua oferta. Nessa lógica, os recursos necessários e indispensáveis para sua execução são cada vez mais escassos. “O mote para o terceiro setor é, basicamente, preencher uma lacuna cada vez maior entre o que os cidadãos demandam e o que é oferecido pelo Estado” (SARAIVA 2006, p.25).

Outra consideração não menos importante conceitua o terceiro setor como “[...] um conjunto de organismos ou instituições sem fins lucrativos dotados de autonomia e administração própria que apresentam como função e objetivo principal atuar voluntariamente junto à sociedade visando ao seu aperfeiçoamento” (PAES, *apud* VIOLIN, 2006, p. 98-99). Assim, esse setor não faria parte nem do Estado definido como primeiro setor, nem do mercado, denominado como o segundo setor, e que é composto, segundo o autor, por entes privados com fins lucrativos ou empresariais. Diferente do Estado e do mercado, esse setor começa a representar uma terceira dimensão da vida pública, um campo em que prevalecem aspectos e valores da solidariedade, ajuda mútua, contribuindo para a construção dessa esfera social-

pública sob a lógica da participação social. Todos esses fatores deram base à emergência do terceiro setor (SARAIVA, 2006).

Em consonância com as questões discutidas, é nesse contexto que o município de Vitória implementa o Programa de Educação em Tempo Integral que, na educação infantil, tem seu início com o Brincarte na primeira gestão do atual governo anos de 2005/2008. Gerenciados pelas ONGs conveniadas com a Prefeitura Municipal de Vitória, é um Programa que na sua organização se apresenta de forma um tanto peculiar. Suas atividades na educação infantil para as crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos são ofertadas em espaços diferenciados aos dos CMEIs, sob a responsabilidade das ONGs parceiras que recebem a verba do município para coordenar e administrar os Núcleos Brincartes.

Desse modo o que se observa é que a Educação em Tempo Integral que deveria por sua lógica e concepção ser integral e integrada viabiliza nesse formato, inúmeros conflitos, desafios e dificuldades, pois as condições em que o atendimento às crianças se efetiva, gera uma forte fragmentação e dicotomia no processo. Esta organização da própria Secretaria de Educação, em que temos CMEIs de um lado e Brincartes de outro, rompe com aspectos que poderíamos denominar como essenciais para as muitas dimensões que envolvem a Educação Integral.

Contudo, o terceiro setor vem ganhando terreno, atuando em áreas que antes eram só de domínio do Estado, e vem numa lógica que estabelece pontes entre a esfera pública e o âmbito privado, na tentativa de demonstrar uma nova forma de desenvolvimento democrático para a sociedade. Muitas ONGs têm fortalecido o seu trabalho por cooperarem com serviços destinados às populações mais prejudicadas e desfavorecidas socialmente. Há na sociedade associações civis, movimentos sociais, ONGs com credibilidade e muitas são empenhadas em realizar e ofertar um trabalho sério e de qualidade para a população.

Historicamente a Educação em Tempo Integral inicia-se nesta etapa da educação básica trazendo ainda, muitos aspectos de uma época em que o caráter educacional vinculado às instituições de educação infantil imprime marcas de uma história que se origina da assistência. Dentre os fatores, há uma predominância no contexto vivido

desta época. A inserção da mulher no mercado de trabalho, cujas necessidades dessa classe trabalhadora, especificamente da mãe trabalhadora, determinam uma prioridade e demanda de lugares para deixarem seus filhos.

Desde então, creches são criadas, sobretudo, por organizações filantrópicas voltadas ao atendimento dessas crianças economicamente desfavorecidas, que não tinham onde ficar para as mães trabalharem. Para Saraiva (2006, p. 24), “As entidades e os movimentos do Terceiro setor são privados por sua origem, mas públicos por sua finalidade [...]” Em muitos aspectos essas instituições sem fins lucrativos apresentam condições de se autogerir, transmitem credibilidade no que se refere aos aspectos denominados como eficiência, são mais baratas e não desperdiçam recursos com a burocracia. Sendo assim, seus ideais perpassam por questões que transmitem a ideia de substituir ou complementar as ações dos órgãos públicos na área social.

A partir da segunda gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), é possível perceber que as discussões que têm permeado os encontros, reuniões, seminários e fóruns na Secretaria de Educação de Vitória têm contribuído na produção de novas ideias para a qualificação dessas experiências. O desafio tem sido o de buscar a consolidação de princípios que referendem um novo paradigma para a Educação em Tempo Integral no município, concretizados em experiências de expressiva qualidade e significado para as crianças atendidas no Sistema Municipal de Educação de Vitória.

Todas essas questões tiveram como base, infindáveis discussões. A necessidade pontual de um redirecionamento da política em andamento era algo que demarcava o rumo das mudanças no Brincarte de Resistência, todavia a experiência que se configura com esse Núcleo, traz especificidades a esse espaço. Ainda que fosse referência para outros possíveis Brincartes próprios, esta era uma experiência que retratava questões peculiares vividas com aqueles profissionais e com aquela comunidade. Algo que poderia ser compartilhado, mas não transferido. No decorrer da pesquisa muitas situações desta natureza foram se revelando, sobretudo as questões que concernem aos dois momentos distintos da gestão desse espaço.

2.4 BRINCARTE – ESPAÇO DE NARRATIVAS: ONDE O EU E OUTRO SE ENCONTRAM

O Brincarte escolhido para o desenvolvimento da pesquisa fica localizado numa movimentada avenida do bairro Resistência, onde há um grande fluxo de pessoas e veículos. Próximo ao seu prédio, há alguns equipamentos públicos, como um centro de zoonoses, uma escola de ensino fundamental, uma unidade de saúde e um centro de educação infantil. Fatores como o encerramento do convênio e o risco que o prédio oferecia para crianças e funcionários levaram à suspensão provisória das atividades por um período aproximadamente de 30 dias para a reforma do Núcleo Brincarte de Resistência. Sendo assim, as questões que emergiram nesse contexto conduziram nosso trabalho de campo por outro caminho. A pesquisa foi se caracterizando em dois momentos distintos, a saber: um, durante a gestão da ONG ADRA, e o outro, no decorrer da gestão da Secretaria de Educação, quando então se responsabiliza pedagógica e administrativamente pelo Núcleo Brincarte de Resistência.

Inicialmente quando fomos para campo, foi difícil identificar a localização do Núcleo, pois não havia nenhum letreiro ou outra forma que o caracterizasse como um Programa da Prefeitura com a instituição ADRA. O que observamos foi uma grande placa que a Prefeitura instalou na frente do prédio, mas que com o tempo teve sua escrita apagada, e hoje é só uma placa branca sem identificação.

Sua fachada apresentava uma cor azul bem clara, um tanto já desbotada e sem vida. O acesso ao espaço pelos familiares e crianças ocorria por um portão de ferro alto e grande na lateral do prédio, o que favorecia uma aparência pesada da parte externa do Brincarte. Além desse portão, havia outra entrada com grades que ficava o restante do dia trancada e sob o olhar atento do vigia. Por ali, tínhamos acesso à secretaria, à sala do assistente social e à sala desativada da psicóloga.

O psicólogo foi um profissional que pertenceu à equipe técnica, inicialmente denominada como equipe multidisciplinar. O cargo foi extinto pela Secretaria de Educação no ano de 2010, sendo as famílias encaminhadas para as unidades de

saúde que já realizavam esse atendimento. Essa nova organização, de acordo com um dos profissionais da SEME, justifica-se pelo fato de o Programa pertencer a uma política pública em articulação com as diferentes secretarias e também pelo objetivo de reduzir gastos.

Para chegar à sala da pedagoga, era preciso passar por um estreito corredor que dava acesso ao refeitório. Um espaço que nos invadiu com o cheiro da merenda preparada ali mesmo. Esse é um lugar que demonstrava ser mais acolhedor, onde víamos pequenas telas produzidas com as crianças e uma decoração mais alegre, com cores mais fortes e intensas, destacando-se em relação aos demais espaços, que na sua organização eram mais escuros e também frios na sua receptividade.

Durante a pesquisa, fui movida por sentimentos que despertavam reações contraditórias de admiração e indignação, sem, entretanto, desconsiderar todo o empenho e esforço dos funcionários do Brincarte. Era impossível naquele contexto não nutrir um sentimento de admiração pela equipe, que mesmo em situações adversas não se anulou em nenhum momento diante dos desafios. Mas o que dizer da indignação? As condições precárias da estrutura física do espaço era algo visível, que tencionavam as relações no espaço e dificultava o trabalho. Essas inúmeras deficiências do Programa induzem a uma compreensão de que tal política de parceria entre Prefeitura e a ONG ADRA que administra esse Brincarte, contradiz efetivamente o percurso de lutas e conquistas da educação infantil no município de Vitória. Nesta lógica, evidenciam ações do governo não garantidas, quanto ao direito de todos, o que compromete a qualidade do serviço oferecido ao Núcleo Brincarte de Resistência.

Assim, sobre o espaço do Brincarte, foi possível observar que as condições físicas do prédio estavam muito precárias e o espaço não pertencia à Prefeitura. Era uma casa alugada, reformada e adaptada para atender as crianças do Programa. No entanto, o espaço, mesmo após uma pequena reforma, ainda continuou sem condições favoráveis para o trabalho com crianças.

Sua estrutura tem a dimensão de uma casa, com escadas, banheiros pequenos e em quantidade insuficiente e sem chuveiros para banho ou qualquer higienização. Os espaços são apertados e foram reorganizados para aumentar a quantidade de

salas. Os recursos financeiros destinados ao Brincarte de Resistência são reduzidíssimos em relação às necessidades do Núcleo. Esta é uma realidade que se configura, especialmente nesse Núcleo que entre as precariedades e conflitos vivenciados no decorrer da pesquisa foi observado situações como: oferta da Educação em Tempo Integral não contemplava todos os alunos, limitação e precariedade do espaço físico, formação e contratação dos profissionais diferenciada dos profissionais efetivos da prefeitura, poucos e escassos recursos materiais, as condições precárias de trabalho e remuneração dos profissionais. Todos esses elementos representam aspectos fundamentais e indispensáveis à concretização da qualidade para a Educação em Tempo Integral que nesse Brincarte estava comprometida, haja vista os aspectos já mencionados.

O propósito era atender inicialmente 350 (trezentos e cinquenta) crianças, sendo 175 (cento e setenta e cinco) em cada turno – só mais tarde que esse quantitativo foi reduzido, considerando-se as necessidades do Núcleo.

A dinâmica do trabalho no Brincarte, enquanto estava sob a responsabilidade da ONG, ocorria tendo um educador social como referência para ficar com 25 (vinte e cinco) crianças por agrupamento, mas essa quantidade era menor, principalmente no turno matutino. O Brincarte, quando inaugurado em 4 (quatro) de julho de 2008, tinha como proposta o atendimento em quase 100% para as matrículas do CMEI do bairro. Não atendendo a essa previsão, a Secretaria redimensionou o quadro de vagas das crianças atendidas, organizando-as para outros CMEIs das regiões do entorno, passando a atender outras 4 (quatro) unidades de educação Infantil.

A quantidade de profissionais para cada Brincarte varia tendo como parâmetro o número de crianças atendidas. Na instituição pesquisada, eram atendidas 250 (duzentas e cinquenta) crianças, e seu quadro de profissionais era composto de: 1 (um) pedagogo, 1(um) assistente social, 6 (seis) educadores sociais por turno, 3 (três) estagiários, 1(uma) merendeira, 2 (dois) auxiliares de cozinha, 2(dois) ASOs (auxiliares de serviços operacionais) e 2 (dois) vigias. Os estagiários contratados geralmente entram na área de educação física, artes e música para cada turno, mas o núcleo só tinha dois, um de artes, à tarde, e um de música que fazia sua carga horária pela manhã e o restante à tarde. Cada funcionário, à exceção do assistente

social, educadores e estagiários, que cumprem uma jornada de 6 (seis) e 4 (quatro) horas por dia, os demais trabalhavam em regime de 40 (quarenta) horas, totalizando 8(oito) horas diárias. É importante mencionar que, em função da baixa remuneração, há uma grande rotatividade de educadores e estagiários. Esse agravante, embora sendo o padrão, dificultava a consolidação do trabalho, rompendo com os vínculos e com a construção de uma possível identidade para as práticas que se efetivavam. Os processos de formação também se esvaziavam, considerando tudo o que se investia com os grupos durante os momentos de discussões e debates acerca da concepção do trabalho para os Brincartes de modo geral.

Os educadores desenvolviam o trabalho com as crianças nas salas ambientes¹³ e no pátio, com atividades livres, seguindo a rotina elaborada pela pedagoga. As salas de atividades, denominadas salas ambientes, eram sete, organizadas em literatura infantil, aconchego, música, teatro, brinquedoteca, expressão corporal e artes. Os espaços foram decorados para as crianças com reproduções de imagens, desenhos de histórias infantis, painéis de personagens conhecidos – o detalhe principal era que algumas dessas produções ficavam mais ao alto, fora do alcance das crianças. As paredes das salas e corredores, com os trabalhos à mostra, anunciam a concepção de criança e infância da instituição.

Os primeiros encontros com o Brincarte de Resistência aconteceram sem muita formalidade. Procurei inicialmente não realizar anotações, para não inibir as pessoas, tentando criar um clima de confiança e aceitação. Era necessário controlar a ansiedade em sair registrando tudo para acumular dados para a pesquisa. O momento era de conexão com os sujeitos que seriam os protagonistas do trabalho, exercitando a tarefa de ouvir e observar, “ver o invisível”¹⁴, e de inserir-me nesse contexto não apenas como observadora, mas procurando estreitar relações numa possível integração entre o individual e o coletivo. De acordo com Sarmiento (2003,

¹³ As salas ambientes são definidas de acordo com cada Brincarte, sob orientação da Secretaria de Educação. O Brincarte pesquisado organizou as salas em aconchego, literatura infantil, expressão corporal, teatro, artes e música. As salas também tinham nomes de personagens infantis para facilitar a referência da criança junto ao educador social, por exemplo: a de literatura infantil era a Sininho, a de expressão corporal era o vaga-lume, etc.

¹⁴ Expressão usada por Esteban (2003, p. 200) que reitera a necessidade de ampliar as possibilidades de interpretação do cotidiano, indagando constantemente os mecanismos de ocultamento que não emergem nesse espaço de pesquisa e nas relações sociais estabelecidas.

p.160), “[...] não há modo de realizar a observação dos contextos de ação que não seja a participante”.

Desejava nesse momento que a minha entrada em campo ocorresse para além daquilo que poderia ser evidente e aparente. Desejava que esse entre-lugar se constituísse ao longo do período como um lugar de “encontro”, um movimento ocasionado pelo meu envolvimento com os protagonistas do contexto.

Uma complexa tarefa que traduz os pequenos detalhes num constante ir e vir, em que pesquisador e o lócus da pesquisa estão imbricados numa situação delicada de perceber e serem percebidos.

2.4.1 De perto e de dentro – Cenas do Cotidiano...

A criança é feita de cem... A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar, cem mundos para descobrir, cem mundos para inventar, tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem), mas, roubam-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo... Dizem-lhe enfim: Que o cem não existe. A criança diz: Ao contrário o cem existe (Loris Malaguzzi).

O fragmento do poema de Loris Malaguzzi nos remete à compreensão de como a infância se constitui e como as crianças se expressam: seus modos de agir e pensar, o lugar onde vivem, suas diferenças, o que fazem, do que gostam. As possibilidades que elas nos colocam revelam que a infância não se intimida, pelo contrário, insiste em romper com a relação adultocêntrica que se interpõe nos limites de sua condição inventiva. Foi possível perceber essa inventividade no convívio com as crianças do Brincarte, que demonstravam a todo o momento o criar, o sonhar, o brincar, revelando a abrangência das culturas infantis.

Logo no primeiro momento da pesquisa, quando iniciamos o trabalho de campo, o Brincarte era administrado pela ONG ADRA, entidade que demonstrava certo zelo e cuidado com sua imagem. Exemplo disso era o uniforme usado pelas crianças, pois cada uma recebia um uniforme completo com uma blusa extra, de forma que usavam o uniforme da Prefeitura de Vitória e o da Instituição. A cor era bem viva, azul royal com azul escuro e, nas mangas, a logomarca da PMV e da ADRA.

A chegada das crianças no turno matutino era às 7h, com tolerância até às 7h50min. Os educadores aguardavam durante esse período nas salas de literatura e aconchego (salas que ficavam próximas ao portão de entrada). Quando a frequência era menor, juntavam todos numa única sala. Esse era um momento de estratégia de espera para as crianças, pois as que chegavam às 7h ficavam até mais tarde, aguardando impacientes os comandos dos adultos do que tinham de fazer.

No primeiro dia no Brincarte, após a entrada das crianças, acompanhamos duas educadoras, e pedi para conversar com as crianças sobre a minha presença ali antes que iniciassem a atividade. A história era sequenciada e, em seguida, realizariam um trabalho de arte para contextualizar o que estavam fazendo. Ofereci ajuda, mas já estava tudo devidamente preparado.

“Nós vamos chamar um por um na mesa para carimbarem os dedinhos, a ideia é formar o desenho de um gato, depois completaremos o desenho com colagem para montagem do painel coletivo. Alguns temos até que completar o formato dos dedos porque são muito pequenos, não fecha a imagem do desenho” (*Educadora Eliane*).

Vimos que, na condução da atividade, as crianças não eram envolvidas em torno da ação educativa que foi planejada e organizada. A proposta não referendava questões problematizadoras que provocassem as crianças a tomar decisões, agir com autonomia ou produzir algo que elas mesmas tivessem sugerido. Nesse contexto,

[...] entende-se como atividade pedagógica e educacional aquela que o adulto propõe a criança, encaminhando a postura correta de sua execução [...] fazer pinturas, preencher o papel com tintas, fazer colagens, repetir gestos iniciados e provocados pelos adultos. Esse é um movimento importante, mas é preciso pensar como invade a cena [...] (GUIMARÃES, 2009, p.103).

É preciso proporcionar à criança condições que as levem a explorar, criar e compartilhar suas experiências com seus pares, facilitando seu processo de aprendizagem, um movimento de afetar e de ser afetado. Diante dessa dimensão de participação, compreendemos que a criança deve sair da condição de destinatária para ocupar um papel essencial no que se refere aos seus direitos – direito a brincar, a participar e opinar nas decisões que lhe dizem respeito.

Ficamos um longo período nesta sala. Depois as crianças saíram para almoçar e fui conversar com a pedagoga, que explicou os horários de rotina e os projetos que estavam em andamento, fornecendo cópia de todo o material. Durante esse momento, uma situação inusitada ocorreu. A merendeira chegou à janela da sala e perguntou:

“Vocês querem um cafezinho? Tá quentinho! Acabei de passar, mas tem que ser aqui dentro, escondido, para os educadores não verem”
(*Merendeira Carmelita*).

Aceitei o cafezinho, é claro, pois adoro um. Ela emendou a conversa, justificando que não era permitido fazer café no Brincarte, devido ao espaço da cozinha, que era apertado e que só tinha uma ajudante por turno. A pedagoga desconversou e só mais tarde descobrimos o verdadeiro motivo que estava por trás daquele gostoso cafezinho que foi oferecido numa calorosa acolhida. A instituição ADRA, que é da Igreja Adventista do Sétimo Dia, guarda o dia do sábado e não aceita que os fiéis comam carne de porco e nem derivados. O café estava incluído na lista porque acreditam que faz mal à saúde das pessoas.

Essa situação desencadeia em alguns funcionários movimentos de burla. Os funcionários do Brincarte que pertenciam à Igreja Adventista não se incomodavam com a questão, porém quem não era da Igreja conseguia driblar a situação, levando café em garrafas, ou suco e biscoitos para o momento do lanche, já que a Instituição não substituía o café por outro alimento. Os educadores não tinham horário de lanche institucionalizado. Quando permitido, comiam com as crianças ou se organizavam para uma saída de 15 minutos para tomar uma água, comer alguma coisa e ir ao banheiro.

Depois da conversa com a pedagoga, fui até as outras salas para conversar com as crianças, pois com os adultos essa ação já havia acontecido. Expliquei o motivo da minha presença ali, sem entrar muito em detalhes, e permaneci na sala de artes, observando e conhecendo um pouco aquele grupo. As crianças estavam com duas educadoras que entregavam figuras de bonecos xerocopiadas para pintar, de maneira que os meninos ganhavam bonecos, e as meninas bonecas. Sentei-me à mesa com um grupo, e logo se aproximou de mim Luciana, uma menina muito

falante, que demonstrava ser muito popular com os colegas. Ela se sentou e foi logo falando:

Luciana- “Tia meu desenho tá o quê”?

Pesquisadora- Tá colorido, muito caprichado!

Luciana- Não tia, tá o quê? Você tem que falar lindo ou feio.

Pesquisadora- Ah! Tá lindo!

Luciana- Você não sabe essas coisas não, você não é professora não?

Luciana- Vou demorar um tempão pra pintar essa perna aqui!

Pesquisadora- Mas você pinta rápido?

Luciana- Pinto, mas demora, olha que pernão! Mas eu vou fazer tudinho.

Fica evidenciado na fala da criança seu cansaço em pintar um desenho daquele tamanho. Ela se queixava do tempo que levaria para terminá-lo. Luciana se destaca entre os colegas e era a preferida das educadoras, por ser mais ágil e aparentar uma boa coordenação na pintura e também para cortar os desenhos, tanto que era solicitada para ajudar os colegas e a realizar a tarefa de quem havia faltado, pois havia a preocupação das educadoras com a exposição dos trabalhos na Mostra Cultural.

A educadora Solange, em tom de voz mais alto, explicou às crianças que os bonecos que eles pintam são referentes à música “Boneca de lata”, trabalhada no dia anterior. Em seguida, agita a turma dizendo que depois que todos terminassem a atividade, poderiam ir para o sala de vídeo assistir ao Patati-Patatá.

Observei que para terminar a atividade as crianças recortavam sobre um círculo feito pelas educadoras ao redor dos bonecos. Muito curiosa, perguntei sobre tal estratégia, e Solange explicou que “se deixar para as crianças recortarem sozinhas, elas acabam estragando a atividade porque ainda não possuem uma boa coordenação motora”. As crianças da turma tinham em média entre 5 e 6 anos.

A sala de artes possuía vários materiais interessantes, desde cavaletes, telas, potes e mais potes de tintas, pincéis, aventais para todas as crianças pregados no varalzinho, e algumas variedades de papéis, que ficavam na sala da pedagoga. O espaço tem, ao seu canto, uma pia para facilitar a higienização após as atividades. Entretanto, as atividades se restringiam à pintura de desenhos xerocopiados. Ao sair para outro espaço, vi os cavaletes e comentei:

Pesquisadora - Nossa o que é aquilo? Tem um quadro lindo ali, quem fez?

João- Não foi a gente não, foram outras crianças que agora estudam lá na escola.

A educadora Paula, nesse momento, interveio e disse que foi uma educadora que trabalhou no Brincarte e que na época era a referência no trabalho de artes. Tudo o que há no espaço pintado em telas e painéis tinha sido produzido por ela com a sua turma.

“A gente trabalha com arte do nosso jeito, não temos muita habilidade como ela tinha, à tarde tem uma estagiária de arte, só que pela manhã só temos a de música” (Educadora Solange).

As práticas com as crianças evidenciavam o predomínio e uma exagerada preocupação com a ordem, com a limpeza, com os conteúdos e, sobretudo, com o tempo, numa busca pela formatação das relações no cotidiano, que se mostra desprovido de sentidos nas produções com as crianças.

A criança, na dinâmica de suas ações, se constitui nesse ir e vir, multiplicando experiências num processo de descontinuidades, na relação com o outro e nas suas experiências em contato com mundo que a cerca. Apresenta, portanto, características que lhe são próprias e singulares que não nos permitem capturá-la; no entanto, procura-se o tempo todo o cerceamento de suas ações.

Depois do almoço, por volta das 11h, as crianças são orientadas pelos educadores a arrumar “suas coisas” para ir para os CMEIs. Todos se juntam na sala de literatura e aconchego. Nesse momento, é contada uma história escolhida, em muitas situações, aleatoriamente, atividade que dura em média 15 minutos, até às 11h40min, horário em que o ônibus chega para levá-las para sua próxima jornada. Durante esse período, as crianças permanecem sentadas em fila, próximas à porta para guardar o lugar. Preocupadas com seu lugar na fila, elas brincam, jogam e conversam, enquanto os adultos também aguardam sentados. Sobre essa prática, a educadora Fernanda relata:

“São elas que se organizam assim, ninguém manda não, pra tudo fazem uma fila, quando chegamos cedo e fica faltando uns minutinhos para o lanche, também é assim, elas correm e já vão pra fila, se organizam sozinhas”. Elas são felizes assim! (Educadora Fernanda).

Essa forma de organização das crianças certamente revela a prática que se configura no momento de aguardar o ônibus, uma forma de conduzir o trabalho que demarca a relação das crianças com os adultos, justificando o comportamento apresentado por elas. Essas questões deveriam nos inquietar e nos provocar a sair desse lugar. É como diz Larrosa (2006, p.184): “Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio [...]”. Para o autor, a infância não é o que já sabemos, mas tampouco é o que ainda não sabemos. Dessa forma, pensar a infância é pensar essa inquietude, essas provocações, os questionamentos, pois ela sempre escapa e desvia de tudo aquilo que supõe ser controlável.

Esta situação exemplifica-se durante as brincadeiras do grupo, Thiago de 6 (seis) anos sentou-se na frente do colega, pois queria ser o motorista do ônibus simbolizado pela fila, foi retirado da frente imediatamente. Começou a chorar e, muito agitado, bateu na educadora e na pedagoga, que o colocou no final da fila. “Você não vai cortar fila outra vez, todo dia você faz isso. Ele é bem espertinho, disfarça, disfarça e sempre é assim, consegue ir pra frente dos outros” (*Diário de campo* 14/04/2011).

Em seguida, o ônibus chegou, e Thiago, consolado pela educadora Fernanda, seguiu com seus colegas. O momento de troca de turno é permeado de sentimentos e reações das mais diversas: crianças chegam, crianças vão, umas chorando, outras rindo. Os educadores contam a quantidade de crianças e ajudam a pedagoga no controle para a saída e entrada no transporte. Há uma organização rigorosa com preenchimento de fichas para cada CMEI, contendo o quantitativo de crianças e observações, quando necessárias. O que despertava mais a nossa atenção era esse momento da chegada e saída das crianças, quando embarcam e desembarcam do ônibus da Prefeitura.

Elas chegavam manifestando os seus sentimentos, algumas acudadas, outras tristes, alegres, agitadas e outras tantas chorando, reclamando que haviam perdido algum pertence ou que não queriam estar ali, por algum motivo. Retratos de um atendimento da Educação em Tempo Integral que traz sérias implicações e descontinuidades na denominação de turno e contraturno. A adequação aos

diferentes espaços, dicotomias e modos singulares de como as crianças reagem a essas experiências passam a ser única e exclusivamente responsabilidade delas. A cotidianidade das ações parecia indicar um olhar naturalizado para a situação. Assim, as reações expressas pelas crianças era algo muito comum, normal e rotineiro naquele espaço aos olhos dos adultos que as recebiam. Estavam se delineando as tensões ao atender essas crianças em dois espaços distintos e com realidades opostas, o que era evidenciado perfeitamente no comportamento delas.

Nesse momento de “entrada em campo”, mergulhar nesse universo, observar, participar, coletar e decifrar os discursos produzidos no e sobre o espaço, é ir em busca de uma possível compreensão a partir dos diálogos estabelecidos, das entrevistas realizadas, especialmente pela forma como esses sujeitos internalizam, apreendem, respondem e subvertem ou não as tensões que emergem nesse contexto, permeado pelo que emerge das facetas que se configuram na relação entre esfera pública e ONGs.

3 AS TENSÕES ENTRE O PÚBLICO E O TERCEIRO SETOR NO BRINCARTE

3.1 UMA BREVE DEFINIÇÃO DE TERCEIRO SETOR

A compreensão do conceito de terceiro setor é muito abrangente e difusa, ocasionando muitas discussões sobre quem o compõe e quais seriam suas funções diante da sua relação com a esfera pública. Seu conceito envolve inúmeras denominações e abarca uma diversidade de sentidos em contextos diversos, que devido à sua natureza reúne uma variedade de instituições da sociedade civil que, em essência, se constituem com objetivos e estratégias distintas. Tais instituições são organizadas com uma diversidade de formas e nomes que se identificam como: organizações não governamentais, associações comunitárias, organizações religiosas, fundações privadas, entidades assistenciais, associações, institutos etc. Essas organizações da sociedade civil prestam serviços bem diversificados quanto à extensão e ao público que alcançam (SARAIVA 2006).

Diante destas denominações, há uma ênfase que o Estado seria o primeiro setor e o mercado o segundo setor, constituído pelas empresas privadas que objetivam lucro. Para Montaño (2005, p.54): “O conceito de “terceiro setor” surge pelas mãos de intelectuais orgânicos do capital, unindo interesses de classes nas transformações necessárias à alta burguesia [...]”. Assim o termo é construído a partir do recorte dessas esferas: Estado, mercado e sociedade civil.

Os indivíduos da sociedade civil se reúnem para oferecer a si mesmos um serviço que é público e deveria ser garantido pelo Estado. O Estado, por sua vez, reconhece que tal iniciativa se constitui como uma função pública, sendo garantidor da ascensão e desenvolvimento do terceiro setor na transferência das responsabilidades que ele vai abandonando (MONTAÑO, 2005).

Nesta análise compreendemos que a definição de um conceito é apenas uma tentativa de aproximação da realidade podendo se manifestar de variadas formas a depender do contexto social, do tempo e do lugar. Sendo assim Fernandes (1994) define que o terceiro setor:

[...] não é feito de matéria angelical. A persuasão gera coerções morais e ideológicas cujo poderio sobre os indivíduos não há de ser subestimado. Onde eficaz, a dedicação voluntária gera recursos e as consequentes disputas pela sua distribuição. As instituições resultantes deste gênero de atividade incorporam a necessidade de auto-reprodução e passam a funcionar com os cacoetes característicos das corporações. Formam um mercado de trabalho específico. Influenciam a legislação em seus mais variados domínios e condicionam os orçamentos dos governos, das empresas e dos indivíduos. Absorvem, em suma, as problemáticas do interesse e do poder. E, no entanto, constituem uma esfera institucional distinta, cujas características próprias lhe são dadas justamente pela negação do lucro ou do poder de Estado (FERNANDES, 1994, p.24-25).

Segundo o autor devemos considerar que há na trajetória histórica um acúmulo de experiências que reconhece a importância crescente das ações dessas organizações sociais, que se apresentam como entidades de natureza privada, porém com interesses públicos. Neste sentido as Organizações Sociais não podem ser vistas como uma esfera de solidariedade e cidadania que seja livre de seus próprios interesses.

De acordo com Pereira (2003, p.89): “[...] Constata-se a existência de uma variedade de iniciativas que se abrigam sob o manto do “setor voluntário”, ou terceiro setor, e que abarcam desde organizações de auto-ajuda ou ajuda mútua, cooperativas e associações [...]” Contudo, essas questões confirmam as características que dão especificidade e concretude as múltiplas atividades que compõem as atividades desse setor.

Na entrada dos anos 90 do ponto de vista econômico, tem-se um país destruído pela inflação e pela necessidade de um ajuste fiscal, a inflação torna-se insustentável fazendo subir as despesas estatais, a partir de constatações de que o Estado estava endividado e cada vez mais burocrático e ineficiente em vários aspectos, desde então, começa a surgir propostas para cortes dos gastos públicos (TEIXEIRA, 2002).

Os governos federais, precisamente no governo de Fernando Henrique Cardoso buscam alternativas para a crise, realizando aproximações com a Sociedade organizada considerada qualificada e eficiente. Outra forma de perceber como este governo concebe a participação da sociedade, reflete-se no projeto de reforma do Estado, a partir da edição do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado tendo

sido criado para esse objetivo um ministério, Ministério da Administração e Reforma do Estado-MARE no ano de 1995. Implementado em parte pelo ex-ministro Luís Carlos Bresser Pereira, dentre as reformas que o Plano previa estava a redefinição das funções do Estado (TEIXEIRA, 2002).

De acordo com a autora este Plano Diretor da Reforma do Estado traz que a redefinição de suas funções ocorreria a fim de reduzir seu tamanho e seu contingente de pessoal, através de três programas: privatização, terceirização e “publicização” que tem um significado preciso: organizações não estatais assumindo funções de prestação de serviços. Consultando o Documento vimos que no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado dentre as propostas está definido que:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. [...] Reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado, entretanto salientamos um outro processo tão importante quanto, e que no entanto não está claro: a descentralização para o setor público não- estatal de execução de serviços que não envolvem o exercício do poder do Estado, mas que devem ser subsidiados por ele, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos esse processo de “publicização” (BRASIL, 1995, p.12-13).

É possível perceber que o eixo central de convencimento em torno da proposta da Reforma do Estado reforça o argumento de que há uma nova ordem em que todos devem se integrar, e que é inevitável a ela se adaptar, tendo como cerne a questão do ajuste fiscal para transformar um suposto Estado “fraco” em Estado “forte”.

Nesse contexto, Behring (2003) recusa a ideia de que o Estado seria o âmbito do bem comum e árbitro de conflitos surgidos da sociedade civil, da mesma forma que rejeita o Estado como símbolo da ineficiência e corrupção, apontando nesta perspectiva que a edificação da sociedade civil como *lócus* da virtude e da realização do bem seria, sobretudo, um equívoco, uma imagem que foi fortemente difundida na lógica do neoliberalismo. As mudanças contidas e sugeridas no Plano Diretor da Reforma do Estado revelam esta última ideia e reforça a ideologia neoliberal. Assim a autora, no contexto do debate da reforma do Estado defende que:

A reforma do Estado, tal como está sendo conduzida, é a versão brasileira de uma estratégia de inserção passiva e a qualquer custo na dinâmica internacional e representa uma escolha política econômica, não um caminho natural diante dos imperativos econômicos. Uma escolha, bem ao estilo de condução das classes dominantes brasileiras, ao longo da história, mas com diferenças significativas: esta opção implicou, por exemplo, uma forte destruição dos avanços, mesmo que limitados, sobretudo se vistos pela ótica do trabalho, dos processos de modernização conservadora que marcaram a história do Brasil (BEHRING, 2003, p.198).

Segundo sua análise há uma aparente esquizofrenia no discurso político ideológico que envolve a reforma, argumenta-se que o problema localiza-se no Estado, partindo da necessidade de refuncionalizá-lo para corrigir distorções e reduzir custos, enquanto isso, a política econômica acaba por corroer num ritmo muito rápido os meios de financiamento do Estado brasileiro até mesmo internacionalmente, deixando o país à mercê do mercado financeiro onde a redução de custos e gastos é insignificante diante do crescimento das dívidas interna e externa.

Conforme analisa Montaño (2005) a dita publicização se configura numa denominação puramente ideológica considerando a transferência de questões públicas da responsabilidade estatal para o terceiro setor repassando recursos de natureza pública para o âmbito privado. “Esta estratégia de “publicização”, orienta-se numa perspectiva, na verdade, desuniversalizante, contributivista e não constitutiva de direito das políticas sociais” (MONTAÑO, 2005, p. 46).

A retirada gradativa do Estado justificada pela regulação do mercado e pelas conseqüentes mudanças nas questões sociais originou-se nas medidas de ajuste estrutural fundamentadas no Consenso de Washington¹⁵ que na análise de Santos (1999) direciona os pressupostos do reformismo da seguinte forma:

O capitalismo global e o seu braço político, o consenso de Washington, desestruturaram os espaços nacionais de conflito e negociação, minaram a capacidade financeira e reguladora do Estado, ao mesmo tempo em que aumentaram a escala e a frequência dos riscos até uma e outra ultrapassarem os limiares de uma gestão nacional viável. A articulação entre as três estratégias do Estado - acumulação, hegemonia e confiança que presidem ao reformismo, entrou em processo de desagregação e foi

¹⁵Reunião realizada no ano de 1989 entre os organismos de financiamento internacional de Bretton Woods (FMI, BID, Banco Mundial) para avaliar as reformas econômicas da América Latina (MONTAÑO, 2005, p.29).

paulatinamente substituída por uma outra dominada inteiramente pela estratégia de acumulação (SANTOS, 1999, p. 247).

É importante ressaltar que com a hegemonia neoliberal as organizações sociais caracterizadas como entidades sem fins lucrativos, iniciam um movimento crescente na sociedade civil de ajuda mútua constituída por uma rede de solidariedade para proteger os mais pobres. “Os gastos em investimentos e atividades-fim foram extremamente limitados, estudos alertam para a baixíssima execução orçamentária nos Programas voltados para crianças e adolescentes” (BEHRING, 2003, p.203).

Após a Reforma do Estado, esse tipo de parceria se tornou muito mais frequente com a elaboração de leis reguladoras das relações entre o governo e os vários organismos da sociedade civil por intermédio das leis das Organizações Sociais e do Voluntariado. Em 1998 com a lei nº 9790/99 cria-se as Organizações da Sociedade Civil de interesse público (OSCIPs) (PEREIRA, 2003). Desta forma as designações para este setor de acordo com Santos (1999) variam muito e refletem histórias e contextos políticos diferentes, segundo este autor:

O terceiro setor é uma designação residual e vaga com que se pretende dar conta de um vastíssimo conjunto de organizações sociais que não são nem estatais nem mercantis, ou seja, por um lado sendo privadas, não visam fins lucrativos e, por outro lado, sendo animadas por objetivos sociais, públicos ou coletivos, não são estatais (SANTOS, 1999, p.251).

Sendo assim, ao público pressupõe tudo aquilo que resta, entretanto tudo o que resta pode abarcar tanta coisa que leva a uma denominação genérica, entende-se popularmente por público tudo aquilo que o Estado faz ou deveria fazer, sendo assim, aquilo que não se faz abre precedentes para um enorme espaço denominado por muitos como o terceiro setor (PEREIRA, 2003). Com o fortalecimento e expansão do terceiro setor, diminuiria o poder do Estado e sua atuação, onde se criaria um espaço alternativo de produção e consumo de bens e serviços, dando maior conotação às ações não mercantis, estimulando e favorecendo os laços da solidariedade local (MONTAÑO, 1999).

Dagnino (2002) em seus estudos sobre a sociedade civil e Espaços Públicos aponta que as Organizações Não Governamentais (ONGs) ganham espaço precisamente ao longo da década de 90, época que retrata um contexto de uma aposta generalizada de uma possível atuação conjunta, de “encontros” entre o Estado e

sociedade civil. Cada vez mais, organizações que não são nem do Estado, nem do setor privado, prestam serviços sociais de caráter público. “[...] A abertura de canais de interlocução entre Estado e sociedade civil, foi acompanhada por um ajuste estrutural que previa transferir responsabilidades do Estado para a sociedade e inserir as ONGs no projeto de colaboração em políticas compensatórias” (TEIXEIRA, 2002, p.107).

Estudos realizados sobre a participação dessas organizações nos serviços sociais no Brasil revelam que esta é uma participação muito expressiva, Fernandes, já em (1994) faz uma análise desses dados registrando que 40% dessas ONGs se ocupam de educação e formação, 30% de desenvolvimento e promoção social, mais de 20% com saúde e 15% com pesquisa. Dados mais recentes da Associação Brasileira de ONGs (ABONG) registram que em 2011 no Brasil existem 338 mil organizações sem fins lucrativos, divididas em cinco categorias: 1- Privadas que não integram o aparelho do Estado, 2- que não distribuem eventuais precedentes, 3- que são voluntárias, 4- que possuem capacidade de autogestão, 5- que são institucionalizadas. Há também um crescimento significativo de organizações ligadas ao grupamento de religião, demonstrando a forte natureza confessional do associativismo.

De acordo com Morales (1998) a consolidação dessas novas arenas de relações públicas não estatais abre possibilidades de se vir a ter uma equação viável para prover e garantir os serviços sociais e execução dessas políticas à população. Se fôssemos nos garantir apenas com o mercado e o Estado, certamente estaríamos numa situação complicada. Na análise do autor, o mercado já deu provas de sua incapacidade de regular a produção e a distribuição de bens que corresponderia a conquista dos direitos sociais. O Estado, por sua vez, esgotou sua capacidade de expandir seus investimentos sociais. Sem Estado e sem mercado o autor analisa que a emergência das organizações públicas não estatais poderia ser uma saída viável. Desta forma a relação entre Estado e sociedade civil organizada:

À primeira vista, parece haver convergência entre a tendência espontânea da sociedade em se auto-organizar para prestar serviços sociais que lhe faltam e a proposta de publicização, que vem surgindo pelo lado do Estado. Além de atacar o problema da precariedade dos serviços públicos, esta convergência traria benefícios adicionais para questão específica de cada

lado. Para o Estado, representaria a possibilidade de equacionar o problema da crise de governança e a oportunidade de criar um ambiente competitivo na prestação de serviços públicos, afastando-se dessa forma, da armadilha do monopólio. Para a sociedade civil organizada, seria a chance de avançar na participação política e no controle social. (MORALES, 1998, p. 119).

Assim para o autor começa a desdobrar-se uma nova vertente de consciência crítica sobre a noção que a partir de múltiplas frentes se tentou erigir nos últimos anos, como alternativa a um meio termo que equilibrasse Estado e mercado que viria a ser a sociedade civil. Diante desse cenário podemos analisar que a Reforma do Estado trouxe uma série de transformações, onde se observa que o padrão de relacionamento entre esses setores: Estado, mercado e sociedade civil se alteraram substancialmente, evidenciando a complexidade dessas transformações, dessas relações e dessas novas configurações. Segundo Raicheles (2000) o debate em torno dos termos, público, publicização e público não estatal gera polêmicas sob o ponto de vista político ideológico que remete ao significado sobre as relações entre o Estado e a sociedade civil na constituição da esfera pública.

Nesta direção a autora traz uma conotação diferente para o significado do termo publicização entendido por ela como expressão de uma visão ampliada de democracia tanto para o Estado como para sociedade civil e pelas estratégias e forma de atuação desses atores dentro e fora do Estado (RAICHELES, 2000). Somos instigados a identificar a esfera pública como espaço de publicização de interesses heterogêneos, assim sendo, este espaço envolve a representação de interesses coletivos diante do desafio de dar visibilidade a suas propostas políticas. A autora propõe com essa definição:

A publicização como movimento de sujeitos sociais que requer um locus para consolidar-se. Este locus é a esfera pública, entendida como parte integrante do processo de democratização, por meio do fortalecimento do Estado e da sociedade civil, expressa pela inscrição dos interesses das maiorias nos processos de decisão política. Inerente a esse movimento encontra-se o desafio de construir espaços de interlocução entre sujeitos sociais que imprimam níveis crescentes de publicização no âmbito da sociedade política e da sociedade civil, na direção da universalização dos direitos de cidadania (RAICHELES, 2000, p.7-8).

Nesta perspectiva esta proposta de publicização propõe romper com o aspecto de subordinação da sociedade civil em relação ao Estado pelas vias de fortalecimento do processo democrático, lugar de encontro das diferenças e dos sujeitos coletivos,

tendo como objetivo um caráter de estratégia política. O Estado é um instrumento desse coletivo e como tal faz-se necessário uma nova arquitetura de esfera pública para além do que é estatal e privado “[...] onde o público não pode ser associado automaticamente ao Estado, nem o privado se confunde com o mercado, ainda que transitem nesta esfera interesses de sujeitos privados” (RAICHELES, 2000, p.9).

Desse modo a esfera pública se constitui como espaço essencialmente político que Telles (2008, p.38) a partir das contribuições de Arendt traz “[...] como espaço no qual ação e discurso de cada um podem ganhar efetividade na construção de um mundo comum”. Essa realidade expressa a necessidade que se configura em prol de interesses comuns entre os indivíduos o que evidencia que todos tem o direito a participar da vida pública. Esse princípio retrata a natureza política da esfera pública, caracterizando o espaço público como a dimensão de um mundo comum. Assim as contribuições de Arendt (2008) nesse aspecto são fundamentais, pois reitera que:

[...] onde quer que os seres humanos se juntem em particular ou socialmente, em público ou politicamente gera-se um espaço que simultaneamente os reúne e os separa. [...] Onde quer que as pessoas se reúnam, o mundo se introduz entre elas e é nesse espaço intersticial que todos os assuntos humanos são conduzidos (ARENDR, 2008, p.159).

O homem isolado fica impossibilitado de agir, a ação conjunta ocupa grande importância dentro do que Arendt (2008) procurou desenvolver no contexto de seu pensamento, constituindo a ideia de pluralidade. Sendo assim, a ideia de espaço público evidenciada por Arendt nos remete a uma compreensão enquanto espaço de visibilidade, daquilo que aparece, que é visto e compartilhado por todos, lugar do agir humano, sendo condição para formação de opiniões e de compartilhar ações, na qual os diferentes sujeitos precisam assumir responsabilidades. Um lugar que se faz como espaço para reconhecimento das singularidades de cada um, construídas na ação e no discurso (ARENDR, 2008).

Contudo, a partir das contribuições de Behring (2003) entendemos que as ações das organizações não governamentais são de fato, variadas e flexíveis e de certa maneira menos onerosas que os gastos que o poder público certamente teria com uma escola em Tempo Integral. Entretanto, precisamos considerar que as organizações do Terceiro Setor têm assumido grandes parcelas de

responsabilidades junto ao poder público. Todavia elas também são imprevisíveis e incompletas no que tange, sobretudo, na definição de princípios e critérios na garantia de direitos.

3.2 A EXPERIÊNCIA DO BRINCARTE SOB A GESTÃO DAS ONGS

O Programa de Educação em Tempo Integral na educação infantil de Vitória vem consolidando suas práticas nos núcleos Brincartes desde o ano de 2007, sob a gestão das ONGs a partir dos convênios assinados com a Prefeitura. Atualmente são quatro Brincartes administrados por três ONGs, conhecidas pela “credibilidade” do trabalho desenvolvido à solidariedade social, com demandas diretas à população carente.

A parceria consolidada pelo termo de convênio¹⁶ com cada instituição pressupõe uma relação de participação entre municipalidade e “ONGs” para prestação de atendimento socioeducativo às crianças de 4(quatro) a 6 (seis) anos de idade, encaminhadas e atendidas no “contraturno” do horário frequentado nos Centros Municipais de Educação Infantil-CMEIS de Vitória. Quando iniciou, o Programa possuía sete Núcleos nas regiões administrativas da cidade, dentre eles: Serviço de Engajamento Comunitário (SECRI) no bairro de São Benedito, Casa de Acolhimento e Orientação a crianças e Adolescentes (CAOCA) em Maria Ortiz, Instituto Ação Fraternal em Ilha de Santa Maria, Associação Presbiteriana de Ação Social-Instituto Sarça em Santo Antônio, Junta de Ação Social Batista da Convenção Batista do Estado do Espírito Santo em São Pedro, Instituição Adventista de Educação e Assistência Social Este Brasileira (ADRA) em Resistência e Consolação.

No decorrer desta gestão, em dezembro de 2010, três Brincartes ¹⁷ encerraram suas atividades e não tiveram seu convênio renovado com a Prefeitura de Vitória. As

¹⁶ Os convênios podem ser firmados por pessoas de direito público ou privado, físicas ou jurídicas, desde que, um dos convenientes seja entidade pública, e não órgão. O convênio para gestão associada entre entes da Federação está previsto no art. 241 da constituição, com nova redação da Emenda Constitucional nº 19/98, sendo que já existia previsão nos arts. 71, inc.VI, e 199,§1º (VIOLIN, 2006, p.236).

¹⁷ Os Brincartes que não renovaram convênio com a Prefeitura de Vitória foram: Santo Antônio administrado pela ONG do Instituto Sarça da Igreja Presbiteriana, Ilha de Santa Maria do Instituto

crianças atendidas nesses núcleos passam a ser atendidas nos CMEIs em que estavam matriculadas. A iniciativa da atual gestão é que dentro da realidade e condições de cada espaço os CMEIs também abarquem a Educação em Tempo Integral das crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos qualificando esse atendimento e integrando as ações, uma vez que, o município já procura garantir que as construções dos novos CMEIS tenham condições e infraestrutura e sejam construídas no sentido de contemplar tal proposta de trabalho.

É importante mencionar que as ONGs conveniadas responsáveis em administrar os Brincartes estão ligadas a instituições religiosas, que desenvolvem projetos sociais com perfil de filantropia realizando trabalhos com moradores de comunidades populares, centrados no aspecto social, agindo na promoção e inclusão em proporcionar acesso aos direitos à cidadania. Desta forma a relação que se configura entre a esfera pública e ONGs expressam um jogo de interesses que vai se metamorfoseando pelas condições sociais, retratadas num contexto de desigualdades vividas pela população no país.

Para obter a vaga no Brincarte, inicialmente as famílias precisavam submeter-se a uma triagem apresentando documentação necessária, incluindo comprovante de renda que demonstrasse suas condições sociais. Esta ação se justificava pela necessidade de responder aos critérios de seleção elaborados pela Secretaria de Educação, evidenciando a prioridade aos aspectos voltados para a vulnerabilidade social e/ou risco social de cada família.

A análise era realizada pelo conselho de escola de cada CMEI, que com a ajuda do Centro de Referência e Assistência Social-CRAS da região onde o CMEI estava inserido e da unidade de saúde local, realizavam um mapeamento da realidade social de cada família. O intuito era efetivar primeiro as matrículas dessas crianças, cujas vagas seriam redistribuídas se não houvesse procura por tal clientela. Em relação aos critérios mencionados os pressupostos filosóficos contidos no

Documento de Educação em Tempo Integral do município de Vitória especificam que:

[...] apontamos como orientação, priorizar como público alvo do Programa as crianças, os jovens e os adolescentes: - Oriundos de família que vivem em habitações irregulares, como habitações coletivas, prédios invadidos, abrigos, casa de passagem ou em situação de rua; - Provenientes de famílias que aparecem como exploradoras ou abusadoras de seu tempo de estudo e lazer e que realizam trabalho infantil; - Originários de famílias cujos cuidadores estão desempregados; [...] – Oriundos de famílias que promovem e/ou sofrem violência dentro de casa; - Aqueles (as) que vivem em ambientes que existem fatores que ameaçam sua integridade física e/ou psíquica, ou que, de fato, estão sendo vitimizadas emocionalmente, fisicamente ou sexualmente;[...] - Usuários de substâncias psicoativas (VITÓRIA, 2010, p.45-46).

Os critérios mencionados no referido Documento também constam no Cadastro Único da Secretaria de Assistência Social de Vitória (CADÚNICO/SEMAS) cujo objetivo a contar da data de publicação 6 de outubro de 2011, estabelece que para ser inscrito no Programa de Educação em Tempo Integral a criança ou o adolescente matriculados nas escolas do município de Vitória, deverão ser cadastrados nesse sistema único de informações. A unidade de ensino deverá cruzar as informações com o CADÚNICO e após análise realizada conjuntamente com o corpo técnico administrativo e com o conselho de escola, deliberar sobre os participantes, ou seja, os contemplados no Programa de Educação em Tempo Integral.

Há que se ressaltar que caberá à escola realizar em parceria com a Secretaria de Educação, de Saúde e de Assistência Social, avaliação anual e contínua dos alunos que frequentam esse Programa, com objetivo prioritário de verificar a situação de vulnerabilidade em que se encontram, sob a justificativa de que se a criança não mais se encontrar na condição apresentada, será desligada do Programa e sua vaga oferecida a outro.

De acordo com a política de atendimento do Programa de Educação em Tempo Integral do município podemos compreender, tendo em vista os critérios elencados como ordem de prioridade para oferta desta educação, que há uma tendência da própria política em introduzir no seio das escolas uma forte diferenciação na clientela dos alunos atendidos, quando especifica o atendimento centrado no âmbito da vulnerabilidade social.

O município de Vitória assume todos os riscos ao iniciar o Programa dando a esta demanda, uma necessidade e importância muito maior. Tais critérios conferem a educação em tempo integral da educação Infantil, uma identidade mais centrada no aspecto da assistência do que na educação. O estigma da carência e da vulnerabilidade social de um modo geral passa a ser determinante, pois o espaço do Brincarte é para algumas e não para todas as crianças. O assistencialismo fica em evidência quando os critérios para seleção “humilham” e “segregam” para só depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos que são selecionados para pertencer ao Programa. É muito forte o preconceito, estigma e demarcação da situação vulnerável dessa clientela, desvelado por meio de um atendimento de baixa qualidade, observado nas condições de atendimento oferecidas no Brincarte de Resistência. Uma educação bem diferente daquela ligada aos critérios e direitos para a educação infantil que qualifica a educação que queremos proporcionar às crianças pequenas.

Todavia, não negamos a necessidade que se coloca diante das mazelas sociais, mas, ressaltamos a real importância de um serviço público que garanta o pleno direito e acesso a todos, pois, como afirma Telles (2006, p.159) “[...] o que essas experiências colocam como questão e problema é a possibilidade de que, nesse país se construa uma noção de bem público, de coisa pública e de responsabilidade pública que tenham como medida os direitos de todos.” Esta forma de efetivar as políticas públicas distorce as referências daquilo que vislumbramos como responsabilidade pública. Dagnino (2004, p.108) ressalta que: “[...] os alvos dessas políticas não são vistos como cidadãos, com direitos a ter direitos, mas como seres humanos carentes, a serem atendidos pela caridade, pública ou privada”.

Essa experiência evidencia que a responsabilidade com as políticas públicas ofertadas em relação à Educação em Tempo Integral para a educação infantil de 4 (quatro) a 6 (seis) anos, deixa inúmeras lacunas, pois o sentido do que de fato é público, naquilo que concerne, sobretudo, à administração de recursos públicos, passa a ser responsabilidade de ONGs de caráter privado, administrando e coordenando as atividades dos Brincartes que recebem crianças matriculadas do Sistema de Ensino de Vitória. Em contrapartida ao trabalho e oferta desse atendimento nos Brincartes, os efeitos são contraditórios em relação à qualidade dos

serviços prestados nos próprios CMEIs, gerando insatisfação na implementação e execução deste Programa. Entendemos que diminuir a presença do Estado é negar sua responsabilidade em assumir uma definição com a qualidade da oferta desse atendimento.

Não obstante, a ideia da parceria com as ONGs no município de Vitória, surge a partir de diálogos e consenso entre as três secretarias que se articulam inicialmente para esse atendimento, SEMAS- SEMUS- SEME. Fica acordado que as crianças de 6 meses a 3 anos seriam atendidas em Tempo Integral nos CMEIs e as de 4 a 6 anos sob a responsabilidade das ONGs que firmaria as parcerias com o instrumento do Convênio. A proposta de parceria com estas Organizações Sociais surge da Secretaria de Assistência Social (SEMAS) que já tinha vasta experiência nesse campo. No que se refere a esta questão representantes da Secretaria de Educação que participaram desde o início da implementação do Programa relatam:

“Como as crianças menores seriam atendidas nos CMEIs, começamos a procurar espaços na cidade para atender as que tinham 4 a 6 anos, porém não deu muito certo devido a idade dessas crianças, como a SEMAS tinha uma experiência significativa com as ONGs, começamos a pensar nesta possibilidade, pois algumas delas já realizavam um trabalho com crianças e vimos que se aproximava do que pretendíamos” (*Pedagoga Manuela, representante da SEME*).

“A proposta de parceria foi a alternativa encontrada na época para conseguir de forma mais rápida viabilizar a política pública, já que os procedimentos para uma política de administração direta pela Secretaria de Educação, encontrava alguns impasses administrativos, principalmente em relação aos espaços para o atendimento, à contratação de pessoal e realização de reformas em espaços locados pelo poder público, que naquele período, inviabilizava uma política de controle exclusivo das três Secretarias envolvidas no projeto. Optou-se por um modelo de parceria com as ONGs, sempre acompanhado pela assessoria e formação da Gerência de Educação Infantil/SEME” (*Professora Estela, representante da SEME*).

Dentre as justificativas da Secretaria de Educação, para a entrada das ONGs no Sistema Municipal de Ensino de Vitória se deve a falta de espaços no interior das unidades de educação infantil. No relato, uma das entrevistadas também menciona da expectativa e desejo de existir na cidade os CMEIs Brincartes onde as crianças fossem atendidas em único espaço, dentro das possibilidades desejadas para o Programa. Entretanto, ela evidencia que o possível naquele momento era a articulação com as ONGs, considerando as prioridades que se tinha para começar o

atendimento em Tempo Integral. No segundo relato fica demarcado que a parceria com as ONGs foi uma alternativa mais rápida e com redução de custos para viabilizar esta política pública, considerando os entraves para sua execução. Desta forma a política de governo tinha objetivos consolidados para a oferta desta educação, o que se evidencia no relato a seguir:

“O primeiro compromisso foi de iniciativa do projeto de governo do partido, que na campanha política verificou a real demanda da sociedade e comprometeu-se em garantir Educação em Tempo Integral na educação infantil. A definição do modelo de atendimento Brincarte foi fruto de discussão envolvendo a Secretaria de Educação/ Gerência da Educação Infantil, Secretaria de Ação Social e Secretaria de Saúde, pois somente com políticas articuladas seria possível dar andamento às ações” (Professora Lídia, representante da SEME).

Nessa linha é possível compreendermos que a base da implementação do Programa inicia-se com um descompasso, as propostas da política de governo não assentam na discussão em torno de uma educação como direito de todos, mas no discurso de que sua oferta seria exclusivamente para as mães e pais trabalhadores, vítimas de exclusão social, direcionando as ações do Programa ao segmento populacional desfavorecido socialmente, focando nesta parcela da população e retirando o foco da universalização da oferta da Educação em Tempo Integral na educação infantil como direito de todos.

Nesse sentido um ponto a considerar é o tempo desta criança, que ao vivê-lo de forma fragmentada precisa transitar pelos dois espaços, CMEIs e Brincartes. Começa a se desenhar nesse período uma perspectiva de educação, não condizente com os direitos garantidos para o contexto da educação infantil em curso. O Programa se apresentava com um conjunto de metodologias, formas e propostas eivadas de sentidos opostos ao contexto em âmbito nacional da identidade construída para esta modalidade da educação básica.

Desde então, a Educação em Tempo Integral ofertada pelo município nesses espaços se organiza em turno e contra turno, a exemplo do que ocorria no Ensino Fundamental. No horário contrário ao do Brincarte as crianças estão nos CMEIs em que são matriculadas e vice-versa chegando e indo desses espaços de transporte pago pela ONG com verba específica já contemplada no convênio assinado com a

Prefeitura. Durante a pesquisa foi possível observar que este era um momento bem conturbado, sendo que uma vez ou outra, ocorria problemas com este serviço que era oferecido de forma precária. Nem todas as crianças conseguiam colocar cinto de segurança, algumas delas precisavam sentar junto com os colegas para sobrar espaço e em outras situações presenciávamos motoristas sem ajudantes, o que era impossível diante do trajeto e da quantidade de crianças que transportavam. Mesmo diante desses aspectos havia uma intensa organização no que tange ao quantitativo das crianças e observações necessárias por parte do Brincarte para encaminhar as crianças aos CMEIs.

A pedagoga do Núcleo era muito rigorosa e exigente com o serviço do transporte, sempre pontuando e registrando os fatos ocorridos. Ela estava na expectativa de trocar a empresa do transporte que estava finalizando o contrato com a ONG.

O espaço do Brincarte de Resistência em seus aspectos físicos se apresentava de forma bem crítica, alguns ambientes estavam sem condições de uso, como os banheiros do segundo andar que a pedagoga precisou interditar as salas sem iluminação, banheiros em uso sem chuveiro e quase todas as salas com forro e telhados danificados. Esta situação durante os períodos de chuva restringia o acesso das crianças apenas em duas salas. Elas não podiam usar o pátio nesses momentos, pois também estava com problemas no telhado. As salas não eram equipadas com móveis adequados para a proposta de salas ambientes, as estantes amassadas, tapetes desbotados, salas vazias e desprovidas de sentido para uma educação que se contemple como sendo Integral.

A proposta inicial de trabalho para esses espaços era promover situações de aprendizagens diversificadas, reafirmando que o objetivo do Programa seria proporcionar uma Educação Integral à criança, cujas atividades se dessem no âmbito das linguagens: oral, plástica, corporal, musical, artes, literatura, dança, bem como, jogos e brincadeiras.

Entendemos a importância desse trabalho nos aspectos que envolvem sua totalidade, entretanto um ponto importante a considerar seria o desenvolvimento desse trabalho sem o viés da descontinuidade, tempo de atendimento nos CMEIs,

tempo de atendimento nos Brincartes, ou seja, se tal proposta estivesse consolidada com um currículo articulado e integrado com as ações previstas, favoreceria sem dúvida o processo, reforçando a natureza de suas ações.

Diante da precariedade do espaço físico, um intenso período de chuvas, agravou a situação, as educadoras procuravam resolver a situação levando as crianças para as salas de vídeo e aconchego que não molhavam com os vazamentos do telhado. As crianças já estavam entediadas em assistir qualquer tipo de vídeo, filme ou desenho, elas permaneciam com a mesma atividade a tarde toda. Começam a reclamar “*mais vídeo tia, chega, esse eu já vi*”. A educadora aparentando uma crise nervosa vai à frente da TV e de forma bem ríspida e autoritária grita, inibindo as crianças que faziam a reclamação:

“Oh! Está chovendo muito lá fora, eu não tenho culpa, quem não quiser assistir ao vídeo, vai ter que ir lá pra fora tomar banho de chuva, agora todo mundo de boca fechada para ouvir o filme”. (*Educadora Priscila*)

“Eu não quero tia”. (*Eric, 5 anos*)

“Ah é, então vai lá pra fora tomar chuva, mas não venha reclamar que pegou resfriado, fica quietinho e pinta seu desenho aí”. (*Educadora Priscila*)

“Você é de qual CMEI”? (*Pesquisadora*)

“Não sei, eu não sou muito esperto, sou pouco esperto”! (*Eric, 5anos*)

“Eu ainda não sei ler” (*Eric, 5 anos*)

“Ele só tem 5 anos, é super protegido pela avó, fica aí igual um bebezão”. (*Educadora Priscila*).

Diante dessa situação, por dias seguidos as crianças estavam visivelmente esgotadas e cansadas da rotina. A postura da educadora revela um gesto autoritário no seu agir. Os episódios referentes à precariedade do espaço desencadeiam, nas relações, conflitos, estresse, agitação e comportamentos possivelmente ocasionados pela morosidade na condução dos problemas existentes.

A instituição delegava a responsabilidade da reforma no prédio à Prefeitura. Esta, por sua vez, dizia ser responsabilidade da ONG que recebeu o repasse da verba para administrar questões desta ordem. O convênio já tinha vencido o prazo para sua renovação e todos estavam ansiosos neste sentido. Teixeira (2002, p.140) analisa “[...] que a relação entre governo e ONGs é muito instável, pouco formalizada, o que possibilita rompimentos definitivos se algum dos lados considerar que o outro lado está equivocado”.

Aflita, a coordenadora do Brincarte relata que já está cansada de encaminhar ofícios e mais ofícios para a SEME, fala da sua impotência diante dos problemas que só se avolumam.

Mas como coordenadora do núcleo você não tem autonomia para conversar com a instituição e resolver os problemas? (*Pesquisadora*)

Ninguém faz nada! Eu já comuniquei tanto a prefeitura como a ADRA e fica um jogo de empurra. Os funcionários só não estão com os salários atrasados porque a ADRA remanejou recursos de um projeto para pagar as despesas do nosso, até a gente ter uma decisão da prefeitura se renova ou não o convênio. Pela ADRA eu sei que não há possibilidades, eles não querem (*Diário de campo 22/03/2011*).

Neste mesmo dia a subsecretária de educação e a gerente da educação infantil chegam ao Brincarte para uma visita técnica, olham todo o espaço, incluindo as salas que estavam interditadas devido a chuva, solicitam ao assistente social (só ele da equipe técnica neste dia estava no núcleo) que isole a área do pátio, que oferecia um sério risco às crianças e concluem a visita chamando a responsabilidade para o assistente social e para a instituição. Diante desta situação o assistente indignado relata:

Não dá para entender estas coisas, não gostei do tom da fala delas, se existe alguém aqui pra ser responsabilizado seria os dois lados, prefeitura e ADRA, não é um convênio? Cadê a bendita parceria nessas horas? Se existe uma parceria, como só nós da ONG seríamos responsabilizados? (*João Carlos assistente social do Brincarte*).

Numas das cláusulas do termo de convênio, documento que rege a referida parceria, especifica a responsabilidade da Prefeitura em dispor recursos financeiros e acompanhamento técnico e pedagógico em todas as etapas do Programa (reforma do imóvel onde funcionará o Brincarte, recursos humanos e materiais, manutenção, móveis, eletrodomésticos, eletroeletrônicos, estruturação entre outros gastos).

À instituição ADRA competia a administração dos recursos repassados e acompanhamento cotidiano do trabalho desenvolvido em parceria com a Prefeitura de Vitória. Nesse movimento engendrado de transferência de recursos do município para a Instituição, a ela incumbiria os serviços e a sua execução que beneficiassem a coletividade.

Como consta, o Estado é o subsidiador dos serviços que deveriam ser prestados pela ONG, assim sendo, é detalhado no termo de convênio que os recursos¹⁸ repassados para a entidade apresentam seus objetivos e planilhas a serem executados, mas como compreender tal situação diante desse impasse referente à reforma e aos reparos no prédio que perdurou vários meses? Montañó (2005, p.214) realiza uma importante análise sobre este aspecto alegando que:

O Estado, seja a União, o governo estadual ou município, constitui no Brasil, importante fonte de recursos do “terceiro setor”. Por meio das parcerias, o Estado tem destinado enormes quantias às organizações filantrópicas e de serviços públicos. A transferência de fundos estatais para as entidades do chamado “terceiro setor” pode ser feita mediante diversos mecanismos: isenção de impostos (renúncia fiscal), terceirização, parcerias, subvenções etc..

Nesta análise o verdadeiro criador destes fundos para transferência dos recursos estatais se personifica na figura do cidadão, pois há uma transformação de impostos diretos sobre o lucro, patrimônio, herança e outros, para um possível deslocamento de impostos indiretos sobre os bens de consumo que desresponsabiliza ainda mais o capital e coloca no trabalhador cidadão a responsabilidade de patrocinar o Estado e, por sua vez, o próprio terceiro setor (MONTAÑO, 2005).

De um modo geral as ONGs são mantidas pelo incentivo fiscal concedido na isenção de impostos, assim de uma forma indireta, trata-se também de verbas que podemos considerar como sendo verbas públicas. Portanto, As ONGs se firmam se contarem com doações há aí uma clara distinção, enquanto o Estado é financiado por impostos compulsórios, o terceiro setor, precisa se equilibrar, dependendo grande parte de doações voluntárias. Fernandes (1994, p.24) reafirma que “O Terceiro Setor sobrevive porque, em algum momento, a busca do lucro dá lugar a uma doação”.

De acordo com Campos (2005), no que se refere a condução de políticas públicas o repasse às entidades privadas consideradas como entidades sem fins lucrativos, se

¹⁸ Para controle dos recursos transferidos para a Instituição, o setor de Contratos e convênios da Secretaria de Educação, organiza planilhas de cálculos contidas no termo de convênio de cada ONG em consonância com o número de crianças atendidas nos Brincartes. As planilhas especificam gastos com pagamento de funcionários, encargos sociais, consumo diário com alimentação, gás, energia, água e telefone, manutenção de patrimônio público, materiais lúdico pedagógico, rouparia (uniformes, toucas, toalhas e aventais) transporte e outros.

justifica quase sempre a aspectos ligados a uma maior eficiência e custos mais baixos em relação aos serviços prestados diretamente pelo Estado. Na sua análise existe uma enorme diversidade em sua filosofia de ação e as práticas dessas entidades que mantêm convênios com o poder público.

Nesta direção podemos compreender que o regime de parceria previsto na Lei n. 9790/99¹⁹ implica sérias responsabilidades às entidades qualificadas como organizações da sociedade civil de interesse público, e isso pela circunstância de que, mesmo tendo personalidade jurídica de direito privado e pertencendo ao segmento da sociedade civil, passam a executar serviços públicos em regime formalizado por instrumento próprio, o termo de parceria, devendo, por conseguinte, respeitar as obrigações pactuadas e, o que é mais importante, direcionar-se primordialmente ao interesse público, visto que no exercício dessas atividades a organização e administração de projetos significam desempenhar função delegada pela esfera pública.

Com efeito, no que concerne a Educação em Tempo Integral há todo um arcabouço normativo que determina a obrigatoriedade da legislação, o que vem exigindo do poder público precisamente dos municípios a garantia de oferta desta educação, o que é um avanço, entretanto por outro lado é de se questionar a sua oferta no município de Vitória, cujo atendimento e responsabilidade a cargo das ONGs têm revelado dificuldades e deficiências no trabalho desenvolvido, a comparar pelas condições físicas e estruturais dos espaços onde são oferecidas as atividades do Programa em todos os núcleos Brincartes. Além disso, o termo de convênio determina na cláusula segunda das atribuições, que compete a conveniente a instituição ADRA, disponibilizar a título de contrapartida, os seguintes bens e serviços na execução do objeto deste convênio:

1 contador, 1 auxiliar de recursos humanos, 1 auxiliar administrativo; despesas com telefone de escritório (sede da instituição), despesas com material de escritório, disponibilização de veículo Kombi com motorista,

¹⁹ Esta lei dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como organizações da sociedade civil de interesse público que institui o termo de parceria. “Este termo é um acordo de vontades entre o poder público e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) e nele deve constar os direitos, responsabilidades e obrigações dos parceiros, sendo cláusulas essenciais a do objeto com todas as especificações do programa de trabalho proposto pela OSCIP” (VIOLIN, 2006, p.263).

aplicação de flúor semestral para as crianças atendidas no Brincarte, atendimento odontológico, no total 15 crianças ao mês.

No período da pesquisa foi possível averiguar que esta cláusula não estava sendo cumprida, fato que foi reafirmado nos relatos dos funcionários. No Núcleo havia só um auxiliar administrativo, as despesas com telefone entravam na rubrica de consumo de água, gás e energia, a Kombi era disponibilizada só em dias de passeio, que acontecia muito esporadicamente, pois a quantidade de crianças exigia um transporte maior. A aplicação de flúor acontecia quando o assistente social ou a pedagoga solicitavam e esta ação se deu durante duas vezes no núcleo. O tratamento dentário não se efetivou porque a clínica que prestaria o serviço para a ONG, segundo a pedagoga, teria sido vendida e por esse motivo as crianças seriam encaminhadas para unidades de saúdes do município que já realizam acompanhamento nos CMEIs com o Projeto Sorria Vitória da Prefeitura Municipal. Assim, face aos objetivos inscritos no termo de convênio percebemos que há várias lacunas nesta parceria. Embora as organizações não governamentais ajam em muitas situações movidas por propósitos públicos, a descentralização e a sua liberdade de ação que passa a ser muito maior essencialmente em contextos de desigualdade social, acarretam numa focalização das políticas sociais a esta demanda, ou seja, não se preconiza a universalização dos direitos, situação que se reverte na redução da quantidade e da qualidade dos serviços prestados.

A Constituição Federal de 1988 realiza uma importante discussão na área da infância, principalmente no que se refere em: garantir à criança direitos específicos; reconhecê-la como sujeitos de direitos e pessoa em condições peculiar de desenvolvimento (arts 6, 205, 227). Desta forma entendemos que toda e qualquer criança tem o direito a Educação em Tempo integral.

Um episódio ocorrido no núcleo ilustra bem as discussões acima. Uma família procura o Brincarte de Resistência para realizar a matrícula de sua filha com “delicado problema de atraso mental”, situação comprovada com laudo médico. O assistente social faz a matrícula, mas solicita à família um prazo para averiguar junto à Secretaria de Educação quanto aos procedimentos para atendê-la no Núcleo.

Como proceder nesta situação? Já tivemos casos aqui de crianças da educação especial, mas nunca desta gravidade, e se chegar um cadeirante como faremos para atendê-lo nesse espaço com escadas? Aqui nós não temos a estrutura de um CMEI, também não temos direito a estagiário para auxiliar nesse atendimento, o educador fica assustado e com razão (*Assistente social João Carlos*).

O assistente consegue conversar com a Secretaria e é marcada uma reunião com a coordenação da Educação Especial- CEFAEE só com o turno matutino, horário que a criança foi matriculada. A reunião acontece e a equipe esclarece várias questões para o grupo de educadores. Pontuam que o estagiário realmente não entra na política de atendimento a esta criança.

Ressaltam que os espaços do Brincartes têm dado um resultado muito interessante com a educação especial, devido ao fato de romper com a especificidade da escola, mas advertem que a questão da acessibilidade precisa ser averiguada, por se tratar de algo muito delicado, podendo até gerar multa para o município e instituição. Uma educadora pergunta:

Como fica o atendimento especializado a esta criança? Os materiais e recursos que o CMEI recebe, iremos também receber? Até hoje ainda não temos nem acesso a internet, como vamos estudar e pesquisar sobre esta necessidade educativa da criança? (*Educadora Eliane*).

A representante da Secretaria explica que este é um complicador que temos e reitera durante a discussão:

“O Brincarte foi pensado para um determinado grupo social de risco numa perspectiva para esta demanda, não se avaliou que questões desta natureza poderiam acontecer”. “Não se pensou nas necessidades desse público alvo “estamos vendo que nesse grupo de risco social são muitas as demandas”. A família pode procurar no CMEI o atendimento especializado no contraturno, são dois tempos de 50 min, a prefeitura é obrigada a oferecer este atendimento, e para a aluna é muito importante, porque além do atraso mental ainda tem a questão da anemia falciforme”. (*Representante da SEME Lígia*).

Depois que a equipe da SEME saiu o burburinho foi geral, os educadores estavam agitados e falando ao mesmo tempo.

Mas como esta criança que precisa do horário integral, ainda vai fazer esse atendimento no CMEI? Você acha que a família vai conseguir levar? Para mim eles continuam dizendo que temos que dar o nosso jeito, que os

recursos não vão chegar e que a estrutura semelhante a do CMEI jamais vamos ter. Vocês acreditam mesmo que a Secretaria vai fazer alguma coisa? (*Educadora Priscila*).

A situação para atender a criança era delicada. Era preciso solicitar uma auxiliar de serviços operacionais-ASO em vários momentos do dia para ficar com a turma, enquanto a educadora saía para dar o banho na menina que fazia suas necessidades fisiológicas na roupa. O trabalho ocorria com o envolvimento de todos, educadores, pedagoga, assistente social e crianças para auxiliar nestas dificuldades. Mesmo diante dessas limitações percebia-se que tinha uma preocupação no cuidado e na construção do vínculo com a criança.

Diante dessa e de outras situações trazidas, indagamo-nos quanto aos aspectos fundamentais do direito à educação e, sobretudo, as do âmbito que concerne à sua qualidade, quando um convênio com uma instituição que se caracteriza por pessoas jurídicas de direito privado, que “[...] são associações que se habilitam à administração de recursos humanos, instalações e equipamentos pertencentes ao poder público e ao recebimento de recursos orçamentários para prestação de serviços sociais [...]” (TEIXEIRA, 2002, p.123), ou seja, quando estas associações assumem responsabilidades no âmbito da educação, como lidar com questões desta natureza, considerando os desafios que se colocam?

A realidade do município de Vitória com a educação infantil faz parte de um longo período de lutas e conquistas que revelam hoje algumas dessas conquistas, face às políticas educacionais que se apresentam para esta modalidade. Nesta perspectiva, Oliveira (2009, p.238) analisa que “[...] a educação deve ser compreendida, portanto, como um direito universal básico e um bem social público. Ela é, assim, condição para emancipação social e deve ser concebida numa perspectiva democrática e de qualidade [...]”.

A implementação da Educação em Tempo Integral passa principalmente pelo posicionamento que o poder público assume perante a garantia dos direitos sociais, particularmente a educação, por isso é necessário enfatizar a discussão do papel do Estado para assegurar a Educação em Tempo Integral como forma de legitimar as políticas educacionais na condução ao direito de todos ao ensino de qualidade. A

democracia não se consolida sem que efetivemos os direitos sociais aos cidadãos, e isso inclui a educação seguida de outros bens sociais.

Há na região da grande Vitória inúmeras ONGs, entretanto, muitas ainda disputam no âmbito da sociedade civil, espaços equivalentes a instituições consideradas de grande porte, porém estas instituições ficam na penumbra não conseguindo parcerias desta natureza com o poder público. As Organizações de caráter mais popular acabam obtendo vantagens nesses convênios que são realizados com o município é o caso da ONG que administra o Brincarte de Resistência.

A Instituição Adventista de Educação e Assistência Social Este Brasileira (ADRA) parceira no Programa Brincarte é atualmente uma das principais Organizações de ajuda humanitária Não Governamental no mundo. É uma ONG que está presente no Brasil desde 1984 desenvolvendo projetos de desenvolvimento comunitários e de assistência humanitária. “À medida que novos desafios e necessidades surgem a ADRA continua a se empenhar para realizar sua missão de refletir o amor de Deus, contribuindo para que milhões de pessoas sejam transformadas²⁰”. De acordo com Gohn (1998) essas Organizações de um modo geral apresentam um perfil político ideológico plural, atuando com programas e projetos organizados em parcerias com o poder público e desenvolvendo trabalhos em áreas que dizem respeito a carências urbanas: habitação, lazer, educação, saúde, etc.

Diante desse breve histórico e levando em consideração a parceria entre ONGs e o município de Vitória, questionamos quais os motivos a prefeitura teria para assinar convênios com essas entidades, dividindo os serviços educacionais da educação em Tempo Integral com estas instituições?

Nesta ótica é possível analisar de acordo com Montaño (2005) que as chamadas ONGs, financiadas pelo Estado por meio das parcerias para exercer de forma terceirizada as funções a elas atribuídas, não parecem tão fiéis a denominação e ao caráter não governamental. O Estado ao escolher uma e não outra ONG e a destinar

20 Através dos Projetos que desenvolve nas áreas comunitárias e assistência social, a ADRA trabalha com milhares de pessoas em todo o país. Somente em 2010, executaram 124 projetos envolvendo atendimento a 440 mil pessoas com investimento de US\$ 16.5 milhões, sendo 97,37% de fundos locais. Para saber mais sobre o assunto consultar www.adra.org.br.

os recursos a uma e não a outra exerce um caráter seletivo, o que leva tendencialmente a presença e permanência de certas ONGs e não de outras. Como comenta um dos entrevistados:

“Não fomos nós que saímos em busca da parceria com a Prefeitura, foram eles que vieram até nós, alegando que sabiam de nossa credibilidade e seriedade com os projetos sociais desenvolvidos junto a Secretaria de Assistência Social. Não somos só uma ONG, somos uma agência internacional com sede nos Estados Unidos e que luta em prol dos direitos humanos. Nosso trabalho está presente até na África. Gerenciamos vários projetos das Prefeituras da Grande Vitória, inclusive todos os CRAS do Município de Vitória estão sob a nossa responsabilidade”. (Representante da ONG Joana)

Verifica-se que no âmbito das políticas sociais as ONGs estão muito presentes, porém estas entidades vão ganhando relevância também no contexto da educação, de acordo com Oliveira e Haddad (2001, p.79) “são entidades filantrópicas ou de caráter assistencial, chamadas a colaborar com o Estado, deslocando parte da responsabilidade pelo sistema escolar do plano das políticas universais públicas para o plano das políticas compensatórias”. Nesse contexto em que as demandas sociais da população e as ações do Estado como resposta, geralmente são mediadas por procedimentos que possuem significados desconhecidos ou inconscientes para muitos, podemos citar como exemplo o entendimento do que é espaço público e a forma distorcida que muitos constroem acerca desse conceito por não “reconhecê-lo como espaço público político” (TELLES, 2006).

Estas são ações que se movem longe do debate público, políticas que são decididas sem um “agir em concerto”²¹, decisões dessa natureza, não podem se dá em âmbito particular, mas com o que é compartilhado nesse lugar público que Arendt, (2008) denomina de lugar da aparência, da visibilidade. Este espaço deve ser ocupado pelos cidadãos para discutir e falar sobre esse mundo que se instala sobre eles, denominado pela autora como sendo o mundo comum.

Nesse sentido a dinâmica desse processo expressa uma deliberação em privatizar as políticas públicas tendo como consequência o desmoronamento dos direitos. Na

²¹ Expressão utilizada por Hannah Arendt, para designar a ação na qual a pluralidade exige um estar sempre ligado aos outros, pois se podemos pensar por conta própria, só podemos agir em conjunto, ou seja, agir em concerto (2008, p.348).

prática a perda dos direitos e a privatização das políticas públicas se configuram como ações corriqueiras e permanentes (PEREIRA, 2003). Diminuir o papel do Estado é diminuir suas responsabilidades na definição das necessidades sociais, cada vez mais o Estado vem buscando sua função regulamentadora, mas exime-se em garantir o acesso do cidadão a benefícios e serviços de natureza pública. Segundo Telles (2001, p. 59): “[...] as diferenças sociais são transformadas em hierarquias que criam a figura do subalterno que tem o dever da obediência e do inferior que merece a tutela, a proteção e o favor, mas jamais os direitos”.

Na obra de Fernandes (1994) intitulada “Privado, porém Público” o autor retrata que o principal instrumento para renovação institucional dessas organizações é a figura clássica do “projeto”, os financiamentos se efetivam por meio dessa estratégia que consiste em definir a atuação dessas organizações em termos compatíveis com um cronograma. “Sobretudo, os projetos devem ser traduzíveis em um orçamento que quantifique o valor dos meios necessários para a obtenção dos fins almejados, e isto em termos específicos o bastante para permitir uma prestação confiável” (FERNANDES 1994, p.67). Para ilustrar esta questão a entrevista concedida diz:

“A ADRA hoje tem vários Projetos com a Prefeitura sendo que a maioria é com a Secretaria de Assistência Social, gerenciamos doze CRAS no Município de Vitória e um em Cariacica, 2 Casas Lares, Residência Terapêutica que ajuda as pessoas com transtornos mentais, os Albergues Noturnos conhecidos como casa de passagem e dois projetos Brincartes na Secretaria de Educação que encerram o convênio em dezembro desse ano. É uma Instituição conhecida pela sua credibilidade pelas obras sociais que realiza com a igreja Adventista”. (*Pastor Osmar, representante atual dos projetos sociais da ONG*).

Os Projetos sociais são fatores incisivos na consolidação do trabalho e da divulgação da Instituição que diretamente não possuem carta de crédito com sua administração, entretanto esta é uma atividade que impulsiona e favorece o Marketing da ONG que certamente para realizar tal tarefa não se beneficia somente por aspectos voltados para solidariedade. Neste sentido:

Esta tríplice modalidade de resposta à questão social, estatal, filantrópica e mercantil, exige um processo que cumpre uma função ideológica tanto quanto de viabilidade econômica, [...] o terceiro setor não tem condições de autofinanciamento e dependem da transferência de fundos públicos para seu funcionamento mínimo. Esta transferência é chamada de “parceria” entre o Estado e a sociedade civil, com o Estado supostamente

contribuindo, financeiramente e legalmente, para propiciar a participação da sociedade civil (MONTAÑO, 2005, p.199).

Diante do contexto o Programa do Brincarte tem se consolidado a partir dessa parceria legitimada pelo Termo de Convênio celebrado entre o município e a Instituição que consiste em atribuições e competências de ambos para a execução e desenvolvimento do Programa como consta no referido Documento.

Apresenta como estratégia de trabalho uma dinâmica que oferece no contraturno da educação infantil atividades que envolvam práticas educativas denominadas como ações configuradas no contexto das diferentes linguagens, a saber: Artes, dança, música, jogos, literatura, e outras que diversifiquem o tempo desta criança. Essa é uma proposta da Secretaria de Educação para ser desenvolvida com as ONGs, que elaboram seu plano de trabalho que é anexado e assinado como parte do Documento que legitima o Programa. Diante da proposta de trabalho definida entre os parceiros, é importante sinalizar que as ONGs trazem suas demandas e necessidades enquanto Instituição, sem abdicar totalmente de seus princípios e ideais. Um representante da ONG relata:

“Tudo que íamos fazer era consensuado, sabíamos que a Secretaria de Educação iria assessorar, mas não podíamos abrir mão de uma série de coisas exatamente por termos os nossos princípios enquanto instituição. A intenção da ADRA não é doutrinar, mas transmitir valores, por exemplo, a capoeira, o balé e até a polêmica em torno do café, precisávamos chegar a um meio termo, o café nós sabemos que faz mal a saúde do ser humano, ele torna a pessoa dependente, ou seja, é um vício. A dança de uma forma geral é mundana e o trabalho tem que ser bem conduzido nesse sentido. Depois fomos ampliando algumas coisas, o pastor viu que não tinha tanto problema com o balé e com outras propostas de trabalho” (Representante da ONG Joana).

Percebemos que há uma tendência muito forte da instituição em insistir na questão da transmissão de valores que certamente não estão desvinculados e se constituem a partir dos seus princípios religiosos, sabemos da complexidade que envolve os aspectos referentes à religião podendo levar a interpretações heterogêneas a esse respeito enredando nesta lógica: profissionais, famílias e crianças atendidas. Ora, se a oferta desta educação ocorre com verba pública, mesmo considerando que a gestão do Programa se dê em espaço administrado pela ONG, não se deve ignorar o caráter público desta instituição, uma vez que o Estado é laico, diz o artigo 5º,

inciso VI, da Constituição de 1988: “É inviolável a liberdade de consciência e de crença [...]”.

A liberdade religiosa é um dos direitos fundamentais do ser humano. Também o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional /LDB, determina que a educação religiosa nas escolas públicas assegure “o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. Ou seja: é obrigatório respeitar a liberdade religiosa do aluno; é proibido tentar convertê-lo para esta ou aquela religião. A simples negação a essas diferenças assume um pseudo respeito e valorização a individualidade de cada um no contexto da instituição.

Desta forma percebíamos os conflitos permanentes que estas questões provocavam. No período de carnaval houve um intenso movimento acerca da data festiva. As crianças manifestavam interesses sobre a temática e cantavam músicas conhecidas sobre o tema, repertório trazido das suas diferentes experiências. As educadoras preparavam máscaras para serem distribuídas durante o baile. Uma delas justifica:

“Aqui não podemos trabalhar o carnaval sobre o enfoque de músicas mundanas, a instituição não permite por ser uma festa promíscua que cultua muito o corpo, só não fazemos o grito do carnaval, mas substituímos pelo baile de máscaras e pulamos com as crianças dançando as músicas infantis. Festa junina é a mesma coisa, fazemos a festa da roça e dançamos muito forró do grupo Mstruz com Leite, que é próprio para crianças, é muito divertido” (*Educadora Eliane*).

Há uma intencionalidade da educadora em não contrariar as regras colocadas pela instituição, porém ela não se esquivava de desenvolver as atividades com as crianças criando uma linha de fuga que supostamente contempla os objetivos da ONG sem, entretanto, privar as crianças de festejarem um evento tão evidenciado na cultura popular do país. As crianças que frequentam esse espaço apresentam identidades diversas, expressando suas singularidades, anular ou ignorar estes importantes aspectos denotaria um caráter de omissão ou até mesmo de imposição no convívio com a diversidade.

Arendt (2008) defende que a singularidade humana é aquilo que é próprio de cada indivíduo, constituindo sua singularidade dentro da pluralidade de indivíduos que compõe a humanidade, desta maneira são as relações entre os homens que dão

significado à vida. Afirma que essa experiência compartilhada se dá quando nos reconhecemos como iguais, “[...] devendo, portanto, organizar e regular o convívio de diferentes, não de iguais²²”. À medida que reconheço esse outro como igual, me torno como ele, pois não nascemos iguais, nós nos tornamos iguais quando nos reconhecemos como iguais. A política, segundo Arendt (2008), se reporta a tudo que se relaciona à pluralidade humana em que a condição essencial à vida é dada com o propósito dos homens viverem em conjunto. Desta forma para a autora a condição da pluralidade humana engloba os aspectos tanto da igualdade como da diferença: Suas contribuições revelam que:

“[...] se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazer entender. Com simples sinais ou sons, poderiam comunicar suas necessidades imediatas e idênticas” (ARENDR, 2008, p. 188).

Sendo assim seria a política entendida como um compartilhar, só tendo sentido a partir do discurso e da ação, onde cada um pode conquistar seu espaço com feitos concretos, com atos expressos por palavras e ações, assim sendo o espaço público se constituiria desta forma peculiar capaz de criar uma realidade compartilhada tendo como princípio sua singularidade e pluralidade.

A proposta de trabalho com as salas ambientes era outro fator que gerava dúvidas e angústias na condução das atividades. Nos momentos de formação organizados pela Secretaria de Educação com todos os Núcleos Brincartes alguns educadores questionavam:

Se no Brincarte não podemos trabalhar como nos CMEIs, como iremos fazer? Estão exigindo uma coisa que não sabemos fazer, estão querendo mostrar serviço, ficam nesta cobrança. As crianças ficam sentadas 50 minutos em cada sala ambiente, tendo um educador que tem que rebolar pra dar conta do recado. Como educadora gostaria de ter um retorno do que se pode fazer? (Educadora do Brincarte de Goiabeiras 11/2010)

E quando a criança não quer entrar na sala, quem aqui já não passou por isso? O sistema procura a falha no educador, mas não avalia a condições precárias em que as crianças são submetidas nessa rotina agitada do Tempo Integral do Brincarte (Educadora Brincarte de Consolação).

²² Prefácio do livro: O que é política: ARENDR, 2006

Um dos complicadores evidenciado durante a pesquisa com relação à entrada das ONGs na Educação se refere ao processo educativo das escolas, ou seja, a descontinuidade do que é realizado com as crianças. Todo o movimento escolar é desvinculado do trabalho realizado nos Brincartes. As diversas cenas do cotidiano que presenciamos mostraram como esse processo era fragmentado nos tempos de atendimento nos CMEIs e nos tempos de atendimento nos Brincartes. A ideia que prevalecia por parte dos funcionários do Brincarte era de não pertencimento ao contexto da educação infantil do município. O trabalho acontecia de forma desigual, já que as ONGs direcionavam as ações conforme critérios e conveniências dos seus interesses privados.

Esta é uma educação que poderíamos compreender como sendo apêndice de uma política do mínimo, não destinada apenas às crianças, mas, a todos os envolvidos no Programa. Tal realidade se evidencia pelos salários e direitos desses educadores que recebem pouco mais de um salário mínimo, com carga horária de seis horas. Eles se queixam de inúmeras dificuldades com destaque para a desvalorização do trabalho que realizam.

Neste sentido, Algebaile (2009, p.250) considera que “[...] a terceirização de uma atividade pode possibilitar a redução dos gastos estatais com funcionalismo, permitindo ao Estado “enxugar” o corpo de funcionários e reduzir gastos trabalhistas”. Ao transferir a gestão dos Brincartes para as ONGs o município reduz consideravelmente gastos em vários aspectos, desde aos custos reduzidos com mão de obra barata, aos recursos para manutenção do Programa que não condizem com os gastos que possivelmente teriam com um Centro Municipal de Educação Infantil. Direitos e vantagens para profissionais dos Brincartes não estão na mesma proporção dos servidores do Magistério do município que possuem plano de cargos e salários e uma remuneração maior que a desses funcionários.

Numa dessas formações promovida pela SEME os educadores solicitam explicações quanto ao direito ao ponto facultativo que os profissionais dos CMEIs tinham e os Brincartes não, vários foram os argumentos sobre esta questão:

“Por que temos que trabalhar nos pontos facultativos? Não faz sentido o Brincarte funcionar nesses dias se não é um serviço complementar ao tempo dos CMEIs, na verdade nesses dias os CMEIs vão estar fechados,

então por que só os Brincartes precisam funcionar”? (*Educadora Brincarte de São Pedro*).

Uma das Técnicas da SEME fala em tom mais baixo e no meio da discussão nem todos ouvem e sua fala passa despercebida:

“Ponto facultativo é pra nós que somos do poder público” (*Representante da SEME Eleonora*).

“É preciso realizar um levantamento junto às famílias para averiguar as que apresentam a necessidade de atendimento, o Brincarte tem uma especificidade de atendimento, portanto precisa funcionar” (*Representante da SEME Maristela*).

“E se a instituição também parar”? (*Educadora de Goiabeiras Janaína*)

“Gente, esse diálogo precisa ser feito com a entidade, isto consta numa cláusula do Termo de convênio, cabe a família decidir se vai ou não levar a criança, nós temos que ofertar.” (*Representante da SEME Eleonora*)

“É viável disponibilizar 23 funcionários para atender duas ou três crianças nesse dia de ponto facultativo”? A família se organiza mediante o atendimento no CMEI, se não tem aula eles não levam no Brincarte. (*Assistente Social Isadora*)

“Quando o convênio é firmado entre o poder público e ONG ambos possuem interesses comuns, vocês é que precisam estabelecer esse diálogo com a entidade, porque é ela quem senta à mesa para negociar” (*Representante da SEME Eleonora*).

“O problema é que eles alegam que quem decide essas questões são vocês da SEME nós não podemos fazer nada, ficamos no meio do fogo cruzado” (*Educadora do Brincarte Resistência Priscila*).

“Gente, no convênio tem tudo isso que estamos discutindo vocês precisam ler esse documento em virtude da relevância desse Programa, falta conhecimento desse documento, não há problemas em conhecer e ter acesso, esse é um documento público”. (*Representante da SEME Mariângela*).

Cabe ressaltar que entre dez educadores pertencentes ao Brincarte de Resistência apenas dois alegam que pediram para ler o referido documento, mesmo assim o texto que tiveram acesso se restringia ao que era pedagógico, a parte que tratava do convênio de modo geral, incluindo valores e períodos de repasse de verbas tinha sido retirada do material, ou seja, a leitura que fizeram foi um recorte que reduziu consideravelmente o conteúdo do texto.

O Documento do Termo de Convênio que rege a referida parceria especifica na cláusula segunda, parágrafo terceiro as atribuições da Instituição ADRA, dando o seguinte tratamento à questão do ponto facultativo:

“Por se tratar o Projeto Brincarte uma ação voltada para o atendimento de crianças em situação de risco pessoal e/ou social, mesmo em dias decretados como “ponto facultativo” pelo município de Vitória, as atividades serão desenvolvidas normalmente, à exceção dos feriados nacionais”.

Como podemos observar nem a esfera pública nem a instituição assumem responsabilidades diante do impasse, num momento que é muito oportuno tanto para o poder público como para a ONG. Ambos se mantêm como coadjuvantes no processo. Evidencia-se que os funcionários ficam meio sem rumo sem saber a quem de fato recorrer. Dentre as justificativas dadas pelos técnicos da Secretaria sobressai a questão de que as famílias atendidas são de risco social e/ou pessoal para tanto, há que se ter o devido cuidado em atendê-las conforme referendado no objeto de convênio. Neste momento há de fato, uma diferença desvelada pelos princípios que regem a esfera pública e o Terceiro Setor, o que é concedido para os CMEIs como unidades de ensino do município, já não é para os Núcleos Brincartes, que mesmo tendo uma queda na frequência o que pesa é o fator da vulnerabilidade social.

Contudo, a Secretaria de Educação frente a essas questões justifica que esta decisão cabe à administração dos Brincartes, alegando que as ONGs apresentam autonomia para definir questões desta natureza, entretanto a opinião de um dos entrevistados contradiz esta afirmativa quando alega que:

De todas as secretarias mencionadas como parceiras, a única que participa efetivamente é a Secretaria de Educação, assim mesmo esta parceria é muito delicada, ela tem se mostrado muito distante, há muita individualidade e competitividade entre os funcionários da SEME e os funcionários da ADRA, não conseguimos mais estabelecer diálogos e não temos mais autonomia para realização do trabalho (*Representante da ONG, Pastor Osmar*).

A reflexão de Raicheles (1998) contribui para o entendimento destas questões, quando analisa as ONGs como sendo uma nova configuração da esfera pública, não estatal e democrática que imprime novas modalidades de relação entre Estado e

sociedade, anulando gradativamente a dicotomia estatal-privado. Explicitando esta questão acrescenta:

Cada vez mais o público não se reduz ao estatal, nem este é capaz, pelo processo de privatização que ocorre nesta esfera, de representar o interesse público. Da sua parte, o privado também não se identifica automática e exclusivamente com a esfera puramente mercantil (RAICHELES, 1998, p.80).

Por essa perspectiva as fronteiras entre as esferas pública e privada deixam de existir ocasionando uma junção do poder público com a sociedade civil organizada, situação que se efetiva pelas reformas tencionadas a partir dos ajustes econômicos com propostas de reduzir gastos públicos no aparelho do Estado. Para tanto é urgente a necessidade de superar esse modelo de políticas públicas que foge ao princípios da universalização e focalização, para garantia de um projeto que responda aos direitos dos cidadãos com propostas de políticas públicas consolidadas, permanentes e continuadas (RAICHELES, 1998).

Esse modelo de descentralização coloca em cena a sociedade civil como protagonista das políticas sociais e retira o foco de aspectos importantes que poderiam oferecer o caráter da representatividade. Este deslocamento, Dagnino (2004) denomina como “despolitização da participação” na medida em que esta nova forma de conceber a sociedade civil dispensa os espaços públicos como espaço de debate em favor de objetivos próprios de participação e legitimação de direitos onde a grande bandeira dessa ideia, a solidariedade, é redefinida de seu significado político coletivo, cedendo lugar para o terreno “privado da moral”. Nesses termos:

[...] o significado político e potencial democratizante é substituído por formas estritamente individualizadas [...] onde o que se espera das Organizações sociais é muito mais assumir funções e responsabilidades restritas à implementação e execução de políticas públicas, provendo serviços antes considerados como deveres do Estado, do que compartilhar o poder de decisão quanto à formulação dessas políticas (DAGNINO, 2004, p.192).

O papel das Organizações Sociais após a mencionada Reforma Administrativa do Estado sofre severas modificações trazendo de forma decisiva para esse processo, a abertura de canais de participação nas políticas públicas ampliando sua grande parcela de participação no âmbito da gestão Estatal. Por sua vez, essa estratégia

reduz o espaço político de participação das organizações, originando o que a autora denomina como um novo formato neoliberal da noção de cidadania (DAGNINO, 2004).

No desenrolar da pesquisa fomos pegos de surpresa com algumas notícias de corredor. Estavam todos comentando um único assunto, se o Brincarte renovaria ou não o convênio com a Prefeitura. A expectativa dos funcionários é que se viesse outra Instituição os aproveitassem no novo projeto, estavam com receio do desemprego.

“É pouco o que ganho aqui, mas se perder esse emprego não tenho como terminar minha faculdade e nem como sustentar meus dois filhos, o que eu vou fazer? Vou voltar a fazer faxina”? (*Educadora Fernanda*)

O convênio do Brincarte de Resistência com o município de Vitória foi firmado no prazo de trinta e seis meses. Os recursos previstos para o Brincarte foram liberados em doze parcelas trimestrais, sendo que a sua liberação ficava condicionada á apresentação pela Instituição e aprovação pela SEME da prestação de contas das parcelas anteriores, em caso de não cumprimento da referida cláusula, os repasses para a Instituição seriam suspensos.

Nos últimos meses a Instituição estava tendo dificuldades com a prestação de contas, fato que inviabiliza a transferência das verbas. Segundo a coordenadora do Brincarte já não estava podendo comprar mais nada, porque não sabia se o convênio ia ou não ser renovado. A comida para as crianças estavam comprando fiado, para pagar assim que a verba fosse liberada. O clima no Núcleo era de pura tensão, todos estavam apreensivos quanto à renovação do Convênio. A coordenadora desabafa:

“O Brincarte está em estado crítico de todas as formas, o espaço está caótico, quase sendo interditado, a Instituição está tendo que remanejar fundos da própria igreja e de outros projetos para não atrasar pagamento de funcionários e comprarmos o básico, estamos todos com receio de perder o emprego, já não sei mais o que fazer para justificar aos funcionários que me perguntam a todo o momento, estou segurando ao máximo para não alarmar o grupo, mas a situação não está boa, eu vi esse projeto nascer e estou vendo ele desmoronar de uma hora pra outra” (*Coordenadora e Pedagoga do Brincarte*).

Contudo, podemos compreender que o efeito desta política trouxe sérios agravantes no que tange aos aspectos da entrada das ONGs na educação, a começar pela precarização da qualidade dos serviços prestados e rotatividade dos funcionários, fato justificado pelas condições de trabalho e pelo baixo salário. Obviamente esses aspectos impediam a integração de funcionários e vínculos coletivamente construídos que fortalecessem o trabalho e proporcionassem uma identidade ao Programa.

A confirmação de que o convênio não seria renovado deixa a equipe técnica surpresa. A coordenadora se reúne com o grupo e transmite a notícia:

“Gente, a Prefeitura não renovará o convênio com a Instituição. A ADRA procura manter tudo certo para não ter problemas com o Convênio, mas, infelizmente segundo nossa representante na Instituição ela e o Pastor viram em uma das cláusulas que problemas com a prestação de contas não pode inviabilizar o repasse da verba. É que a ADRA colocou alguns critérios para a renovação do Convênio que não foram aceitos pela Prefeitura de Vitória e que, portanto só iriam continuar com os convênios de Goiabeiras e Consolação. Que na medida do possível os profissionais que fossem necessários em outros núcleos seriam remanejados” (Coordenadora e Pedagoga do Brincarte de Resistência Joelma).

O convênio não se renova e o Brincarte continua recebendo várias visitas para averiguar o espaço físico e suas condições. O pátio continua interditado e uma equipe de arquitetos da Secretaria de Obras averigua suas condições. Uma profissional avalia todos os espaços e relata:

“Gente esse espaço precisa ser fechado urgente, a solução mais pertinente seria avisar as famílias para buscar as crianças o mais rápido possível, considerando o risco que não só elas correm, mas todos os funcionários. Como é que a SEME insiste em dizer que esse espaço funcione, com tanta gente responsável no assunto dizendo do perigo desse prédio” (*Arquiteta da Secretaria de Obras*).

“A orientação da SEME é que segure até amanhã com atividades no núcleo, pois haverá uma reunião na Associação Comunitária do bairro para comunicar a comunidade local. É complicado avisar as famílias e tomarmos essa atitude repentinamente” (*Técnica da SEME, Virgínia*).

“Um dia faz muita diferença para salvar vidas. Em Cariacica foi assim, numa situação como essa que oferece risco de vida, não pode parar o atendimento, considerando todo o perigo que o espaço oferece” (*Arquiteta da Secretaria de Obras*).

O clima nesse dia no Brincarte ficou muito tumultuado, diversos aspectos estavam implicados com a presença dos representantes das diferentes secretarias no espaço. A partir dos dados referentes à situação do prédio, todos que olhavam diziam a mesma coisa, “como trouxeram crianças para um espaço como esse para um projeto desta natureza”? E a empresa que a ONG contratou para a primeira reforma o que fez aqui? Sendo um Programa em parceria não deveria ter sido acompanhada a reforma pela Prefeitura? Essas dúvidas os arquitetos levantaram quando conversaram entre si no momento da visita técnica.

Diante do exposto, o que podemos concluir com a situação vivida pelo Brincarte em torno destas questões é reflexo de uma política pública a curto prazo com interesses instantâneos para cumprir metas e objetivos anunciados em início de mandato.

Considerando que o Brincarte ia encerrar o convênio, a Secretaria de Educação faz uma carta aberta para explicar a comunidade o ocorrido e orienta a equipe técnica a ligar para todas as famílias e também encaminhar bilhetes para as crianças que estavam frequentando nesse dia, convocando as famílias para uma reunião de pais. A essência da carta trazia as seguintes informações:

Em decorrência das fortes chuvas do mês de março, adveio a necessidade de manutenção e reparos no espaço físico do Brincarte de Resistência. Para garantir a continuidade da qualidade deste Programa, e preocupados com a segurança e integridade física de nossas crianças, informamos que, se faz necessária a interdição temporária desse espaço físico em caráter emergencial. (Carta aberta da Secretaria de Educação, data 20/04/2011).

As atividades seriam interrompidas provisoriamente enquanto a Prefeitura faria reparos no prédio, após esta reforma o Brincarte iria voltar a funcionar, porém sem a parceria da ONG, mas administrado pela própria Secretaria de Educação que colocaria novos profissionais contratados pelo município, sendo eles Integradores sociais, dinamizadores e pedagogos da própria prefeitura, sendo 1 para atuar em regime de 40 horas semanais e 2 para atenderem aos turnos matutino e vespertino, além dos estagiários das áreas afins, para ajudar no trabalho desenvolvido. Antes da reunião com os pais a Secretaria de Educação e representantes da ONG ADRA sentam com todos os funcionários para explicar detalhadamente o que estava ocorrendo de fato.

Diante das situações vivenciadas uma nova decisão se configura, a Secretaria de Educação e ONG ADRA com objetivo de explicar aos funcionários e famílias o que estava acontecendo realizam duas importantes reuniões, uma pela manhã e outra à tarde para comunicar acerca do encerramento do convênio e também orientá-las quanto à nova organização que seria dada a esse Brincarte de Resistência. O primeiro momento ocorre com os funcionários.

A reunião inicia-se com o Pastor justificando que uma das principais razões para encerramento do convênio é a estrutura física do espaço, a própria prefeitura acha que esse espaço não é apropriado para o trabalho com esta faixa etária. Explica que o bom desempenho com o Brincarte de Resistência é que permitiu o convênio com os outros dois Núcleos. “Ficamos desejosos que Deus ilumine o caminho de vocês”.

Ele ressalta que à medida que for surgindo vagas nos outros projetos realocarão os funcionários que conseguirem. O Pastor agradece o empenho e esforço de todos e, sobretudo, a parceria com a Prefeitura de Vitória. A representante da Secretaria também agradece e muitos funcionários choram como se não acreditassem no que estava acontecendo. Despedem-se com abraços e soluços dos representantes e voltam para salas com olhares desoladores. Algumas crianças procuram olhar e conversar com os educadores que se esquivam para que não os vejam chorando. Fomos ajudar a coordenadora e o assistente com as ligações para as famílias e ao retornarmos às salas o movimento das crianças era de pura euforia. Os meninos estavam caracterizados com capas e máscaras de Batman usados no período do carnaval. As meninas com tiaras e pequenos brinquedos, “Tia, você vai dar bala também? Por que a gente tá ganhando isso”?

Nesse dia o ônibus parece que chega até mais cedo para buscar as crianças, elas iam entrando no transporte e a ficha parece que ia caindo, abraços calorosos, beijos e muitos afagos, para os educadores o momento era de despedida, um sentimento de que nunca mais fossem estar com essas crianças. O tempo que passaram juntos parecia se congelar nos últimos minutos que restavam durante a despedida. “Tia porque você está chorando?”

Os educadores da tarde chegam e são abraçados pelo grupo da manhã, a pedagoga explica todas as informações a este grupo, uma educadora da manhã diz: “Por que será que esse é um dos únicos dias que não estamos preocupados com a hora de sair”? “É um ciclo importante em nossas vidas que se fecha”. A pedagoga muito revoltada desabafa com todo o grupo:

“Não sei que parceria é esta que a ADRA é a última a ser informada do encerramento do convênio, ao que tudo indica até os CMEIs já tinham sido avisados em reunião com os diretores, o circo já estava todo armado”.
(*Coordenadora e Pedagoga do Brincarte Joelma*).

Nos dizeres da pedagoga a instituição não tinha informações sobre o que estava acontecendo, quando a ONG era chamada para discutir algum assunto, todos já tinham conhecimento. Percebemos que isso acontecia em função do movimento natural de envolver os sujeitos nas discussões e debates acerca do trabalho e acontecimentos nos Brincartes, de um modo geral, permitia um compartilhar das ações, em que a decisão não era definida de cima para baixo, mas de acontecimentos em que gestores, coordenadores e representantes de outras secretarias se implicavam nesse processo, movidos por uma responsabilidade coletiva com a qualidade desse trabalho. Embora haja precarização em alguns espaços e ainda persistam convênios com ONGs em alguns Brincartes, não se deve ignorar que há intensificação no processo de mudanças. As famílias não querem só um lugar para deixar seus filhos, querem um lugar digno, com a garantia plena de seus direitos, tendo a oferta de qualidade para esse atendimento.

Na participação das famílias e nos diálogos estabelecidos com alguns durante a pesquisa foi possível observar que há uma compreensão de que a Educação em Tempo Integral não deve ser apenas uma promessa de governo, mas uma necessidade de garantia do Estado. Quando entrevistado um pai mencionou:

“Lá na escola da minha filha tem tudo do bom e do melhor, ela gosta muito de ir pra escola. A gente queria um Brincarte coladinho na escola que ia facilitar nossa vida, mas ainda não existe, então a gente traz aqui. Foi assim com a escola também, era barracão, depois foi que construíram o prédio novo. Daqui uns tempos quem sabe não vamos ter um Brincarte assim também” (Sr. José, pai de João Pedro).

No diferentes contextos sociais, culturais e políticos que vivemos nossa subjetividade é produzida considerando a forma como lemos e percebemos tudo ao entorno. “[...] somos levados ou não, a diferentes formas de sentir, pensar e agir nesse mundo, o “feitiço” desta forma indica discursos, modos de pensar e viver que se configuram no decorrer da apreensão da realidade” (SCHEINVAR, 2009, p.31). Nos dizeres da autora de um jeito ou de outro precisamos romper com esse feitiço. A autora denomina como “Feitiço da política pública”, a violação dos direitos do cidadão, quando é desacreditado do “discurso político” e não há o cumprimento daquilo que é prometido à população.

Contudo, a complexa trama que foi se constituindo em torno das dificuldades vividas nos últimos meses de gestão do Brincarte de Resistência, percebemos que alguns fatores podem ter contribuído para a não renovação de convênio desse núcleo com a instituição ADRA. Dentre um dos principais fatores, podemos elencar a necessidade de qualificar o atendimento da Educação em Tempo Integral, redimensionar o aspecto das parcerias transferindo gradativamente os Núcleos Brincartes para serem administrados pelo poder público.

Outra situação é que a parceria com as Organizações do Terceiro Setor influenciaria na efetivação das políticas públicas determinando aspectos na condução da gestão da educação que se difere de princípios almejados como sendo de caráter público e com oferta de qualidade para o atendimento. E por último, mas não menos importante, a prestação de contas que foi se avolumando e impedindo a consolidação de regras contidas no termo de convênio e que rege a parceria no trato com dinheiro público.

Diante de todas as questões colocadas a SEME e a ADRA realizam também com as famílias duas reuniões para esclarecer a situação e dar encaminhamentos de como aconteceria a reforma e o atendimento após esse período.

As famílias vão chegando e se queixando que nos CMEIs eles são avisados com 48 horas de antecedência das reuniões e que esta convocação teria sido em menos de 15 horas. A coordenadora do Brincarte avisa que foi uma emergência e que todos foram pegos de surpresa, inclusive eles. A representante do gabinete da Secretaria

de Educação começa dando explicações sobre as fortes chuvas do mês de março e dos problemas que tiveram com o telhado e que em visita técnica os engenheiros e arquitetos da Secretaria de Obras do município, constataram que era preciso intervir urgentemente no espaço. As famílias questionam:

Famílias -“Por que não mandam as crianças para o Brincarte de São Pedro”?

Representante da SEME – “Nós sabemos da importância da Educação em Tempo Integral para vocês”.

Famílias – “Ah! Não sabem não, porque se soubessem não estavam querendo fechar o espaço, pra onde vamos levar nossas crianças? Eu não tenho com quem deixar. As crianças não são pacotes de lixo que vocês pegam e jogam pra lá”.

Famílias – “Eu acho é que a Prefeitura não tem mais dinheiro para pagar, por isso está fechando o espaço”.

Diante da revolta das famílias todos permitem que primeiro elas falem, para só depois realizarem alguma mediação.

Famílias – “Esse Brincarte tem menos de quatro anos é um absurdo vocês chegarem agora e avisar desta forma que irão interditar o espaço, o que houve? Então fizeram de forma mal feita? Amanhã, eu vou chegar e avisar a minha patroa, não venho trabalhar, o Brincarte vai fechar”.

Diretor de um dos CMEIs atendidos- “O problema que está posto hoje não é da obra original, mas da ampliação do espaço. Precisamos é estar atentos ao tempo da reforma, não terá processo de licitação que é o que demora [...] algumas mães aqui eu sei que podem ficar com suas crianças pelo menos uma semana. Depois daremos um jeito de fazer uma triagem e atender quem mais precisa”.

Famílias- “Queremos ouvir o pastor, o senhor que é um homem de Deus não vai mentir. Explica pra gente”.

Pastor da ADRA – “Hoje nesse momento a vida é mais importante, pedimos que vão pra casa nesse feriado e reflitam com carinho, o que a Prefeitura quer fazer é dar segurança para nossas crianças, o problema maior é que não temos como atender nesse espaço”.

Diretor de CMEI- “A Prefeitura não tem intenção de fechar o Brincarte, vamos acreditar nos profissionais que estão aqui, vamos dar um crédito à Gerência de Educação Infantil”.

Famílias- “Qual vai ser o tipo de criança que vocês vão atender lá no CMEI enquanto aguarda a reforma? Sim, porque pra vocês atenderem tem que estar morrendo, a criança precisa estar bem ruim, aí vem as pedagogas dos CMEIs fazer o tal do cadastramento e tira o nosso direito, é muito difícil esse negócio de educação em horário integral. Já estou cansada”!

Evidencia-se com esta reunião que os aspectos referentes à solidariedade, religião, voluntariado e ajuda ao próximo apresentam um peso muito forte, tal situação justifica-se pela postura das famílias ao depositarem todo o crédito e confiança na ONG que é quem esteve na base desse atendimento agindo diretamente com a comunidade e promovendo seu caráter social junto a essa parcela da população. Em nenhum momento a intenção do município de Vitória foi interpretada como sendo uma postura positiva e favorável, que poderia trazer benefícios para a comunidade. Pelo contrário, as famílias se posicionaram o tempo todo arredias ao poder público, querendo fazer valer seus direitos a qualquer preço, aplaudindo e parabenizando a Instituição que nesse contexto político ideológico é vista como a redentora dos problemas sociais.

Não obstante, precisamos compreender como este Programa de Educação em Tempo Integral vem se constituindo na validação dos direitos das famílias beneficiadas, uma vez que ao se determinar que somente as crianças em situação de vulnerabilidade poderão inicialmente frequentar os Brincartes, não estaríamos produzindo subjetividades, criando marcas e estigmas acerca da identidade do Brincarte, naturalizando formas de ser e pensar esse Programa?

É necessário criticar e recusar esta intenção deliberada em reduzir os direitos da população naturalizando essa perda em prol da privatização do que é público, é urgente priorizar a qualidade desse serviço ofertado, pois, não podemos ficar amarrados a um reducionismo da política pública oferecida de forma precária aos que, sobretudo, dela dependem.

Desta forma para Arendt (2008) a natalidade indica que todos nós iniciamos para o mundo através da ação. A partir de seu pensamento podemos compreender que o exercício da cidadania se efetiva por meio da atividade política do discurso e da ação na esfera pública, trocando opiniões, expressando vontades, provocando discussões e concretizando feitos. Estas ações estariam na arena daquilo que a autora denomina como sendo o *milagre*, ou seja, como possibilidade de dar lugar a um novo começo. As famílias nesse momento não tinham a dimensão da ruptura que acontecia com esse processo

3.3 TEMPOS E ESPAÇOS NO BRINCARTE

“Tempo aqui, definitivamente não é nosso aliado, essa organização de 50 min para cada sala ambiente é muito complicada, nós é que temos que fazer o nosso tempo, por isso nem sempre seguimos a rotina que nos é passada” (Educadora Priscila).

A discussão em torno do tempo na escola tem se evidenciado nos dias atuais, sobretudo, ao que se refere ao tempo destinado à educação integral. O debate se faz presente e tem sido acirrado, principalmente no que tange as atividades que são ofertadas com a ampliação desta jornada. Diante desses aspectos faz-se necessário repensar para além das questões do tempo, questões estas que são fortemente demarcadas no interior do espaço da escola. “O tempo assim como o espaço, não é um *a priori* no sentido Kantiano, ou seja, uma propriedade natural dos indivíduos, mas sim uma ordem que tem de ser aprendida, uma forma cultural que deve ser experimentada” (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p.44).

A perspectiva que se apresenta é de que tanto o espaço como o tempo são categorias de organização frequentemente usadas e reinventadas no fazer da escola e que precisam ser analisadas sobre a lógica do que é vivido e sentido no trabalho que se realiza com crianças. Quando pensamos em tempo é inevitável não associá-lo a espaço, estão diretamente atrelados pelos significados que nos provocam. Lima (1989, p.30) traz a ideia do “espaço como elemento material através do qual a criança experimenta o calor, o frio, a luz, a cor, o som e, numa certa medida, a segurança. [...] É num espaço físico que a criança estabelece relação com o mundo e com as pessoas”.

Ao sentir e praticar o espaço a criança percebe, suas múltiplas possibilidades, percebe seus sons, aromas e sabores num ritmo constante que lhe permite reinventá-lo a cada minuto que será utilizado. Desta forma o espaço traz desafios permanentes para aqueles que o ocupam, podendo ser lugar de controle, coerção, de tradução de ideias e concepções de como o adulto se relaciona com a criança neste cenário. As representações de crianças e adultos que marcam esse espaço podem sinalizar um importante caminho do currículo que se almeja para o trabalho com essas crianças.

O entendimento aqui de espaço é para além da denominação do que é físico e da materialidade, evidenciando uma necessária atenção para os sentidos que o espaço provoca.

Era 06h45min da manhã, um pai se aproxima de bicicleta do Núcleo Brincarte de Resistência, na garupa vinha conversando animadamente com ele, sua criança que segura fortemente na sua cintura para não cair, permanecem ali até o portão abrir.

A fachada do Núcleo tem sua placa de identificação apagada, as cores do prédio desbotadas revelam um pouco da aparência do espaço que ocuparíamos durante o decorrer da pesquisa. O portão se abre e o pai carinhosamente desce de sua bicicleta e leva sua filha até a sala, as crianças vão chegando aos poucos, o tempo de espera vai até as 07:30, em seguida o portão se fecha e as crianças sobem uma escada, cada qual com seu educador para as salas denominadas de salas ambientes (*Diário de campo*, Data 16/02/2011).

O Núcleo Brincarte de Resistência possui salas referência denominadas de salas ambientes. De acordo com o termo de convênio, o trabalho a ser desenvolvido com as crianças ocorreria mediante atividades não escolarizadas, que promovessem ações socioeducativas, incluindo desde o enfoque com as diferentes linguagens aos aspectos culturais e esportivos. Nessa organização, os educadores sociais recebem do pedagogo e coordenador do núcleo, toda a rotina de utilização dos espaços com um tempo de 50 min de utilização para cada sala, o pátio e a horta (que não é utilizada devido ao excesso de mato), constituem os espaços externos do Brincarte.

Quem entra na brinquedoteca se depara com um espaço bem colorido, porém de uma forma muito inusitada, pois, as paredes da sala foram forradas no início do ano pelos educadores e pedagoga que usaram TNT de cores intensas e variadas para amenizar a sujeira das paredes das salas. A própria coordenadora do núcleo justifica, alegando não há reforma no espaço físico, desde a inauguração do Brincarte, entretanto consta no termo de convênio que rege a parceria entre entidade e Prefeitura uma verba mensal para manutenção do espaço podendo ser remanejada ou não para cobrir outras necessidades do núcleo.

As estantes vazadas e muitas amassadas ficam encostadas nas paredes e servem de prateleiras para os brinquedos, bonecas e carrinhos novos e usados, fogãozinho, geladeira, bancada de construção, jogos de encaixe, penteadeiras para brincar de salão de beleza e vários outros brinquedos que ficam organizados, todos enfileirados como se fosse uma loja de brinquedos.

O forro do teto estava soltando no canto da sala, no chão há um tapete de EVA muito desbotado e riscado pelas crianças. Quando chove a sala inunda, como as outras salas do 2º andar, as crianças não usam esses espaços nos dias de chuva. Este é o cenário que podemos descrever desta sala que preenchida pela presença das crianças, traz a vivacidade da infância e a sua capacidade inventiva de transformação. É um espaço com recursos e materiais que segundo Friedmann (1998, p.70) denota um significado que “A brinquedoteca está longe de ser um amontoado de brinquedos, são objetos imóveis na prateleira, mas nas mãos das crianças adquirem vida, transformam-se, vão além do real”.

A brinquedoteca é sem dúvida um espaço de manifestação de trocas, onde as crianças precisam explorar os brinquedos, se apropriar deles criando e transformando-os a partir das brincadeiras e interações com o outro, o contato e mediação do adulto nesse processo é tão ou mais importante que a relação com os brinquedos e as brincadeiras desenvolvidas. Os adultos se apropriam dos espaços tempos da criança transformando-os em lugar de dominação, exercem certo “poder” sobre elas e legitimam representações equivocadas da infância caracterizadas por uma exclusão coletiva desse grupo social.

Fiquei sentada no chão da sala e as crianças foram se aproximando de mim envolvendo-me na brincadeira, traziam-me peças de brinquedos e representavam no faz- de- conta que eram alimentos para degustar. Entrei nesse movimento e fui percebendo como se organizavam no espaço da brinquedoteca, quais eram suas preferências, agrupamentos, brincadeiras e brinquedos favoritos e os vínculos que eram criados na relação com seus pares. Ressalta-se nesse momento a importância da aceitação e do envolvimento do adulto, situação não evidenciada nesta sala, pois as educadoras confeccionavam chocalhos para uma apresentação no CMEI do bairro, que atende as crianças do núcleo de Resistência. As crianças não eram convidadas a participar da produção, o relato de uma das educadoras evidencia qual era o objetivo da confecção do material.

“Ah, o propósito deste chocalho era usar na apresentação da música Aquarela que estamos ensaiando, mas agora diante do movimento de greve que está para estourar não sei como vai ser, vamos preparando os materiais enquanto der” (*Educadora Fernanda*).

O episódio revela como o adulto organiza o tempo e o espaço da criança privando-a de participar desta organização e do planejamento das ações que serão desenvolvidas eximindo-as de apropriarem-se desse espaço. Para Pinto (2007, p.100) “as crianças, ao serem confinadas em instituições educativas que se pautam em modelos hierárquicos e marcadas por relações autoritárias, perdem espaços importantes de sociabilidade e de produção de cultura”. A incapacidade de perceber que a criança apresenta condições suficientes para opinar e defender seus próprios interesses impede uma aproximação criança- adulto no Núcleo Brincarte, gerando uma relação apenas de hierarquia, conformando a criança a uma situação posta. Considerando que esta criança da Educação em Tempo Integral do Brincarte permanece em outro turno no CMEI, há que se ressaltar que nesse espaço, também existe toda uma organização de regras e rotinas a serem seguidas por adultos e crianças.

Sendo assim, essa forma de controle pode ser compreendida com o que nas escolas se configura como rotina, uma estrutura entendida como sendo gerenciadora de todo o processo educativo, incluindo os tempos e espaços de adultos e crianças que numa lógica perversa cerceia os direitos proclamados de ambos. “As rotinas podem tornar-se apenas uma sucessão de eventos, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertencem nem está sob seu domínio” (BARBOSA, 2006, p.39).

Dentro desta lógica observamos que as crianças permanecem em várias situações esperando ou sendo submetida às exigências do adulto, ou seja, as ações dos adultos direcionam a todo o momento o trabalho que é realizado por elas numa sequência hierárquica, onde os ritmos das crianças são moldados ao da instituição. Entendemos esta questão como controle e ordenamento do espaço e das ações que se efetivam nesse contexto que são denominados para Bujes (2008, p. 106) como o “governo da infância” definido como “[...] O modo pelo qual o poder se exerce para conduzir a conduta dos seres humanos”. Nesta perspectiva seria uma forma de governo sobre as ações do outro e também sobre a sua própria conduta, ou seja, os modos como são conduzidas as dinâmicas de trabalho no contexto da educação que moldam comportamentos não apenas das crianças, mas, também dos adultos.

De acordo com Larrosa (2006, p.184): “A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições procuram o tempo todo capturar: algo que se quer explicar e nomear, algo sobre o que se quer intervir, algo que se deseja acolher”. Ainda assim as crianças apresentam formas próprias de se apropriarem desse espaço tempo institucional, nos surpreendendo de forma inusitada nos espaços planejados e ordenados pelo adulto.

Toda a organização do trabalho ocorria em torno do que se intitulava como salas ambientes, que determinavam o que seria desenvolvido em relação às múltiplas linguagens. Cada atividade tinha um tempo e um espaço definido a priori, como se as linguagens fossem ficar restritas nas salas ora de literatura, artes, expressão corporal, música e teatro. Não sabendo de fato o que significava a referida abordagem, os educadores reproduziam o que era realizado nos CMEIs, tentando não dar a conotação de escolarização, entretanto esse era um esforço que não dava muito certo. A preocupação com a produção para as mostras culturais que também ocorriam nos Brincartes expressa um pouco esta situação:

“Esse mês estamos ensaiando com as crianças duas músicas: uma da Aquarela de Toquinho e a outra do A, E, I, O, U para apresentar primeiro nos CMEIs depois na Mostra Cultural. No ano passado fizemos o dia da família no Brincarte e deu muito certo e todos participaram, vamos repetir esse ano, por isso precisamos recolher as atividades produzidas para montar os painéis no dia da Mostra, e o legal é que todos os educadores se ajudam, se eu dou uma atividade com minha turma e vejo que deu certo, o meu colega faz com a turma dele também” (*Educadora Eliane*).

Compreendemos que não existe uma única abordagem para o trabalho com as múltiplas linguagens, elas estão entrelaçadas o tempo todo, algo que precisa permear o currículo da instituição em todos os seus variados sentidos. Nesse processo é importante instigar novas formas de olhar, compreender e interpretar esse trabalho com rumos que auxiliem o processo de aprendizagem tanto para as crianças como para educadores que demonstravam não compreender o que as salas ambientes representavam. Um trabalho consistente que permeasse toda a proposta do núcleo indo ao encontro dos propósitos para essa concepção, uma vez que em todos os espaços de reunião, encontros e assessoria da Gerência da Educação Infantil, essa discussão surgia; entretanto, os educadores e a pedagoga do núcleo sinalizam em seus relatos:

“Quando iniciamos o trabalho no Brincarte só sabiam falar das diferentes linguagens, que não podia escolarizar, que esse espaço aqui era completamente diferente do espaço da escola. Mas só me lembro da preocupação da primeira gerente da Educação Infantil desta gestão, que fazia reuniões com a gente falava sobre o assunto e dava exemplos de como podia ser, nesta época a assessoria vinha e fazia junto, dava formação *in loco*, discutia, problematizava, hoje não temos mais esse tipo de ajuda, só sabem vir aqui, olhar atravessado e cobrar” (*Coordenadora e Pedagoga do Brincarte Joelma*).

“Eu apanhei pra começar entender o que era esse negócio de trabalhar com as diferentes linguagens, não tinha como controlar aquele monte de meninos aqui, e olha que no início eram muitos, a quantidade na época era em torno de 350 crianças nesse espaço, como que não ia dar folha para essas crianças? Hoje tiramos de letra muita coisa” (*Educadora Cláudia*).

Não havia no Brincarte um Projeto Político Pedagógico nem tampouco a implementação de uma proposta de trabalho que trouxesse indicativos do grupo planejar e discutir a elaboração de um currículo para além do que era vivido, algo que na coletividade impulsionasse suas questões, dúvidas e angústias que eram compartilhadas por muitos. Todos estavam muito perdidos sem saber como direcionar as ações nesse espaço, tais aspectos limitavam as inovações que poderiam e deveriam ser lançadas na perspectiva do trabalho realizado com a Educação em Tempo Integral. Não existia uma efetiva orientação da Secretaria de Educação e muito menos da ONG ADRA que administrava esse Núcleo de Resistência. Portanto, compreendemos que ambos eram parceiros também nos desacertos que todo o processo envolvia.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico a Secretaria de Educação não tomava iniciativa nesta questão, mas enviaram ao final do mês de novembro de 2010 um instrumento que é encaminhado para todas as unidades de ensino conhecido como Plano Anual de Trabalho onde se prevê ações do âmbito administrativo e pedagógico, metas, objetivos e disfunções em torno do trabalho realizado no ano em curso.

Esse documento é específico para os CMEIs, ou seja, não é considerado em nenhum momento as especificidades do trabalho no Brincarte de Resistência ou indicativos de elaboração desse documento que sustentassem princípios para esta educação. Pelo contrário, a Secretaria coloca tudo no mesmo pacote e envia para o Brincarte.

Sobre este assunto em entrevista um educador explica:

“Quando sentamos para discutir questões no coletivo tudo gira em torno de datas comemorativas, projetos e situações mais administrativas, não temos um PPP, mas recebemos um instrumento da Secretaria de Educação que a Pedagoga nos entregou para escrevermos sobre o trabalho que realizamos, estou levando pra casa, vou ver o que consigo fazer, desenvolvemos nossa prática muito em cima do que aprendemos um com o outro, a gente se ajuda muito” (*Educadora Juliana*).

Na fala da educadora percebemos que o que dava vida e sentido ao trabalho que desenvolviam era esse apoio que um encontrava no outro, formas alternativas que guiavam o rumo de suas práticas baseadas no conhecimento das experiências que traziam da escola, não dava para dissociar as práticas, os discursos, a lógica dos tempos e espaços, tudo se volta para a experiência que muitos trazem desse contexto, mesmo que seja só como alunos.

Larrosa (2004, p.160) define que a:

[...] experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Para o autor o sujeito da experiência é o personagem principal dessa trama que construímos com a nossa vida e que ao mesmo tempo nos constrói.

Contudo, as experiências que se apresentam eram fundamentadas naquilo que cada um trazia na bagagem acerca do que é escola, as crianças também são personagens desse processo colocando-se como sujeitos das experiências na medida em que se abrem e se expõem. Um espaço onde ocorram trocas de experiências ou críticas dos sentidos que damos ao que nos aconteceu.

Neste sentido não havia uma preocupação se o trabalho desenvolvido estava sendo significativo ou não, mas a intenção era manter a utilização das salas ambientes no tempo de 50 min determinado pela rotina, exceto a ordem de utilizá-las, modificadas quase sempre.

“Nós não usamos as salas do jeito que está aí no horário, vamos à brinquedoteca, por exemplo, sempre no primeiro momento porque as crianças estão mais calmas, fica mais fácil controlá-las e a desenvolver nosso trabalho, se deixo pra levá-las depois do almoço elas bagunçam tudo

e depois eu tenho que arrumar tudo sozinha, eles até ajudam, mas eu tenho que me esguelar” (*Educadora Eliane*).

Não havia entendimento do que era o trabalho numa brinquedoteca, no cotidiano das ações do Núcleo era perceptível a necessidade do grupo ter orientações acerca do trabalho com as crianças, o silêncio falava, os planejamentos aconteciam quase sempre entre os próprios educadores e a necessidade de ajuda era efetivamente revelada pelo apoio que um buscava no outro.

Essas atitudes demonstram o comportamento de alguns educadores que manifestam desejo de mudanças, porém a relação de empregador e empregado demarca um lugar equivocado de submissão com a instituição privada, desvelando que tal situação pode agir como mecanismo de coerção alimentado pelo receio de perder o emprego.

“A Pedagoga organiza tudo isso aqui, a gente conversa sobre assuntos do trabalho em grupo, mas tudo que fazemos é enviado relatório para a ADRA. A Pedagoga é coordenadora do núcleo, gostamos muito dela, é uma boa Pedagoga” (*Educadora Eliane*).

A instituição tinha total autonomia de administrar o núcleo à sua forma, até porque o poder público não se fazia presente nesse espaço em todos os momentos. Fica evidenciado que o direcionamento da gestão é praticamente voltado para a concepção de ordem privada, no sentido das orientações e situações vividas pelos funcionários.

Assim sendo, a chamada “parceria” se restringia ao repasse de verbas, pois, compreendemos que as dificuldades vividas pelos educadores não chegava de forma declarada ao conhecimento dos representantes do poder público.

Existia, em função do convênio, é claro, uma completa relação de ambiguidade dos profissionais em relação ao poder público, o problema que se apresenta em geral é o tempo que a Secretaria de Educação reserva a participar das questões do Núcleo Brincarte que para os funcionários precisava ser maior, considerando que o Programa se configura como parte integrante do poder público e da ONG ADRA.

“No início do ano quando fomos para a formação da Secretaria de Educação lá foi solicitado que não é para os educadores ficarem distantes dos assessores e integrantes da Gerência de Educação Infantil” (*Educadora Priscila*).

“Só que eles pedem isso, mas quando vem aqui, é só para olhar os problemas relativos ao prédio e para apontar erros e dificuldades, jogando a culpa na ADRA, ninguém senta com a gente para perguntar se estamos precisando de ajuda é só para criticar” (*Priscila*).

“Estou muito decepcionada, o Brincarte para a prefeitura é como se fosse alguma coisa à parte, é dado como algo menor” (*Priscila*).

O desabafo da educadora traz muito da realidade, pois durante o tempo da pesquisa observamos que quase todos os representantes do poder público que compareciam ao núcleo, tinham o propósito de cobrar, fiscalizar ou interrogar, não ocorria momentos de diálogos com o grupo ou qualquer coisa do tipo que demonstrasse interesse pelo o que estavam fazendo, exceto segundo os educadores, quando faziam algum evento festivo ou mostra de trabalhos em que a família também era convidada.

A famigerada parceria entre a prefeitura e a ONG ADRA denunciava regularmente as inúmeras lacunas desse Programa, evidenciadas no decorrer da pesquisa no Brincarte de Resistência. No entendimento dos funcionários, não havia consenso em quase nada, quando ocorria da Secretaria de educação dar algum tipo de coordenada o posicionamento da ONG em muitas situações era outro. Desta forma, instalava-se os conflitos considerando que múltiplas questões estavam aí imbricadas.

Com base nessas considerações podemos compreender que ao longo desse tempo de “parceria” entre ONG e Prefeitura e diante das demandas da esfera pública e do Terceiro Setor, destaca-se os percalços surgidos nas relações construídas nesta interface.

É evidente a dificuldade para alcançar tal propósito sem parâmetros de qualidade para a oferta da educação integral no Brincarte. Ao nos depararmos com a realidade que as crianças vivenciam nos CMEIS era visível a situação de desigualdade em inúmeros aspectos, desde a infraestrutura, recursos materiais didáticos e profissionais, tais como a formação e planos de cargos e salários diferenciados.

“Não sei como é a realidade das escolas, porque minha área de atuação não é educação, mas tenho curiosidade de conhecer para saber se eles passam pelas mesmas dificuldades que a gente. Acredito que não”
(*Educadora Priscila*).

Concordamos com Cavaliere (2011) que o conceito de educação em tempo integral surge com uma ideia ampliada de educação para além das práticas escolarizadas, dando ênfase nos aspectos voltados para as áreas da cultura, artes, esportes e lazer. No entanto, ao se firmar a parceria da ONG com a Prefeitura ficou celebrado no termo de convênio dentre os objetivos de trabalho, que o Núcleo Brincarte ofereceria no contra – turno atividades que contemplasse a diversidade cultural. O documento do termo de convênio contempla em seus objetivos:

“Promover ações socioeducativas, recreativas, esportivas e culturais, complementares às atividades escolares da criança em situação de risco social, envolvendo a família por fazer parte importante no desenvolvimento da criança; Promover situações de formação integral da criança envolvendo a linguagem oral, plástica, corporal, musical, jogos e brincadeiras e atividades culturais, viabilizando estratégias pedagógicas (VITÓRIA, 2008 p. 216).

Destacamos que, embora o trabalho a ser desenvolvido determinasse todas essas situações mencionadas, a organização denominada de salas ambientes não conferia às atividades desenvolvidas os aspectos culturais evidenciados na proposta. Compreendemos que a educação integral precisa constituir em ação estratégica que promova efetivamente o tão mencionado desenvolvimento integral das crianças acompanhando as intensas transformações que o acesso ao conhecimento exige em tempos atuais.

Nesse aspecto Coelho (2002, p. 83) ressalta que “A educação é concebida como um processo que abrange as múltiplas dimensões formativas do sujeito, tendo como objetivo a formação integral por meio de atividades diversificadas coerentes com a proposta pedagógica de cada instituição educativa”. De acordo com a autora a educação integral precisa ocorrer com a qualificação desses tempos e espaços criando oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional e ampliem o aprendizado.

3.4 OLHARES POR UMA PORTA ENTREABERTA

*Tempo rei, ó, tempo rei,
Ó tempo rei,
Transformai as velhas formas do viver.
Ensinai-me, ó pai,
O que eu ainda não sei.
(Gilberto Gil)*

A gestão atual desse governo quando inicia seu segundo mandato em 2009 reorganiza algumas Secretarias, dentre elas a Secretaria de Educação. Durante este ano no âmbito desta Secretaria ocorreram muitas discussões em várias instâncias e com os diferentes segmentos, sobretudo, com importantes contribuições para um redimensionamento acerca da política de atendimento da Educação em Tempo Integral no município. Nesse contexto, implicações dessa natureza se devem especificamente às condições de oferta para educação infantil na faixa etária de 4 a 6 anos que se efetiva em espaços fora das unidades de ensino e sob a administração das ONGs.

Inicia-se desta forma inúmeras provocações para intensificar o debate. O objetivo consistia em qualificar a política para esse atendimento. Trata-se de uma trajetória, na qual novos horizontes desvelam-se progressivamente, afinal de contas, a ampliação do tempo nas escolas, requer a qualidade de sua oferta e a garantia de espaços educativos que viabilizem aprendizagens significativas.

O amplo debate nacional que se estabelece pelo país impulsiona inúmeras ações que buscam a consolidação de princípios que referendam uma nova concepção para a Educação Integral, pautadas em experiências educacionais de expressiva qualidade e significação para sua oferta.

Considerando tais aspectos, também houve no âmbito da Secretaria de Educação, uma intensa demanda por discussões teóricas, organização de seminários, reuniões, reorganização de equipes e vários encontros com profissionais de CMEIs e Brincartes, por meio de ações articuladas na teia de responsabilidades que envolvem a oferta desta educação.

Nessa perspectiva, a inquietação foi desafiante na tentativa de, junto às Gerências de Ensino Fundamental e Educação Infantil, buscarem alternativas acerca desse redimensionamento em torno do atendimento da Educação em Tempo Integral. As discussões proporcionaram uma articulação entre as equipes e profissionais das demais secretarias, cujas ações também impulsionaram a elaboração do Documento da Educação em Tempo Integral, acirrando significativamente os debates sobre a questão. A elaboração desse Documento foi de extrema importância para contribuir e ressignificar o contexto vivido e retratado nas experiências oriundas dos CMEIs, Brincartes, Secretarias e equipamentos públicos. A ideia inicial era mobilizar a participação e o envolvimento de todos que se denominavam como (co) responsáveis nesse conjunto de fazeres, tendo como propósito a visibilidade das discussões realizadas em torno da Educação em Tempo Integral.

Nesta direção ganha força crescente, o discurso que reconhece a importância da cidade, dos centros urbanos como um imenso território de possibilidades educativas, propondo uma abordagem que contextualize o papel da escola nas redes educadoras que se configuram em torno do espaço da cidade. A ocupação pelos adolescentes e crianças nesse território urbano em seus parques, praças, centros esportivos, museus, teatros e demais espaços aponta uma nova dimensão de viver a cidade.

O contexto da cidade educadora se apresenta com suas múltiplas possibilidades, cada espaço urbano configura-se com suas especificidades e singularidades em função da sua história, sua ocupação, presença ou não do poder público, de sua composição étnica racial, cultural e atividades econômicas, isto faz da cidade um espaço denominado como “microcidades” (MOLL, 2004).

Na perspectiva do que almeja o Programa da Educação em Tempo Integral os alunos do Ensino Fundamental começam a transitar por esses territórios da cidade de Vitória, de maneira a fortalecer a ideia de que todos os espaços da cidade são espaços potencializadores da educação.

Novos itinerários são traçados para a configuração desse atendimento. Novos desdobramentos surgem tendo em vista, o princípio de que a Educação Integral “[...]”

nos permite ver que a cidade tem potenciais pedagógicos muito implícitos e bastante explícitos”. A cidade ensina, e sendo assim, apresenta-se como Território Educativo (GOULART, 2008, p.31).

Desta forma se efetiva a Educação em Tempo Integral do Ensino Fundamental no município de Vitória tendo a cidade educadora como cerne do trabalho, as ações do Programa que explicitam estas questões estão detalhadas no Documento construído, quando menciona que:

Ao focalizar a escola como único espaço educativo, em detrimento de outros, colabora-se para uma indesejável escolarização da sociedade. Para tanto, é fundamental promover a integração e articulação da escola com os demais espaços sociais e equipamentos de natureza pública e coletivos. Assim, na perspectiva de compreensão das “Cidades Educadoras”, as mesmas ampliam e oportunizam, para além de um sistema escolar eficiente e inclusivo, ambientes educadores extra-escolares. Do mesmo modo, Cidade Educadora, antes de ser uma cidade que ensina, é uma cidade que aprende, vivencia e enseja a aprendizagem contínua de seus cidadãos. Assim, antes de perguntar o que é uma cidade educadora, deveríamos perguntar: o que é uma Cidade que aprende? (VITÓRIA, 2010, p.18).

Para participação dos alunos da escola inserida no Programa é disponibilizado ônibus para dois dias na semana onde o objetivo é transitar por esses espaços educativos da cidade. O planejamento desse trabalho é realizado por um profissional vinculado a Secretaria de educação e cada unidade de ensino dispõe desse profissional denominado como coordenador do Programa. As atividades nos demais dias acontecem no âmbito da escola ou no território em que ela está inserida.

É importante sinalizar que o referido Documento especifica que o trabalho realizado nos diferentes territórios da cidade é desenvolvido com crianças dos Brincartes e adolescentes pertencentes ao Programa de Educação em Tempo Integral do município, sobretudo com a oferta de atividades como:

[...] xadrez, educação musical, banda marcial, dança, turismo escolar, Estudos afro (Comissão de Estudos AFRO/SEME), estudos vinculados às Ciências Naturais e Sociais, linguagens, futsal, voleibol, futebol de campo, handebol, atletismo, ginástica rítmica, Projeto Navegar, basquete, capoeira, ginástica olímpica, lutas, dama, informática, teatro, atividades/oficinas de caráter preventivo com temáticas diversas: drogas, gravidez na adolescência, higiene corporal e bucal, relações inter-pessoais, relações de gênero, raça e etnia, diversidade sexual, prevenção da violência doméstica, educação para o trânsito, educação ambiental, atendimento e

acompanhamento psico-afetivo-saúde e social, atividades/oficinas de natureza educativa” (VITÓRIA, 2010, p.46).

Percebemos que estas atividades eram desenvolvidas somente com os alunos do Ensino Fundamental. As crianças do Brincarte durante o período de gestão da ONG não tiveram acesso a essas atividades fora do espaço da instituição. Entretanto, quando a Secretaria assume a responsabilidade direta pelo Núcleo de Resistência ele é incluído no projeto “escola fora da escola”, garantido, assim, a disponibilidade de ônibus para estes momentos. Sendo assim, as crianças do Brincarte adentram nesse movimento de perceber a cidade como território vivo e cheio de possibilidades de conhecimentos e aprendizagens. Trata-se de um movimento de inserir as escolas e os CMEIs do município na perspectiva da Cidade Educadora concebendo os territórios da cidade como potenciais para o processo educativo.

“[...] pensar educação para além dos muros da escola remete à reflexão e ao reconhecimento de que a educação é um processo dinâmico que se desenvolve em todos os espaços que possibilitam o desenvolvimento integral do sujeito. Na concepção do Programa Educação em Tempo Integral, a educação para além da escola contempla e integra as atividades realizadas por outros espaços educativos, tais como: praças, planetário, parques públicos, escolas da ciência, bibliotecas, unidades de saúde, centros esportivos, ONGs, projetos sociais, Núcleos do Projeto Caminhando Juntos - CAJUNs, Núcleos BRINCARTES, eventos culturais, entre outros” (Vitória, 2010, p. 23).

O movimento que o Ensino Fundamental provoca em torno da perspectiva da cidade educadora torna-se coletivo e ao mesmo tempo uma experiência múltipla, à medida que diferentes formas de criar e compartilhar saberes em relação ao o que os territórios urbanos oferecem, começa a ser partilhada com outras modalidades de ensino, especialmente a educação infantil.

Esta configuração do Programa de Educação em Tempo Integral até então experienciada, começa a provocar a necessidade de ampliação dos tempos e espaços para além do contexto vivido, considerando as especificidades desta educação e dos direitos das crianças de terem outros tempos e espaços educativos. Eram claras as contradições que ainda precisavam ser superadas quanto aos pressupostos teóricos e a prática desenvolvida, sobretudo, no contexto do Brincarte de Resistência.

O aprofundamento dos debates e reflexões promovidos pela Secretaria de Educação e demais secretarias envolvidas nesse processo, despertam mudanças significativas não somente na configuração do Brincarte de Resistência, mas na própria política do Programa de Educação em Tempo Integral na Educação Infantil, a exemplo do que já acontecia com o Programa no Ensino Fundamental.

Os Brincartes que tem seus convênios encerrados²³ em função de vários fatores, não renovam a parceria com a SEME e as crianças atendidas pelas ONGs nesses núcleos são encaminhadas aos CMEIs de origem para que esses pudessem acolhê-las dentro do quantitativo e das possibilidades de cada espaço físico. Desta forma, novos encaminhamentos foram dados ao Brincarte de Resistência. Após os conflitos vividos em relação ao espaço físico, precariedade no atendimento e encerramento do convênio, os CMEIs que encaminhavam as crianças para este núcleo passaram a acolher algumas delas no contraturno, dando prioridade para as que se encontravam em condições de risco social e/ou pessoal, enquanto se realizava as reformas no prédio.

Segundo profissionais da Secretaria de Educação esta organização acontece enquanto o município busca novas possibilidades para esse atendimento. A começar pela arquitetura dos novos CMEIs construídos no município de Vitória, que contemplam em sua estrutura física, espaços para atender a demanda da Educação em Tempo Integral, de modo que as crianças a serem atendidas no Programa não precisassem mais deslocar-se para espaços, na sua maioria, precarizados, distantes de sua residência e descontextualizados da experiência que o município já vinha realizando com a educação infantil.

A primeira experiência nesta perspectiva se inicia em julho de 2010 com a criação do CMEI Álvaro Fernandes Lima, localizado no bairro Bela Vista. O espaço físico do CMEI apresenta uma estrutura com salas e espaços diferenciados para esse atendimento. Sua arquitetura contempla salas de dança e teatro, artes, laboratório

²³ A desativação do Núcleo Brincarte de Santo Antônio, coordenado pela ONG Sarça, bem como o de Ilha de Santa Maria, coordenado pela ONG Ação Fraternal, já era uma tentativa da SEME de enfrentar o desafio de reconfigurar o Programa, sobretudo na sua articulação com a educação infantil. Isto porque o Programa desenvolvido nos Núcleos Brincartes deveria ser expressão das experiências vividas na educação infantil e não uma realidade desatrelada dos CMEIs. Havia uma grande contradição entre a concepção de educação infantil e a perspectiva de trabalho desenvolvido nos Brincartes.

de informática, auditório, solários, pátios, refeitórios, etc. O próximo CMEI a ser inaugurado no primeiro semestre de 2012 também contemplará a mesma proposta para este atendimento, consolidando assim uma experiência de Educação em Tempo Integral a partir do próprio CMEI e em articulação com as diferentes secretarias e com os diferentes espaços socioculturais da cidade.

Não obstante, é preciso ressaltar que o município de Vitória ainda mantém alguns convênios com ONGs e que esse processo tem se modificado gradativamente em consonância com as estratégias do Programa em criar novas condições para o desenvolvimento de uma educação que potencialize o desafio de proporcionar uma Educação em Tempo Integral de qualidade na educação infantil. Entretanto, no decorrer da pesquisa somente o Brincarte de Resistência deixa de ser administrado pela a ONG ADRA passando a ser responsabilidade exclusiva da SEME.

No segundo momento da pesquisa, de julho a outubro de 2011, após o período da reforma que ocorreu no mês de maio e início de junho, as atividades no Brincarte de Resistência reiniciam sob a gestão da Secretaria de Educação. O que trouxe para o espaço uma dinâmica diferenciada no atendimento e no trabalho realizado com as crianças. Porém o Brincarte continua no mesmo prédio com estrutura semelhante a uma casa. A reforma priorizou aspectos que anteriormente estavam esquecidos, desde o conserto do forro do teto, segurança no telhado do pátio, reforço nas calhas do prédio para evitar novos vazamentos, maior número de chuveiros no banheiro, pintura em todo o espaço e redimensionamento de algumas salas para facilitar o contato entre os educadores. Houve também uma nova organização no quadro de funcionários.

Desde então, todos os profissionais que passam a atuar nesse Núcleo pertencem à Prefeitura de Vitória, são três pedagogos, um para cada turno de trabalho, sendo que um deles é o coordenador e articulador do Núcleo, atuando em regime de quarenta horas. Esse Brincarte conta ainda com dois professores dinamizadores²⁴ um para o matutino e outro para o vespertino, com graduação em educação física,

²⁴ Os profissionais de educação física, artes visuais e música são assim denominadas na educação infantil do município de Vitória, haja vista que nesta modalidade de educação há uma necessidade de promover constantemente a efetivação e ampliação de múltiplas linguagens e compartilhamento das diferentes experiências que expressem essas áreas.

nove integradores sociais, sendo que a exigência inicial da formação ainda prevalece o ensino médio, entretanto, dois são graduados em pedagogia, dois em serviço social, um no curso de artes visuais e quatro estão concluindo a graduação em pedagogia. Os estagiários são de áreas específicas como artes, música, educação física, porém os que têm atuado no Brincarte de Resistência são os de educação física, devido a dificuldade de contratação nas demais áreas. Na cozinha trabalham duas merendeiras de uma empresa terceirizada, duas auxiliares de serviços operacionais (ASO) que podem atuar no trabalho com a criança referente aos aspectos do cuidar, duas auxiliares de serviços gerais (ASGs) de empresa terceirizada e dois vigias.

No final do primeiro semestre de 2011 o Brincarte de Resistência muda consideravelmente sua proposta de trabalho. Ao adentrarmos novamente esse espaço percebemos as mudanças que passam a ser condizentes com as necessidades e características das crianças e da cultura do entorno.

Já na entrada do portão, há um cartaz escrito por uma criança solicitando aos familiares materiais recicláveis para uma oficina da semana. A recepção está organizada pensando nos adultos e também nas crianças, com móveis, brinquedos e atividades realizadas por elas nas oficinas e produções referentes ao primeiro passeio realizado ao Planetário de Vitória.

O espaço foi reorganizado pensando em ambientes externos como casinha com livros, estantes com embalagens de materiais recicláveis para brincadeiras de compra e venda, tapetes com cantos para jogos e contação de histórias, placas de identificação e regras para cuidados com alguns espaços como a cozinha. Os combinados do cotidiano ocorrem junto às crianças e com sua participação. As produções expostas pelos espaços expressam suas marcas e convivências respeitando as relações interpessoais e interculturais.

As salas ambientes passam a ser identificadas por números e a referência que a criança tem no espaço quando chega e quando vai embora é a cor. Elas transitam em todas as salas junto aos integradores sociais e participam das oficinas realizadas nas áreas externas. Os trabalhos desenvolvidos receberam denominações como: O

Brincarte vai virar circo, vai virar África, vai virar 2012. As ações se voltam para as saídas das crianças pela cidade e com a articulação do que ocorre no Núcleo, como a puxada de rede no trabalho com a capoeira. As propostas para o ano seguinte já estão sendo discutidas pelo grupo com apontamentos para o plano de ação mediante as especificidades do trabalho com a Educação em Tempo Integral.

Compreendendo que a educação acontece em qualquer lugar e tempo, não sendo algo que se constitui somente para dentro do espaço, as práticas que se iniciam no Brincarte de Resistência têm como propósito efetivar e integrar objetivos de ações favoráveis ao diálogo e a articulação com o entorno do Núcleo e com os CMEIs envolvidos. De acordo com Goulart, (2011 p.05) “[...] a Educação Integral precisa da escola, mas também de seu entorno, da comunidade, do bairro, de toda cidade”. Ampliar espaços e alargar a perspectiva em aprender com novas possibilidades envolve a relação com a cidade, sem retirar a importância da escola, de onde toda esta articulação deve se efetivar.

Nesse sentido, a Educação em Tempo Integral do Ensino Fundamental vêm contribuindo com a constituição desse processo na educação infantil na apreensão de significados de que a cidade se constitui como fonte essencial de muitas aprendizagens, haja vista, que esta modalidade de ensino iniciou sua experiência de Educação em Tempo Integral pensando a cidade como possibilidade de inúmeras aprendizagens que pudessem emergir e serem produzidas nos e pelos espaços urbanos.

Em relação à articulação com o entorno, a coordenadora do Brincarte relata que a parceria com os CMEIs que encaminham as crianças e também com os equipamentos públicos próximos ao Brincarte tem sido fundamental para o êxito do trabalho. Em entrevista ela menciona:

“Iniciamos nosso trabalho em 20 de junho, e já fizemos contato com muita gente aqui da vizinhança, Centro de Zoonose, a Vital serviço de jardinagem e ambientes externos, parceiros que já vieram ao Brincarte pra falar do trabalho que realizam. A Corpus fará uma parceria com a gente para ensinar os cuidados que devemos ter com a terra e adubo para a nossa horta que estamos preparando. Os CMEIs assumiram uma responsabilidade em relação à verba e aos gastos com consumo e custeio mensal, enquanto a Prefeitura não viabiliza a verba diretamente para o Núcleo. Tudo tem sido um desafio muito grande, mas estamos conseguindo

graças a parceria e articulação que estamos realizando” (Coordenadora e nova Pedagoga do Brincarte Fabíola).

Evidencia-se que o trabalho realizado busca novas experiências criando alternativas para que esse espaço seja percebido pela comunidade do entorno, estreitando as relações com pequenas ações que funcionam como uma espécie de um grande motor de inovação e de criação, onde a palavra da vez é o compartilhar. A lógica do trabalho segundo a coordenadora é não deixar essa experiência fechar em si mesma, em processos fragmentados e sem continuidade. Estas são novas possibilidades que se abrem incluindo a Educação Integral numa dimensão circular em que se pense o currículo numa proposta de organização do tempo dentro e fora da instituição.

“Nós já articulamos para ir ao “campo do urubu” aqui próximo, a proposta é a escolinha de futebol coordenada com os estagiários de educação física duas vezes por semana. Estamos organizando o trabalho com eles para junto ao integrador e pedagogo realizarmos esta atividade aqui no entorno do Núcleo. Quando não temos atividades lá, o trabalho se volta para atividades coordenadas aqui no pátio: produção de brinquedos com sucatas, brincadeiras de roda, gincanas, circuitos e outras possibilidades para esse momento” (Pedagoga turno vespertino Marisa).

A organização do trabalho no núcleo ocorre tendo as oficinas como centro de todas as ações. Por dia são realizadas duas oficinas. No decorrer da semana são seis oficinas intercaladas com as demais atividades dentro e fora do núcleo. São oficinas de capoeira, artes, jogos, dança, música, teatro, contação de histórias, dentre outras que são sugeridas no decorrer dos planejamentos coletivos e saídas com as crianças para os espaços da cidade. Apreender esses espaços urbanos se coloca como necessidade e desafio para o Núcleo de Resistência, pois esse é um trabalho que pressupõe uma intencionalidade acerca das ações que se iniciam no âmbito da articulação com os espaços educativos da cidade.

Percebemos que a contratação dos professores em educação física proporcionou ao trabalho uma dinâmica bem interessante, isto porque eles já foram contratados com experiência em capoeira, cultura muito presente nesta comunidade. O trabalho com as oficinas de capoeira intensificam e movimentam a participação das crianças e da comunidade em geral, fato desmistificado quanto ao impedimento no que tange a religiosidade para realização do trabalho quando o Brincarte estava sob a gestão da ONG.

Numa das atividades para a roda de capoeira foi importante perceber a autonomia das crianças em decidir se participam ou não da atividade. O grupo e a professora estavam numa grande roda realizando o trabalho e duas meninas estavam sentadas no canto da sala, me aproximei e sentei-me ao lado. Uma delas disse:

“Não posso participar, eu sou de Deus. Minha mãe disse que isso não é de Deus. Minha igreja é da Assembleia, eu vou lá todo dia. Eu queria tanto fazer capoeira, mas se eu fizer só um pouquinho ela não vai saber, se ela me perguntar: “filha você fez capoeira?” Eu digo que não. É só um pouquinho” (Priscila, 6 anos).

Nesse momento sua colega que estava ao lado foi para roda e disse para professora: “Todo mundo aqui é de igreja. Não é tia? Então eu posso fazer capoeira também” (Paola, 6 anos).

A professora demonstra não perceber o movimento das duas crianças e lida naturalmente com a situação. Evidencia-se um conflito das crianças em relação ao que é orientado pela família e o desejo de participar da atividade em questão. A autonomia e desprendimento com que lidam com a situação, retratam a condição que a criança tem de decidir o que fazer, sem o juízo de valor emitido pelos adultos. Sendo assim, a situação foi facilmente resolvida pela criança. Neste episódio a professora relata:

“Não interfiro quando isto ocorre, nem fico perguntando quem pode ou não realizar a atividade, estas questões surgem também no CMEI e lidamos da mesma forma, a única diferença é o cuidado quanto a apresentação em eventos, as festas na escola. Aqui no Brincarte temos a autorização já no ato da matrícula. A participação tem sido muito boa. Além das oficinas diárias estamos ensaiando a puxada de rede que apresentaremos para os colegas (Professora de Educação Física do Brincarte Raíssa).

Com efeito, evidencia-se um olhar diferenciado com aspectos constituidores de uma Educação Integral, quando se preconiza a valorização de elementos fundamentais para execução do trabalho, no caso aqui exemplificado, a capoeira, manifestação cultural latente nesta comunidade.

No trabalho desenvolvido percebemos uma prioridade com a otimização dos tempos e a funcionalidade do espaço proporcionando autonomia e independência das crianças em relação aos adultos. As crianças vivenciam experiências nos diferentes espaços passando por todas as oficinas oferecidas na semana. No relato da pedagoga ela evidencia que:

“Iniciamos com as crianças transitando por todas as salas ambientes e oficinas no decorrer da semana, mas o nosso desejo para o ano seguinte é que elas façam isso por conta própria sem a intervenção do adulto para a escolha. Não conseguimos pensar ainda como grupo, uma forma de concretizar esse trabalho, mas vamos amadurecer a ideia para implementar no ano que vem” (*Coordenadora e Pedagoga do Brincarte Fabíola*).

As salas de teatro e artes receberam os materiais que estavam guardados na gestão anterior em uma espécie de almoxarifado. Várias fantasias, fantoches, livros de literatura infantil e outros brinquedos foram organizados para que tudo ficasse ao alcance das crianças, sendo o trabalho constantemente mediado pelo adulto. Os teatros fazem parte da rotina do espaço, as crianças junto às educadoras elaboram o que querem apresentar para os colegas ou improvisam brincando de forma bem espontânea e descontraída. Todas as fantasias ficam organizadas em araras, o palco ganhou uma cortina, e esta sala como as demais, uma real funcionalidade.

“Estamos trabalhando com a história dos três porquinhos, não tenho muita habilidade, mas o propósito é deixar que eles sejam os protagonistas do trabalho, assim eles acabam dando a direção pra gente. A pedagoga tem me ajudado muito aqui, ela entra conta história junto, viaja com a gente, suas dicas são preciosas para o meu trabalho.” (*Educadora Helena*)

Na sala de artes, os cavaletes que ficavam no canto da sala, passam a ser utilizados. As produções ficam numa altura em que as crianças vejam e pendurem seus próprios trabalhos. Na sala há variados materiais, incluindo livros e produções de artistas como Tarsila, Portinari, Picasso. Assim, o trabalho flui com muita desenvoltura tendo um educador graduado em artes plásticas pela manhã e uma estagiária no turno da tarde que articula o trabalho com o integrador social, ambos propõem um trabalho diversificado nesta direção. As atividades não ficam restritas só a esta sala, as crianças também participam de oficinas de artes no pátio do Brincarte.

Os planejamentos ocorrem sistematicamente e são organizados coletivamente e individualmente. Para realização do momento coletivo a organização é semelhante ao da gestão anterior. O grupo da tarde fica com as crianças duas vezes na semana para os pedagogos sentarem com o turno matutino e vice versa. Um dia da semana fica livre para organização de materiais e necessidades referentes ao trabalho.

Os planejamentos individuais com orientação do pedagogo ocorrem durante a oficina de capoeira, momento em que as crianças estão com o profissional de educação física responsável pelo grupo.

A dinamicidade do trabalho em vários relatos tem o mérito dos integradores, mas, essencialmente a articulação dos pedagogos, principalmente do pedagogo coordenador, que não se limita às atividades administrativas. Sua atuação junto ao grupo é fundamental, devido a sua experiência e envolvimento com as questões pedagógicas. Seu trabalho vem proporcionando junto ao grupo um novo rumo para as ações desenvolvidas. Em entrevista realizada com família uma mãe de aluno relata:

“Não sei o que esta Pedagoga fez pra meu filho querer vir para o Brincarte o dia inteiro, se deixar ele nem vai para o CMEI. Chega em casa todo eufórico contando o que fizeram, fala dos passeios, das atividades, quando pedem pra trazer algum material ele me deixa doida, enquanto não providencio, ele não sossega. Hoje me sinto mais segura em deixar meu filho aqui, antes eu não conhecia ninguém do Brincarte, meu contato era só com a professora direto na sala” (*Mãe do aluno Gustavo, 6 anos*).

No relato a mãe deixa evidente a aproximação e o vínculo que a equipe técnica procura realizar com as famílias das crianças, o contato, o cuidado e a forma de envolvê-los nesse cotidiano para assuntos pertinentes ao tempo que seus filhos (as) ficam no Brincarte.

As famílias precisam desse acolhimento, a participação deles nesse contexto é importante, pois observando e percebendo cotidianamente o trabalho que é desenvolvido expressam suas dúvidas, insatisfação, satisfação e prazer, estreitando as relações com o núcleo no sentido de qualificar as ações e contribuir para consolidação de uma educação de qualidade para a Educação em Tempo Integral.

A relação com os CMEIs atendidos ficou mais próxima, isto porque, cada Unidade de ensino assume uma responsabilidade em relação ao Brincarte dentre elas: alimentação, material de consumo e custeio e também o ônibus para o traslado do Brincarte ao CMEIs e vice-versa. Segundo a coordenadora do Núcleo esta situação ocorrerá até a Prefeitura definir como irão conduzir tal situação, pois o Brincarte não tem a mesma lógica de um CMEI no que se refere à gestão financeira.

“Há uma possibilidade de no próximo ano passe a ser denominado como Centro de Cultura, mas isso são apenas rumores, nada oficial ainda” (Pedagoga e coordenadora do Brincarte Fabíola).

Acompanhamos a chegada das crianças do Brincarte no CMEI que atende o maior número de crianças do Núcleo. Neste dia entrevistamos a professora que coordena e organiza as atividades no horário intermediário no CMEI. Esta professora em sua entrevista nos diz que:

“Em relação às atividades desenvolvidas, as crianças agora chegam contando sobre os passeios que fazem, falam muito das aulas de capoeira, até porque nós temos o congo Mirim aqui na nossa comunidade e as crianças do nosso CMEI participam muito. A nossa comunicação com o Brincarte melhorou, pois a pedagoga do matutino do Brincarte é professora aqui, então é uma referência que passamos a ter” (Professora do CMEI 1).

A articulação do Brincarte com o CMEI se deve em parte ao fato da pedagoga trabalhar nesta unidade de ensino. A professora menciona tendo em vista o que as crianças colocam durante as atividades no CMEI. Os passeios e a capoeira é que se destacam mais em relação ao trabalho da gestão da prefeitura. É preciso considerar mais uma vez, o destaque que a capoeira tem nos relatos e entrevistas realizadas, no movimento construído, como as atividades de caráter cultural são essencialmente necessárias para o trabalho desta natureza. De acordo com Maurício (2009, p.55) a Educação Integral “[...] se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias”.

A pedagoga de outro CMEI que atende menos crianças do Brincarte diz em entrevista:

“Não acho que tenha mudado muita coisa não, a Prefeitura não vai dar conta de fazer isso com todos os Brincartes, o que modificou na minha opinião, foi só a contratação de professores de educação Física e artes, agora o integrador realiza o mesmo trabalho que antes. Gente, isso é assistência, deixar as crianças com pessoas de formação inicial de nível médio de tudo quanto é área é regredir. Cadê a formação e a qualificação desse profissional? Exigem tanto da gente, mas quando chega lá pode tudo” (Pedagoga e coordenadora da Educação em Tempo Integral no CMEI 2).

Todavia, a questão trazida pela pedagoga sobre a qualificação desse profissional é somente um dos aspectos estruturantes do desgaste da identidade desse Programa, tendo em vista, que a rotatividade desses profissionais que são temporários dificulta a construção da identidade do trabalho, pois são contratados pela Prefeitura no período de um ano, podendo seu contrato ser prorrogado ou não pelo mesmo tempo. Há também profissionais em extensão de carga horária, no caso em específico, os professores de educação física. Esta rotatividade compromete o trabalho e rompe com os vínculos estabelecidos, interfere nos processos de formação que nesta lógica perdem seu significado e o encadeamento das discussões realizadas.

No conjunto dos pressupostos para consolidação das práticas desenvolvidas nessa nova configuração do Brincarte de Resistência, percebemos que existem tantos outros aspectos a serem aprimorados. O prédio onde o Brincarte funciona ainda não é o ideal. No entanto, é possível percebermos aspectos positivos em relação à sua organização. O redimensionamento dos espaços físicos tem proporcionado uma nova dinâmica às ações desenvolvidas, com vivências diferenciadas tanto para crianças, como para as famílias.

No que concerne a dificuldades e limitações enfrentadas, a questão do recurso financeiro ainda é a mais delicada. Diferentemente do que ocorre com as Unidades de Ensino que possuem autonomia financeira com o caixa escolar, o Brincarte não tem verba própria, fato que o impede de ter seus próprios recursos, ficando na total dependência e responsabilidade dos CMEIs que encaminham as crianças para esse espaço. No desabafo da coordenadora é possível perceber as evidências desta situação:

“Não temos dinheiro nem para o gás, o hortifruti quem manda é o CMEI aqui do bairro, já não tenho mais cara para ficar pedindo. O recurso que a Secretaria de Educação disponibiliza até o momento é na quantia de R\$ 300, 00 não dá nem pro cheiro. O que está ajudando é o dinheiro do bazar que montamos. Ainda temos um pouco em caixa, para alguma situação de emergência.” (Coordenadora e Pedagoga do Brincarte Fabíola)

Há um grande desafio nesse sentido, considerando os indicativos e apontamentos de como a Secretaria de Educação vai lidar com a problemática em termos de recursos seria possível atender a Educação em Tempo Integral sem inserir esse

Programa na verba da Educação? Quais as possibilidades? Haja vista que o núcleo de Resistência apresenta necessidades semelhantes a de um CMEI.

Não obstante, observamos que de um modo geral há indicativos positivos quanto à organização e condução do trabalho, autonomia dos profissionais em desenvolvê-lo evidenciando e valorizando a cultura local. A articulação e parceria com as Unidades de Ensino é algo favorável e que legitima o processo, os modos de sentir e viver os espaços no Núcleo pesquisado, tornou o tempo vivido pelas crianças do Programa, atraente por inteiro, fato evidenciado nos relatos dos familiares.

Contudo, esta experiência tem se constituído nas suas dificuldades e limitações, sendo que, um conjunto de fatores vai se agregando na intensificação dessas mudanças num movimento que caracteriza essa experiência como algo singular e própria desta construção, que faz e se desfaz no percurso de ressignificar a ação. Assim na perspectiva arendtiana o espaço público é aquele espaço capaz de criar uma realidade compartilhada, na qual cada homem, na sua singularidade e pluralidade pode inserir-se por palavras e ações. Ao compartilhar os desafios que se colocam a política não ocorre no isolamento, mas, ao contrário se fortalece na pluralidade daqueles que no processo de sua materialização contribuí para efetivá-la. Portanto, para Arendt (2008, p. 210) “[...] a ação não apenas mantém a mais íntima relação com o lado público do mundo, comum a todos nós, mas é a única atividade que o constitui.” A porta já está entre-aberta, ainda que seja inicialmente só com o Núcleo de Resistência. Estas mudanças provocaram uma nova reestruturação no Programa, trouxeram novas perspectivas para o trabalho acrescentando e problematizando novas situações para a experiência até então vivida. Não se pode aferir que a gestão do Brincarte de Resistência pela Secretaria de Educação impulsionará novas experiências desta natureza, mas há uma tentativa de reconfiguração do Programa, haja vista, que a Educação em Tempo Integral desarticulada das práticas ocorridas nos CMEIs não condizem com as experiências vividas na educação infantil do município.

A Educação em tempo Integral passa principalmente pela garantia dos direitos sociais, particularmente a educação, por isso essas mudanças provocam a necessidade de priorizar cada vez mais a discussão do papel do Estado, no sentido

de assegurar tal direito e legitimar as políticas públicas que garantam uma educação com qualidade social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tempo destinado a este estudo foi de idas e vindas, mas, sobretudo um tempo de intenso movimento acadêmico em que as aprendizagens de diversas naturezas foram transformando gradativamente nossa visão em relação ao tema. O trabalho procurou analisar as implicações da gestão do Programa da Educação em Tempo Integral na Educação Infantil do município de Vitória, tendo como foco a relação estabelecida entre a esfera pública e o Terceiro Setor. Para tanto, elencamos alguns objetivos que ajudaram a estudar a temática, identificando os dilemas e desafios que se configuraram na gestão do Núcleo Brincarte de Resistência, numa análise das práticas instituídas, considerando as interfaces e os conflitos que permearam e continuam permeando essa relação.

Para elucidar tais questões, a metodologia utilizada contribuiu no sentido de trazer, à luz dos teóricos, uma análise mais focada no objeto de estudo, definido como um estudo de caso, no sentido de contribuir com outros estudos da área, tendo em vista que esta experiência se diferencia da de outros municípios, pelo seu formato e perspectiva.

Na realização da pesquisa, além do trabalho de campo, usamos um referencial teórico que permitiu considerar os aspectos históricos, sociais e políticos em torno do estudo. A análise das entrevistas e os diálogos estabelecidos nas interações durante a recolha dos dados evidenciaram as tensões vividas pelos sujeitos pesquisados em relação às fragilidades de um Programa que se inicia de forma complexa e não condizente com a realidade da educação infantil no município de Vitória.

Dessa forma, o contexto pesquisado pôde expressar múltiplos significados, sendo necessário organizar a pesquisa em dois momentos distintos para o trabalho de campo: o primeiro momento, quando o Brincarte de Resistência ainda estava sob a gestão da ONG ADRA; o segundo, quando a Secretaria de Educação assumiu a gestão do espaço. A partir das mudanças ocorridas, foi importante atentarmos para a real necessidade de diversificar e multiplicar os olhares sobre a realidade

pesquisada, pois as situações surgidas no decorrer do trabalho foram desafiadoras sob o aspecto da análise criteriosa dos elementos constituidores do processo.

No decorrer do estudo, foi possível averiguar que a implementação de políticas públicas destinadas à oferta da Educação em Tempo Integral revela uma forte contradição marcada pela desigualdade no acesso dessas políticas e na sua execução, na qual a referência às necessidades sociais tem constituído prioridade na tomada de decisões políticas. Evidenciou-se no decorrer das análises que a relação entre direitos e necessidades está no bojo de muitos problemas e discussões em torno das desigualdades que se produzem de um modo geral na atualidade. Sendo assim, o aspecto da vulnerabilidade social vem demarcando fortemente o espaço da sociedade, notadamente o da escola como instrumento de gestão dessas questões sociais.

Em consonância com essas questões se dá a entrada das ONGs no âmbito da educação no município de Vitória, efetivando-se pelas vias do atendimento para a Educação em Tempo Integral na educação infantil. Uma relação em que o Estado se coloca como financiador e avaliador por meio da adoção de políticas de convênios com instituições de natureza privada, mas com finalidade pública.

Nesse contexto, implementa-se essa política, que tem início com os Núcleos Brincartes gerenciados pelas ONGs conveniadas com a Prefeitura de Vitória, que delega responsabilidade a essas instituições pela coordenação e administração dos Núcleos.

Observamos que, na sua organização, o Programa se apresenta de forma um tanto peculiar, sendo suas atividades na educação infantil para as crianças de 4 a 6 anos, ofertadas em espaços diferenciados aos dos CMEIs. As ONGs que compõem esse cenário, de acordo com Montaño (2005, p.47), são “[...] entidades públicas não estatais, [...] para isso criam-se leis e incentivos para organizações sociais, para a filantropia empresarial, serviço voluntário e outras atividades, desenvolvendo uma relação de “parcerias” entre elas e o Estado”. Diante disso, percebemos que, por mais nobres que sejam os objetivos, a descentralização administrativa e a

transferência de responsabilidades tornam os serviços precários, demandando inúmeros problemas e deficiências com a oferta desse atendimento.

Quando o governo do PT se reelegeu para o seu segundo mandato, algumas mudanças se evidenciaram na Secretaria de Educação, especificamente no decorrer do ano de 2009, período em que se multiplicaram os encontros entre gestores, educadores e se intensificaram as discussões sobre a Educação em Tempo Integral, sobretudo, no aspecto das políticas públicas articuladas. As contradições e ambivalências em torno da constituição desse Programa evidenciam, em um mesmo governo, os diferentes significados que a Educação em Tempo Integral vai incorporando no conjunto das ações e consolidação dessa política.

Os debates acerca dessa concepção de educação que, por ora, se configurava foram acirrados, precisamente quanto aos direitos da criança, que passa a usufruir desses espaços no “contraturno” de suas experiências do contexto do CMEI.

Numa análise da ampliação do tempo, conseguimos compreender, com a contribuição dos diversos autores que discutem a questão (CAVALIERE, 2011, 2009; COELHO, 2009, 2008; MAURÍCIO, 2009, 2008; GUARÁ, 2009, 2006; GONÇALVES, 2006; PARO, 2009; YUS, 2002; MOLL, 2009, 2000), que é preciso não apenas a oferta de atividades complementares, mas considerar questões que envolvam a gestão do tempo, financiamento e políticas públicas articuladas voltadas a esse fim. Nessa direção, no que se refere especialmente ao processo educativo, há que se ter o devido cuidado com uma educação multidimensional que contemple a integralidade da criança, uma educação voltada de fato para suas aprendizagens, para que ela possa aprender de modo mais inteiro, o que requer a constituição de tempos e espaços significativos para sua oferta.

Além disso, os autores também reiteram que, quando se fala de Educação em Tempo Integral, fala-se de uma concepção de ser humano que transcende uma visão reducionista de educação, ou seja, que a personalidade global de cada criança deve ser particularmente considerada.

Na análise dessa discussão, identificamos duas vertentes em torno da concepção de Educação em Tempo Integral: uma que aponta para uma perspectiva multissetorial, e outra que traz o foco para a educação centrada na escola.

Pelo que podemos perceber com todo esse processo e diante desse movimento mais recente, o Programa de Educação em Tempo Integral se constitui para além de uma dimensão centrada na escola e da dimensão multissetorial. Pelo acompanhamento, o que tem se apresentado é a busca por uma política numa perspectiva articulada entre as secretarias, espaços sociais e culturais da sociedade civil.

No entanto, o debate realizado nos permite avaliar que a Educação em Tempo Integral na educação infantil no município de Vitória estaria em vias de construção e redimensionamento de suas práticas, haja vista os diversos fatores discutidos nesse trabalho e a forma como o Programa se constituiu inicialmente, realizando convênios com o Terceiro Setor. O Estado, não conseguindo exercer seu papel de garantidor dessa política, abre espaço para uma ação diversificada, como é o caso da entrada das ONGs na educação de Vitória.

Por outro lado, quando oferecida no espaço da escola, aumentam as possibilidades de integração, o que serve para reafirmar que a escola é, por excelência, um espaço para a realização desse trabalho, onde se vivem diferentes experiências que são singulares e que expressam significados próprios com novos contornos para sua prática. Outra questão a ser considerada nesse sentido se refere às dificuldades e aos limites para se efetivar uma educação nessa perspectiva. São ações que demandariam de recurso e apoio em instâncias macros e de ordem administrativa, por entendermos que essas práticas não permeiam com frequência o cotidiano da escola.

Contudo, é importante ressaltar que não há um modelo único que retrate o trabalho com a Educação em Tempo Integral, mas experiências em andamento que revelam a importância de problematizar a discussão, trazendo à tona as diferentes variáveis que podem ser articuladas, estimulando a interlocução para qualificar as ações. (GONÇALVES, 2006).

Esse tem sido o movimento realizado pela Secretaria de Educação de Vitória quando amplia o debate e proporciona a discussão em diferentes momentos e com diferentes grupos e secretarias. Ao assumir a gestão do Brincarte de Resistência, a Secretaria de Educação o faz pelas condições precárias da oferta desse atendimento, pelos limites, dificuldades e deficiências que a consolidação desse modelo acenava em relação à falta de qualidade dessa educação, especificamente na educação infantil e no que tange à violação dos direitos das crianças do Sistema Municipal de Vitória. Outros importantes elementos agregados a essa discussão também contribuíram para a busca da qualidade desse atendimento, por exemplo: a elaboração do Documento da Educação em Tempo Integral do município, nas modalidades de educação infantil e ensino fundamental, cujo foco foi visibilizar as práticas e experiências nos contextos das EMEFs, CMEIs e Brincartes, problematizando e qualificando os processos educativos ocorridos nesses espaços.

A utilização e a apropriação dos territórios urbanos pressupõem intencionalidades acerca das ações e articulação com os espaços educativos da cidade e têm sido uma experiência gradativamente compartilhada com o ensino fundamental. Pensar a cidade como fonte essencial de muitas aprendizagens e nas possibilidades educativas que emergem do contexto das escolas e dos Brincartes tem contribuído consideravelmente na constituição desse processo na própria educação infantil.

Contudo, essa experiência tem se constituído nas suas dificuldades e limitações, de forma que, ao analisar as contradições e ambivalências da política, percebemos que as questões apontadas e discutidas com os sujeitos envolvidos desde a sua base têm provocado mudanças, produzindo um movimento que caracteriza essa experiência como algo singular e próprio, que faz e se desfaz no percurso de ressignificar a própria ação. Ao compartilhar os desafios que se colocam, a política não ocorre no isolamento, mas, ao contrário, se fortalece na pluralidade daqueles que no processo de sua materialização contribuem para efetivá-la. Para Arendt (2008, p.59), o público “[...] significa, em primeiro lugar, que tudo que vem a público pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível”. Para a autora, a ação constitui-se como experiência fundamental na construção do espaço público.

Dessa forma, compreendemos que a instauração de uma nova possibilidade para a Educação em Tempo Integral abre a perspectiva do encontro, do debate político com diferentes opiniões e participação na esfera pública, deixando a porta entreaberta com possibilidades que apontem para um novo começo.

5 REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação Pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional/ - Retratos da Escola. **Escola de formação da Confederação Nacional dos trabalhadores em educação** (Esforce). V. 3, nº 4 jan/ jun 2009- Brasília: CNTE, 2007.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. 1. ed. São Paulo: Musa, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza D. **A. Etnografia da prática escolar**. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

ARENDT, Hannah. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: Difel, 2008.

_____. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Zaia. Escola de Tempo Integral e cidadania escolar. In: Maurício, Lúcia Velloso (Org). **Educação Integral em tempo integral**. Em aberto, Brasília, INEP, v.22, nº 80, p.65-81, abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional- Brasília: MEC, SECAD, 2009.

_____. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 3. ed. Edipro série legislação, 2006.

_____. **Plano Nacional de Educação**- Brasília: Senado Federal, Unesco, 2001

_____. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**, Brasília, 1995.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Artes de governar a infância**: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emília. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.48, dez., 2008, p.101-123.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária**, São Paulo, n.2, 2006, p.129-135.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local**. 2010. Disponível em <http://www.anpae.org/iberolu_sobracsileiro2010/cdrom/10.pdf> Acesso em: 18 de maio, 2011.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, out. Campinas, 2007, p. 1015-1035.

_____. Em busca do tempo de aprender. **Cadernos CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária**, São Paulo, n. 2, p.129-135, 2006.

_____. **Educação integral**: uma nova identidade para escola brasileira? Educação & Sociedade, v. 23, nº 81, dez., Campinas, 2002a.

_____. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs). **Educação Brasileira em Tempo Integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002b.

_____. **Quantidade e racionalidade do tempo de escola**: debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: TEIAS, Ano. 3, n.6, jul./dez., 2002c.

CHAVES, Miriam Waidenfed. Educação Integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos

30. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs). **Educação Brasileira em Tempo Integral**. Rio de Janeiro: vozes, 2002.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Políticas públicas municipais de jornada ampliada na escola**: perseguindo uma concepção de educação integral. Núcleos de Estudos – Tempos e Espaços de Educação Integral – NEEPHI. 2010. Disponível em <<http://www.unirio.br/cch/neephi/artigosensaios.htm>>. Acesso em 12 de junho, 2011.

_____. **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

_____; PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org). **Educação Integral em Tempo Integral**: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs) **Educação Brasileira em Tempo Integral**. Rio de Janeiro: vozes, 2002.

DAGNINO, Evelina. “**Sociedade civil, participação e cidadania**: de que estamos falando? ”En Daniel Mato (coord.), *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004, pp. 95-110.

DAGNINO, Evelina (org). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DECRETO Nº 13.425. **Prefeitura Municipal de Vitória**, Disciplina a celebração de convênios e instrumentos congêneres, 05 de julho de 2007.

DOURADO, Luís Fernandes Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, Campinas, 2007 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>> Acesso em: 16 jun. 2010 .

ESTEBAN, Maria Teresa. Método: pesquisa para o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (org). **Dilemas para uma pesquisa com o cotidiano**, São Paulo: DP&A, 2003.

FARIA, Ana Beatriz Goulart. O pátio escolar como território entre a escola e a cidade. In AZEVEDO, G. A. N; RHEINGANTZ, P.A; TÂNGARI, V.R (ORGs) **O lugar**

do Pátio escolar no sistema de espaços livres: Uso, forma e apropriação. PROARC/ FAU- URJ, Rio de Janeiro, 2011.

FERNANDES, Rubem César. **Privado, porém público:** o Terceiro Setor na America Latina. 2.ed. Rio de Janeiro: Relume, Dumará, 1994.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustin. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In. FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. **Ciências Humanas e Pesquisa:** leituras de Mikhail Bakhtin. 2.ED. São Paulo: Cortez, 2007.

FREITAS, Tânia de Freitas Resende. **Experiências brasileiras de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola.** Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea. 2.ed. Lisboa, Janeiro/2009.

FRIEDMANN, Adriana. A criança na brinquedoteca. In. FRIEDMANN, Adriana; AFLALO, Cecília; ANDRADE, Cyrcr M.R. Junqueira de. **O direito de brincar.** 4.ed. São Paulo: Abrinq, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. **Educação com qualidade social, projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUs).** 2004. Disponível em <<http://www.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosit0009/Eduqualidad esocial2004pdf>>. Acesso em 12 de junh, 2011.

GALLO, Sílvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs). **Educação Brasileira em Tempo Integral.** Rio de Janeiro: vozes, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social- teoria, método e criatividade** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo Integral. **Cadernos CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária**. São Paulo, n. 2, p.129-135, 2006.

GONH, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **O novo associativismo e o Terceiro Setor**. Serviço Social & Sociedade, v.58, nov. São Paulo: Cortez, 1998.

GOULART, Ana Beatriz Goulart. **Centro SP: uma sala de aula**. Concepção, textos e ilustrações. São Paulo: Peirópolis: casa Redonda Produções culturais, 2008.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária**. São Paulo, n. 2, p.129-135, 2006.

_____. Isa Maria F. R. “Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola”. In: **Educação integral e tempo integral**. Em Aberto. Brasília, INEP, v.22, n.80, p. 65-81, abr.2009.

GUIMARÃES, Daniela. Na creche, o cuidado como ética: caminhos para o diálogo com bebês. In. KRAMER, Sônia. **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**, São Paulo: Ática, 2009.

HINGEL, Murilo. O Pronaica: proposta, destruição e ressurreição. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs) **Educação Brasileira em Tempo Integral**. Rio de Janeiro: vozes, 2002.

LARROSA, Jorge. **Ensaio erótico: experiência e paixão**. Linguagem e educação depois de Babel. Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais para educação infantil e a realidade: desencontros e desafios In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Em aberto**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. V.22, n.80, Brasília: Educação Integral e Tempo Integral, 2009.

_____. **Em tempo**: a escola de horário integral: educação on line, nov. 2008. Disponível em <www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em 26 de nov., 2009.

_____. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, set./out./nov./dez, n.24, 2004.

_____. Políticas públicas, tempo, escola. In: COSTA, Lígia Martha Coimbra da (org). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

_____. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. **Cadernos CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária**. São Paulo, nº 2, p.57-67, 2006.

_____. Permanência do horário Integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: No campo e na produção escrita. In. COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs). **Educação Brasileira em Tempo Integral**. Rio de Janeiro: vozes, 2002.

_____. Representações do jornal O Globo sobre os Cieps. **GT. Educação Fundamental/** n. 13 Disponível em: . <http://www.anped.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-2730--Int.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2012.

MELO, 2006. **Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral, 2006** : São Paulo organização Cenpec – Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária. – São Paulo, 2006. Mesa: propósitos da Educação Integral/ Integrantes- Caterina Koltai; Heloísa Helena Mesquita; Maria do Carmo Brant de Carvalho; Guiomar Namó de Melo.

MENEZES, Janaína S. S. Educação Integral & tempo integral na Educação básica: da LDB ao PDF. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org). **Educação**

Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

MINAYO, Cecília de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social-teoria, método e criatividade.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

MOLL, Jaqueline. A cidade Educadora como possibilidade-apontamentos. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (Orgs). **Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre/.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Trilhas educativas:** articulação comunitária como elemento articulador da aprendizagem. São Paulo: Cidade Escola Aprendiz, 2007. Disponível em <http://aprendiz.uol.com.br/downloads/educacao_comunitaria/trilhas.doc>. Acesso em 17 de ago. 2011.

MOLL, Jaqueline (org). **Educação Integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec/ Secad, 2009.

MONTAÑO, Carlos. **Das lógicas do Estado às lógicas da sociedade civil:** Estado e Terceiro Setor em questão. Serviço Social & Sociedade, v.59, març. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Terceiro setor e questão Social:** Crítica ao Padrão emergente de intervenção social. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005

MORAES, José Damiro de. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação integral em tempo integral:** estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MORALES, Carlos Antonio. Nem privado nem estatal: em busca de uma nova estratégia para provisão de serviços públicos. **Revista do Serviço Público**, ano. 49,n.4, out./dez, 1998.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**, jan/fev/mar/abr, v.16, 16ª Conferência de Abertura na 23ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2001.

_____. **Anísio Teixeira entre nós:** a defesa da educação como direito de todos. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dez./2000.

_____. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Volume 22, n. 80, p. 1-165 abr. 2009.
OLIVEIRA, Anna Cynthia; HADDAD, Sérgio. As organizações da sociedade civil e as ONGS de Educação. **Cadernos de Pesquisas**, n.112, mar., 2001, p.61-83.

_____; DUARTE, Adriana: Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2005_02/05_artigo_dalila_oliveira_adriana_duarte.pdf> Acesso em: 12 jun. 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura; S. C.; AGUIAR, Márcia A. da S.(Org). **Gestão da Educação**: Impasses, perspectivas e compromissos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In. FERREIRA, Elisa Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs). **Crise da escola e política educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PARO, Vitor 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 proceso. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA Cláudia Pereira; SOUZA Denise Trento de. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino Público. São Paulo: Cortez, 1988.

PEREIRA, Potyara A. P. **Necessidades humanas**: subsídios à crítica dos mínimos sociais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A nova divisão do bem-estar e o retorno do voluntariado**. Serviço social & Sociedade. V.73, São Paulo: Cortez, 2003.

PINTO, Maria Raquel Barreto. Tempo e espaços escolares: o (des)confinamento da infância. In. QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos da criança na escola, São Paulo/Araraquara, 2007.

Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos da educação integral: **Cadernos para professores e diretores de escolas**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

RAICHELES, Raquel. **Democratizar a gestão das políticas sociais**: um desafio a ser enfrentado pela sociedade civil. Política Social. Módulo 3. Capacitação em Serviço Social e Política Social. Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais, Brasília: CFESS, ABEPSS, CEAD/NED-UNB, 2000.

_____. **Esfera pública e conselhos de assistência social**: caminhos da Construção democrática. São Paulo: Cortez, 1998.

RESENDE, Tânia de Freitas. Experiências brasileiras de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. **Actas do Encontro**, Lisboa, Jan., Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea. 2. ed. VI Comunicações, , 2009.

SALVATORE, Vilu. A racionalidade do terceiro setor. In: VOLTOLINI, Ricardo. **Terceiro setor**- planejamento & gestão. 2. ed. São Paulo: SENAC, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma reinvenção solidária e participativa do Estado. In. BRESSER, Luiz Carlos Pereira; SOLA, Lourdes; WILHEIM, Jorge. **Sociedade e Estado em transformação**. São Paulo: Unesp, 1999.

SARAIVA, Luiz Alex Silva. Terceiro setor: dilemas e polêmicas. In. PIMENTA, Solange Maria; SARAIVA, Luiz Alex Silva; CORRÊA, Maria Laetitia (orgs). **Além do senso comum sobre o Terceiro Setor**: uma provocação. São Paulo: Saraiva, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudo de caso etnográfico em educação. In: CARVALHO, Zago, Nadir; VILELA, Marília Pinto de; TEIXEIRA, Rita Amélia. **Itinerários de pesquisa**: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Sociologia da infância: correntes, problemas e controvérsias. **Sociedade e cultura**, Braga, V. 13, n. 2, p.145-164. 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação**, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 3.ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SCHEINVAR, Estela. **O feitiço da política pública: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

SERRÃO, Célia Regina Batista. O tempo da educação infantil: rotinas. In. DIAS, Marina Célia Moraes; NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. São Paulo: Papirus, 2003.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sônia. Questões teórico-metodológicas da pesquisas com crianças. In. CRUZ, Silvia Helena (org). **A criança fala: a escuta da criança em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina (orgs). **Provocações em educação**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2000.

SPOSATI, Aldaíza; FALCÃO, Maria do Carmo; FLEURY, Sônia Maria Teixeira. **Os Direitos (Dos Desassistidos Sociais)**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

TEIXEIRA, Ana Claudia Chaves. A atuação das organizações não-governamentais: entre o Estado e o conjunto da sociedade. In. DAGNINO, Evelina (org). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1977.

_____. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999. .

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. A escola brasileira e a estabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, V. 28, n. 67, julho/set, 1957.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos Sociais: Afinal do que se trata?** - Belo Horizonte: UFMG, 2006.

TERMO DE CONVÊNIO Nº 04/2008, que celebra a parceria entre o município de Vitória e Instituição Adventista de Educação e Assistência Social Este Brasileira.

_____. **Espaço público e espaço privado na constituição do social:** Notas sobre o pensamento de Hannah Arendt. *Tempo Social. rev. Social*, USP, S. Paulo, Volume 1 (1): 23- 48, 1, 1990.

_____. **Pobreza e cidadania.** São Paulo: USP, 2001.

VIOLIN, Tarso Cabral. **Terceiro Setor e as parcerias com a administração pública:** uma análise crítica. Belo Horizonte: Fórum, 2006.

VITÓRIA. **Documento da Educação em Tempo Integral do Município de Vitória.** Secretaria de Educação, Prefeitura Municipal de Vitória, 2010.

_____. **Documento preliminar da educação em tempo integral.** Secretaria Municipal de Educação/ Gerência de Educação Infantil, 2009.

_____. **Educação infantil:** um outro olhar. Secretaria Municipal de Educação/Gerência de Educação Infantil, Vitória, 2006.

_____. **Manual de gestão de convênios e instrumentos congêneres.** Prefeitura Municipal de Vitória. 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos trad. Daniel Grassi. 3. ed Porto Alegre: Bookman, 2005.

YUS, Rafael. **Educação integral uma educação holística para o século XXI.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com integrantes da Secretaria de Educação

1. Como surge a ideia para implementação do Programa de Educação em Tempo Integral “Brincarte” no município de Vitória?
2. Quais os critérios adotados para definição das regiões onde os núcleos seriam inaugurados?
3. O que levou o município a realizar a parceria com as Organizações Não Governamentais para a gestão do Programa “Brincarte”?
4. Quais os critérios adotados para seleção das crianças que seriam atendidas nos Brincartes e e quais as estratégias para sua elaboração?
5. Esses critérios foram suficientes para retratar a realidade da clientela atendida? De que forma você avalia isso?
6. Houve discussão com os profissionais dos CMEIs acerca do Programa antes de sua implementação? Quais foram as contribuições desses profissionais?
7. Quais os maiores desafios encontrados pela gestão do Programa para implementação da educação integral na educação infantil do município de Vitória?
8. De que forma o município realiza o acompanhamento da gestão do Programa pelas ONGs e como o investimento dos recursos públicos aplicados são fiscalizados?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com pedagogo e educador social

1. Você tem conhecimento do termo de convênio entre a Prefeitura municipal e a ONG da qual você é funcionário (a)? Você já teve acesso ao documento, já leu todo o termo de convênio? Sua prática se norteia tendo como princípios os termos desse documento?
2. Antes de atuar no núcleo BRINCARTE, você conhecia a instituição em que trabalha?
3. O poder público se faz presente no espaço da ONG? Como se desenvolve essa relação?
4. Considerando que o Programa é uma parceria entre poder público e privado, em sua opinião qual a concepção que norteia o trabalho desenvolvido?

APÊNDICE C – Roteiro para entrevista com representante da ONG

1. Quais foram os critérios adotados pela Prefeitura para que esta instituição fosse escolhida para gerir este programa? Existem outros programas gerenciados por esta ONG em parceria com a PMV? Quais?
2. O Brincarte gerenciado pela ONG que você representa encontra parcerias nas demais secretarias do município? Caso isso ocorra, como se dá essa dinâmica?
3. Na gestão do Programa, a ONG realiza momentos de formação para os funcionários? De que forma essa prática acontece?
4. Considerando que a ONG é responsável pela gestão do Programa, mas em parceria com a PMV, você considera que há autonomia para o desenvolvimento do trabalho?
5. Qual a contribuição da ONG na elaboração do Termo de Convênio?

APÊNDICE D - Roteiro para entrevista com familiares

1. Qual a importância desse espaço Brincarte na Educação de seu filho(a)?
2. Como você ou outras pessoas da sua família se organizam para trazer e/ou buscar sua criança no Brincarte?
3. Como foi o processo para conseguir a vaga na Educação em Tempo Integral?
4. Em algum momento você já foi convidado para discutir ou opinar sobre o trabalho ou sobre a participação na vida escolar de seu filho(a)?

APÊNDICE E – Carta de apresentação



UFES

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Vitória (ES), 18 de novembro de 2010.

À Instituição Adventista de Educação e Assistência Social Este Brasileira

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentamos a senhora Maria Aparecida Rodrigues da Costa Santos para esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa intitulado “A Educação em Tempo Integral no município de Vitória: A experiência do Brincarte”, de autoria da referida mestranda, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na linha de pesquisa “História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais”, sob a orientação da Prof^a Dr^a Vânia Carvalho de Araújo.

A pesquisa tem como objetivo investigar as implicações da gestão do Programa da Educação Infantil em Tempo Integral do município de Vitória, tendo como foco a relação estabelecida entre a esfera pública e o terceiro setor. Traz como propósito identificar os dilemas e desafios que se configuram na gestão dos Núcleos Brincartes da Educação Infantil, tendo como parâmetro o estabelecimento de políticas públicas pautadas no reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Sua intenção é analisar as práticas instituídas nos Núcleos Brincartes, considerando as possíveis interfaces e conflitos entre a esfera pública e terceiro setor.

Será desenvolvida, tomando como referência a metodologia qualitativa, utilizando Estudo de caso, em que estão previstas entrevistas semiestruturadas com educadores sociais, pedagogo, famílias das crianças, representantes da Secretaria de Educação e da ONG- ADRA.

As entrevistas poderão utilizar a gravação de áudio (falas). Solicitaremos aos entrevistados o consentimento para utilização das falas que se julgarem necessárias para qualificar o trabalho, esclarecendo que os profissionais do Brincarte e os entrevistados receberão nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos e dar um tratamento científico às fontes coletadas.

Durante a elaboração do trabalho, poderão ocorrer outros contatos para esclarecimentos de questões que surgirem. O resultado poderá ser disponibilizado ao interessado após o relatório final que será apresentado na dissertação no PPGE/UFES.

Vitória (ES), ____ de _____ de 2010.

Orientadora: _____

Pesquisadora: _____