



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Ciências Aplicadas

RAFAEL MAGNO ALVES

**Educação integral, espaço escolar e
intersectorialidade no Programa *Escola Integral*
de Limeira/SP**

**Integral education, school space and
intersectoriality in the *Escola Integral* Program
of Limeira/SP**

Limeira, 2018

RAFAEL MAGNO ALVES

**Educação integral, espaço escolar e intersectorialidade no
Programa *Escola Integral* de Limeira/SP**

**Integral education, school space and intersectoriality in the
Escola Integral Program of Limeira/SP**

*Dissertação apresentada à Faculdade de
Ciências Aplicadas da Universidade Estadual
de Campinas como parte dos requisitos
exigidos para a obtenção do título de Mestre
em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.*

*Dissertation presented to the Faculty of
Applied Sciences of University of Campinas in
partial fulfillment of the requirements for the
degree of Master in Applied Humanities and
Social Sciences.*

Orientador: PROF. DR. CARLOS RAUL ETULAIN

Coorientadora: PROFA. DRA. MILENA PAVAN SERAFIM

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DE
MESTRADO DEFENDIDA PELO ALUNO
RAFAEL MAGNO ALVES E ORIENTADA
PELO PROF. DR. CARLOS RAUL ETULAIN

Limeira, 2018

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Ciências Aplicadas
Renata Eleuterio da Silva - CRB 8/9281

AL87e Alves, Rafael Magno, 1986-
Educação integral, espaço escolar e intersectorialidade no programa Escola Integral de Limeira/SP / Rafael Magno Alves. – Limeira, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Carlos Raul Etulain.
Coorientador: Milena Pavan Serafim.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Aplicadas.

1.Educação integral. 2. Ensino fundamental. 3. Política e educação. I. Etulain, Carlos Raul, 1960-. II. Serafim, Milena Pavan, 1981-. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Aplicadas. IV. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Integral education, school space and intersectoriality in the Escola Integral program of Limeira/SP

Palavras-chave em inglês:

Integral education

Elementary school

Politics and education

Área de concentração: Modernidade e Políticas Públicas

Titulação: Mestre em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Banca examinadora:

Carlos Raul Etulain [Orientador]

Nora Rut Krawczyk

Oswaldo Gonçalves Junior

Data de defesa: 17-08-2018

Programa de Pós-Graduação: Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Autor: Rafael Magno Alves

Título: Educação integral, espaço escolar e intersetorialidade no programa Escola Integral em Limeira/SP

Natureza: Dissertação de Mestrado

Instituição: Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA) - Unicamp

Data da defesa: Limeira, 17/08/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Raul Etulain (orientador)

Profa. Dra. Nora Rut Krawczyk (membro externo)

Prof. Dr. Oswaldo Gonçalves Junior (membro interno)

A ata de defesa com as devidas assinaturas dos membros encontra-se no processo de vida acadêmica do aluno.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não seria possível sem a passagem e permanência de muitas pessoas em minha vida. Começo agradecendo à minha família, meus irmãos e minha mãe. Não cabe aqui a gratidão, admiração e respeito que tenho por vocês. Ao meu pai, que levo na lembrança e no prazer da leitura e do conhecimento.

Agradeço a todos os mestres professores que passaram por minha vida; muitos são os que me inspiraram a seguir o caminho da educação, desde os primeiros anos de escola. Um agradecimento especial devo ao professor Élon Pires, da UNESP de Rio Claro, um exemplo de ética e entusiasmo na profissão, que me acompanhou em praticamente toda a graduação. Não posso deixar de lembrar da professora Fátima Cabral, da UNESP de Marília, que mesmo sem me conhecer pessoalmente, cedeu um pouco do seu tempo para ler meus primeiros rascunhos do projeto de pesquisa. O mesmo fez o professor Eduardo Giroto, da USP. Muito obrigado.

Agradeço aos amigos que conheci em Limeira e Iracemópolis, cidades que me acolheram nos anos em que aprendi as coisas mais importantes do que é ser professor. À Escola Cesarino Borba e seus alunos, lugar onde cresci e que muito me ensinou sobre as dificuldades da escola pública do Estado de São Paulo. A todos os professores que fizeram a greve de 2015, em especial ao Davies, à Jussara, ao Ítalo, à Juliana e ao Antônio. Vocês são exemplo pra mim e pra todo professor que luta por condições dignas de trabalho. Ao pessoal da escola de música da orquestra de Limeira, Carlos, Maurício, André, Cibele, Diego, Brenda, Letícia e aos mestres Bomba, Lugão e Emanuel. Guardo lembranças de muito aprendizado com vocês!

Às professoras alunas do curso de especialização Ética, Valores e Cidadania na Escola, que comigo compartilharam as experiências que serviram de base para o projeto de pesquisa de mestrado, Dreidy Mara, Renata Machado, Ana Paula Leite, Karitânia Vilela e Renata Jacinto.

À Nadir e ao Carlos, minha casa em Limeira, pessoas que me receberam na difícil experiência de começar uma vida num lugar novo.

A todos os entrevistados, à Secretaria Municipal de Educação e ao Comitê Municipal de Educação Integral, que, mesmo na intensa rotina de trabalho, cederam seu tempo para conversas ricas e esclarecedoras.

Aos professores da FCA, pelas aulas, conversas e momentos de reflexão fundamentais para o resultado desse trabalho. À Grazielle Pedro Bom, que também cedeu um pouco do seu tempo pra esclarecer questões importantes da pesquisa. À Márcia Vendramin, cujo trabalho de pesquisa e diálogo muito me ajudaram a expandir a problemática da pesquisa.

Aos alunos e colegas do Instituto Federal de São Paulo, campus Guarulhos, que em pouco tempo já me ensinaram muito sobre ser professor numa escola diferente das que eu conhecia até então. Um agradecimento especial devo aos profissionais da CGP do campus, Silvia, Leandro e Richardson, que muito se esforçaram para que o meu afastamento nos meses finais de pesquisa se realizasse.

À Anna Dieguez, pela dedicação nos mapas.

Agradeço ao professor Carlos Etulain, por me acompanhar desde o início do mestrado, pela oportunidade, confiança e pelas conversas que me ajudaram a não me perder num tema com tantas aberturas. À professora Milena Serafim, pela leitura atenta do meu texto, com críticas e sugestões que foram fundamentais. À professora Juliana Leite, por toda compreensão e confiança no estágio docência. Aos professores Oswaldo e Nora, pelos apontamentos na banca de qualificação e defesa. Aos professores Maurício Érnica e Rita Gallego, que me trouxeram novas formas de pensar a educação integral e o espaço escolar.

Aos amigos que fiz na FCA, Jaime, Eugênio, Rafael e Hugo, eternos moradores do mundo da vida, com quem tive o prazer de dividir grandes momentos e conversas, com ou sem lucidez, sobre tudo nesse mundo.

À Léia, companheira nos altos e baixos da vida, pelo carinho, pela força e por me fazer acreditar, às vezes mais que eu próprio, que valia a pena chegar ao fim desse desafio.

*Não recordamos a duração.
Recordamos o espaço que leva o tempo comprimido em si.
O conhecimento de si é um depósito de imagens.
Imagens de espaços.*

Antonio Viñao Frago

RESUMO

A pesquisa teve com objetivo geral investigar, na política municipal de educação integral no Ensino Fundamental de Limeira/SP, as contradições e tensões existentes entre os princípios de um projeto contemporâneo de educação integral e as limitações políticas, econômicas e espaciais na sua implementação. Parte-se do pressuposto de que houve nas últimas décadas uma mudança na forma como o espaço escolar é concebido nas políticas de educação integral. Hoje, diferentemente de experiências anteriores, as propostas apostam no uso de espaços externos aos prédios escolares, mobilizando estratégias intersetoriais no interior das políticas públicas. Tais estratégias, de acordo com a hipótese adotada, podem se manifestar como uma forma de o poder público apenas racionalizar recursos, evitando grandes investimentos em infraestrutura escolar e colocando a necessidade de construir escolas ou melhorar suas instalações em segundo plano dificultando a garantia de continuidade. É feita uma problematização inicial, na qual afirma-se a importância dos prédios escolares como equipamento básico da educação escolar; toma-se como referência exemplos históricos de políticas que se pautam na construção de prédios para, em seguida, apresentar exemplos atuais de políticas que se baseiam em ideias como *idades educadoras* e *territórios educativos*. Dessas políticas, a principal é o *Programa Mais Educação* do governo federal, que existiu entre 2007 e 2017 e apoiou mais de cinquenta mil escolas a implementarem a educação integral. A pesquisa mostrou, por meio de coleta de dados secundários e entrevistas, que em Limeira, o *Mais Educação* teve papel importante no início da política de educação integral, porém, não foi fundamental para a sua continuidade. Diante das oscilações políticas, da instabilidade no repasse de recursos e de características próprias das políticas contemporâneas de educação integral, vários problemas foram revelados. Dentre esses problemas, destaca-se a adoção do trabalho voluntário e do estagiário como principais executores das atividades educativas, a dificuldade de se mobilizar parceiros próximos da escola, a sobrecarga de responsabilidades da escola na política intersetorial, a falta de articulação com projetos de infraestrutura e espaço escolar e as incertezas em relação a continuidade da política.

Palavras-chave: educação integral, espaço escolar, intersetorialidade

ABSTRACT

The research aimed to investigate the contradictions and tensions between the principles of a contemporary integral education project and the political, economic and spatial limitations in its implementation in the municipal education policy of integral education in Limeira / SP. It is assumed that in the last decades there has been a change in the way school space is conceived in integral education policies. Today, unlike previous experiences, the proposals bet on the use of spaces outside school buildings, mobilizing intersectoral strategies within public policies. Such strategies, according to the hypothesis adopted, can be seen as a way for the public power to rationalize resources, avoiding large investments in school infrastructure, placing the need to build schools or improve their facilities in the background and making it difficult to guarantee continuity. An initial problematization is made, in which the importance of school buildings is affirmed as basic equipment of school education; historical examples of building based policies are taken as a reference and then present current examples of policies that take as basic reference ideas such as educational cities and educational territories. Of these policies, the main one is the *Mais Educação* Program of the federal government, which existed between 2007 and 2017 and supported more than fifty thousand schools to implement integral education. The research showed, through secondary data collection and interviews, that in Limeira, *Mais Educação* played an important role in the beginning of the policy of integral education, but it was not fundamental for its continuity. Faced with political oscillations, instability in the transfer of resources and characteristics of contemporary policies of integral education, several problems were revealed. Among these problems, we highlight the adoption of voluntary work and the trainee as the main executors of educational activities, the difficulty of mobilizing close partners of the school, the overload of school responsibilities in the intersectoral policy and the uncertainties regarding the continuity of the policy.

Keywords: integral education, school space, intersectoriality

Lista de Tabelas

Tabela 1. <i>Ensino Fundamental: estabelecimentos da rede pública segundo os recursos disponíveis na escola – Brasil – 2015 (Em %)</i>	266
Tabela 2. <i>Evolução do número de crianças e adolescentes envolvidos em trabalho infantil no Brasil</i>	699
Tabela 3. <i>Locais dentro da escola em que são realizadas as experiências de jornada escolar ampliada, segundo a região geográfica — 2008</i>	722
Tabela 4. <i>Locais fora da escola em que são realizadas as experiências de jornada escolar ampliada, segundo a região geográfica — 2008</i>	733
Tabela 5. <i>IDEB de escolas de Ensino Fundamental de Limeira que aderiram ao Mais Educação a partir de 2010</i>	105
Tabela 6. <i>Educação Integral na Rede Municipal de Limeira – Ensino Fundamental ciclo I</i>	110
Tabela 7. <i>Escolas, matrículas e docentes 2011 e 2016 - Ensino Fundamental (primeiros anos) na Rede Municipal de Limeira</i>	117
Tabela 8. <i>Espaços e equipamentos EMEIEF Prof^a M^a Ap^a de Luca Moore</i>	121
Tabela 9. <i>Responsáveis por domicílios – entorno EMEIEF Prof^a M^a Ap^a de Luca Moore</i>	124

Lista de Mapas

Mapa 1. <i>Espaços e organizações parceiros ou potenciais parceiros das escolas de educação integral em Limeira</i>	83
Mapa 2. <i>EMEF Maria Aparecida de Luca Moore e parceiros</i>	107

Lista de Figuras

Figura 1. <i>Grupo Escolar Flamínio Ferreira de Camargo. Década de 1940</i>	41
Figura 2. <i>Museu Histórico Pedagógico de Limeira. 2016</i>	42
Figura 3. <i>Pavilhão de Atividades de Trabalho da Escola Parque do Centro Educacional Carneiro Ribeiro Imagem divulgação</i>	58
Figura 4. <i>Núcleo de Artes do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, após reforma de 2014</i>	59
Figura 5. <i>Exemplo de padrão arquitetônico CIEPs</i>	61
Figura 6. <i>CIEP abandonado há seis anos em Niterói/RJ.</i>	62
Figura 7. <i>Exemplo de padrão arquitetônico dos CAICs</i>	64

Lista de Gráficos

Gráfico 1. <i>Pesquisa CMEIL: “Eu aprovo as atividades de educação integral” – respostas das mães ou responsáveis</i>	75
Gráfico 2. <i>Pesquisa CMEIL: “Eu aprovo as atividades de educação integral” – resposta dos profissionais</i>	75
Gráfico 3. <i>“Pesquisa CMEIL: “Por que matriculei meu filho na escola integral?” – repostas das mães ou responsáveis</i>	108
Gráfico 4. <i>Espaços e equipamentos nas EMEFs de Limeira. 2017</i>	120
Gráfico 5. <i>Pirâmide etária – entorno EMEF M^a Ap^a de Luca Moore</i>	124
Gráfico 6. <i>Classes de rendimento mensal domiciliar (domicílios particulares permanentes) - entorno EMEF M^a Ap^a de Luca Moore</i>	124

Lista de siglas

ABE	Associação Brasileira de Educadores
AICE	Associação Internacional de Cidades Educadoras
CAIC	Centro de Atendimento Integral à Criança
CEIEF	Centro de Educação Infantil e Ensino Fundamental
CENPEC	Centros de Estudos e Pesquisas em Educação
CEPROSOM	Centro de Promoção Social Municipal
CEU	Centro Educacional Unificado
CF	Constituição de Federal
CI	Centro Infantil
CIAC	Centro Integrado de Atenção à Criança e Adolescente
CIEP	Centro Integrado de Educação Popular
CMAS	Concelho Municipal de Assistência Social
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEIL	Comitê Municipal de Educação Integral de Limeira
CMS	Conselho Municipal de Saúde
COMETIL	Comissão de Erradicação do Trabalho Infantil de Limeira
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EMES	Escola Municipal de Ensino Supletivo
FDE	Fundo de Desenvolvimento da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1. PROBLEMATIZANDO O TEMA E APRESENTANDO AS HIPÓTESES DE ESTUDO	26
CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO INTEGRAL: HISTORICIDADE E PRINCIPAIS CORRENTES DO PENSAMENTO SOBRE O TEMA.....	39
2.1. OS GRUPOS ESCOLARES: DA IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO ESCOLAR À ESCOLA DE TURNOS.....	39
2.2. EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA RESPOSTA AO ALIGEIRAMENTO DA EDUCAÇÃO DOS POBRES	45
2.2.1. <i>A Pedagogia Libertária: educação integral para além do capitalismo</i>	<i>47</i>
2.2.2. <i>A Pedagogia Tradicional: educação integral para a garantia da ordem social.....</i>	<i>48</i>
2.2.3. <i>A Pedagogia Nova: educação integral como direito de todos e dever da escola com participação de toda a sociedade</i>	<i>52</i>
CAPÍTULO 3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	55
3.1. EDUCAÇÃO INTEGRAL DENTRO DA ESCOLA: A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	56
3.1.1. <i>O Centro Educacional Carneiro Ribeiro</i>	<i>56</i>
3.1.2. <i>Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).....</i>	<i>59</i>
3.1.3. <i>Os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs)</i>	<i>63</i>
3.2. EDUCAÇÃO INTEGRAL FORA DA ESCOLA: O ALUNO EM TEMPO INTEGRAL	67
3.2.1. <i>Legislação de incentivo à educação integral a partir da década de 1990</i>	<i>67</i>
3.2.2. <i>Alguns exemplos de experiências contemporâneas de educação integral</i>	<i>71</i>
3.2.3. <i>Cidades Educadoras: cidade da diversidade ou cidade da desigualdade?</i>	<i>77</i>
3.2.4. <i>Territórios Educativos: território de poder ou território de cultura?</i>	<i>84</i>
3.2.5. <i>O Mais Educação</i>	<i>90</i>
CAPÍTULO 4. EDUCAÇÃO INTEGRAL EM LIMEIRA	97
4.1. O MUNICÍPIO	97
4.2. PERCURSO METODOLÓGICO.....	99
4.3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	102
4.3.1. <i>A demanda por educação integral em Limeira: aspectos sociais e institucionais</i>	<i>102</i>
4.3.2. <i>A opção pelo uso de espaços externos.....</i>	<i>113</i>
4.3.3. <i>Os espaços da escola, o bairro da escola e os espaços parceiros.....</i>	<i>116</i>
4.3.4. <i>O Comitê Municipal de Educação Integral e as relações intersetoriais</i>	<i>125</i>
4.3.5. <i>Relações de trabalho: voluntários e estagiários.....</i>	<i>132</i>
4.3.6. <i>Dos governos à escola</i>	<i>138</i>

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	147
ANEXOS	156
PERFIS SOCIODEMOGRÁFICOS – ENTORNOS ESPAÇOS PARCEIROS.....	157
QUESTÕES GUIAS PARA ENTREVISTAS.....	160
EXEMPLO DE RELATÓRIO MENSAL DE ATIVIDADES REALIZADAS POR MONITOR EDUCAÇÃO INTEGRAL	163
APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	164

APRESENTAÇÃO

Como professor há 10 anos na rede pública de ensino, a escola sempre me pareceu o lugar para onde todos os problemas sociais convergem. Em sala de aula, nós professores percebemos que os problemas são tantos que nosso trabalho passa pelo perigo de se perder nos seus próprios objetivos.

Contudo, a escola pública sozinha nunca resolverá os problemas que nela se apresentam. A educação é apenas um dos vários direitos sociais que o Estado deve garantir. Assim, são relativamente comuns no Brasil propostas de políticas educacionais que passam pela articulação com outras instituições, fazendo com que a escola se torne um meio de acesso aos outros direitos. Isso colabora para que o professor se veja num lugar de onde se espera que saiam soluções para problemas sociais extremamente complexos, ao mesmo tempo em que não vê seu trabalho valorizado com salários razoáveis e condições adequadas.

No início, durante a elaboração do projeto de pesquisa para o mestrado, minha curiosidade era conhecer quais políticas públicas existem ou existiram no sentido de articular a escola a outros setores, espaços e instituições. Nas minhas primeiras problematizações, resolvi dar ênfase ao que falta em termos de atividades culturais na escola. Essa ênfase era, na verdade, fruto de discussões com professores participantes de um curso de especialização que cursei entre 2013 e 2014 (Ética, Valores e Cidadania na Escola pela USP/UNIVESP). Levantamos dados, por meio de questionários, sobre as preferências dos alunos, os espaços e atividades que eles achavam que deveriam existir na escola e sobre o que eles gostavam de fazer, ler, ouvir, assistir, comer, vestir, etc. A ideia era identificar algum “perfil cultural” que seria o ponto de partida para propormos uma atividade final, relatada no trabalho de conclusão de curso. Na ocasião, estudamos o *Programa Mais Cultura*, do governo federal, extinto com menos de dois anos de existência, seguindo o caráter instável desse tipo de política.

As leituras de documentos e artigos sobre o *Programa Mais Cultura* (uma extensão do *Programa Mais Educação*) me levou ao contato com as ideias de *cidades educadoras* e *territórios educativos*. Ambas tentam relacionar *educação integral* com a dimensão cultural e espacial dos lugares onde as escolas estão, propondo a intersetorialidade com forma administrativa da política pública. Com as leituras, foi ficando claro que uns dos principais fios condutores para se discutir a escola e a educação diante das outras instituições e direitos sociais é o tema da educação integral.

A educação integral, como horizonte utópico, na maioria das propostas, é colocada em relação a dois aspectos interdependentes: é pensada para crianças e jovens das famílias mais pobres e não deve se pautar apenas nas atividades curriculares comuns. A estes dois aspectos, hoje, soma-se uma tendência de se pensar o espaço escolar para além de seus muros, mobilizando potencialidades do entorno da escola no que diz respeito às estruturas, pessoas, conhecimentos e culturas locais. Ainda influenciado pelo curso de especialização, resolvi dar ênfase à essa questão da cultura.

Para o estudo, eu propunha, naquele primeiro momento, uma argumentação baseada na necessidade de articulação entre instituições culturais e a escola e um mapeamento de espaços que poderiam se articular com a escola mas não o faziam.

Antes mesmo de iniciar a parte prática da pesquisa (campo e mapeamento), e, principalmente depois do exame de qualificação, o tema da cultura foi se tornando periférico nos meus questionamentos. Com o tempo, foi tomando forma a noção de que o poder público procura outros espaços porque não há uma política que canalize grandes investimentos financeiros para a educação, os quais permitiriam a construção de estruturas adequadas para o desenvolvimento de uma educação chamada de integral. Nas atividades se realizando nos lugares, aspectos da cultura local dificilmente conseguem ser identificados e mobilizados.

O tema do espaço escolar foi tomando o tempo de boa parte das leituras. Fui compreendendo como o espaço da escola (seu prédio) ajuda a compreender o papel da educação nas sociedades. Nem sempre, nas sociedades ocidentais, a educação teve um lugar próprio para se realizar. No Brasil, são do período republicano as primeiras políticas de construção de escolas públicas de educação básica, as quais eram “naturalmente” de tempo integral. Nossa problematização parte dessa visão histórica. Hoje, em grande parte dos casos, articulações entre a escola e outros setores ou instituições implicam em levar atividades escolares para outros espaços, o que, mesmo que de forma indireta, retira o prédio escolar do centro da política.

A pesquisa sobre a política de educação integral no município de Limeira/SP me mostrou que essa opção, ao resolver por um lado a necessidade de atender às demandas sociais e institucionais por mais tempo do aluno na escola, trazem consigo uma questão que, decorrente do uso de espaços externos, acabou sendo a que mais se mostrou problemática: a forma como se trata o trabalho docente. O professor não está no centro das propostas. A política não é feita pensando no que profissionais contratados exclusivamente para uma escola de tempo integral poderia fazer. Pensa-se, por princípio, no trabalho voluntário, sob o

argumento de se tratar de “pessoa próxima da comunidade”, portanto pertencente àquele território.

Quando o trabalho voluntário passa a ser criticado tanto por estudos dos “reformadores empresariais”¹, quanto pelo sindicalismo, a figura muda do voluntário para o estagiário, que trabalha até 30 horas por semana na escola, exercendo às vezes funções centrais, por menos de um salário mínimo.

Ou seja, o que foi definido como problemática para essa pesquisa acaba retornando para aquelas inquietações do professor de escola pública que sou. É cada vez mais claro que qualquer política pública educacional deve passar por uma forma de o professor melhorar suas condições de vida e de trabalho. Mas essa não está sendo a preocupação central das propostas aqui estudadas.

¹ Termo usado por Luís Carlos de Freitas, professor da Unicamp, para se referir a grupos empresariais que publicam estudos usados como referências centrais em várias políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

A questão do espaço escolar foi marcada por mudanças significativas nas políticas de educação em tempo integral dos últimos anos. As propostas que associavam educação integral à necessidade de amplos espaços e equipamentos diversos no interior das escolas tendem a dar lugar a propostas que apostam no uso de espaços já existentes fora dos prédios escolares, propõem uma ampliação da noção de *espaço educativo* nas políticas públicas e mobilizam ideias como *territórios educativos* e *cidades educadoras*. Trata-se, na visão de Silva (2017) e Cavaliere (2009), de um predomínio da vertente *alunos em tempo integral*, iniciado no início dos anos de 1990 em lugar da vertente *escolas em tempo integral*, expressa em propostas anteriores.

Não é possível dizer que houve, no Brasil, uma política consolidada de *escolas em tempo integral* em escala nacional. No entanto, algumas experiências pontuais marcaram as políticas de educação integral, tornando-se referências importantes para o tema, sobretudo na relação com o espaço escolar. Hoje, são vistas como excessivamente caras e não condizentes com as novas formas de se pensar a educação integral.

O propósito do presente estudo é compreender essas mudanças, trazendo aspectos específicos da política de educação integral do município de Limeira/SP.

Chama atenção em Limeira a mobilização diária de grupos de alunos levados a lugares próximos e distantes das escolas para a realização das atividades de educação integral. A política se destaca na região, sendo Limeira o município que impulsionou a criação do *Comitê Regional de Educação Integral*, com onze municípios participantes, e sediou a primeira reunião técnica do *Comitê Territorial de Educação Integral do Estado de São Paulo*, em 2015, quando foi elaborado um documento manifesto que ficou conhecido como a *Carta de Limeira*².

Mesmo diante das oscilações políticas, a educação integral cresceu significativamente no município, desde seu início, em 2010, quando algumas escolas começaram ampliar o tempo diário com aulas de reforço ou outras atividades. A partir de 2013, iniciam-se as parcerias com outras instituições, seguindo as diretrizes do *Programa Mais Educação*³ do governo federal.

O uso dos espaços externos se manifesta como uma das marcas mais fortes da política municipal de educação integral em Limeira, por meio da estratégia de parcerias,

2 Para mais detalhes sobre a *Carta*, ver tópico 4.3.5.

3 Para detalhes sobre o Programa, ver tópico 5.2.5.

principalmente, com outros setores do poder público. Trata-se de uma relação que está hoje no centro do debate sobre educação integral e políticas públicas, a *intersetorialidade*, que pode ser definida como a integração e articulação de diferentes políticas públicas para o alcance de objetivos comuns (OLIVEIRA, 2012, p. 4). Na grande maioria dos casos, está relacionada às políticas sociais, em especial assistência social, saúde, esporte e educação. O propósito dessa estratégia dos governos é romper com o modo fragmentado de gestão e pensar em formas de articulação que reconheçam a interação entre as diferentes realidades das políticas públicas vistas, a princípio, isoladamente. A essa interação dá-se nome de *zona de confluência* (BELLINI et al, 2012, p. 5).

Os principais aspectos debatidos em boa parte da bibliografia consultada sobre política intersetorial abordam a possibilidade de essa forma de gestão pública se manifestar reduzida à função racionalizadora de recursos, inclusive justificando o não investimento em algumas áreas e fazendo com que a responsabilidade sobre as *zonas de confluência*, que unem aspectos comuns das políticas setoriais, seja de difícil definição, ora pendendo pra um setor, ora para outro, ora para nenhum. “Ao tratar os problemas como problemas de todos, pode ser que esses problemas se tornem problemas de ninguém”⁴.

Para Oliveira (2012),

A intersetorialidade, no sentido de integração e articulação das políticas para alcance de um objetivo comum, através da criação de consensos nas instâncias deliberativas e com forte participação dos representantes do setor educacional, pode potencializar as ações que objetivem o desenvolvimento da qualidade na educação. Todavia, a criação de zonas de confluência dentro do campo educacional, sem a devida objetivação dos fins específicos da educação e sem acréscimo de recursos para tal, pode trazer desafios para a gestão educacional, dado que pode criar campos de conflitos e intensificação da dinâmica administrativa sem, no entanto, contribuir com o alcance dos fins construídos nas instituições educacionais (OLIVEIRA, 2012, p. 1).

É fato que para dar conta de abranger as dimensões da formação humana almejadas pela educação integral, as instituições escolares não poderiam agir isoladamente; outros setores do Estado precisam se articular para atender as demandas sociais ampliadas, cuja responsabilidade recai sobre a educação (CAVALIERE, 2007, p. 1029; OLIVEIRA, 2012, p. 10). Transferência de renda, combate à fome, erradicação do trabalho infantil, enfrentamento à violência, acesso à cultura e esportes são algumas dessas demandas. Ou seja, parte-se da

⁴ Fala de Choukri Ben Ayed, sociólogo francês, no evento *Seminário Internacional Cidades e territórios: encontros e fronteiras na busca da equidade*, realizado em 14 de junho de 2016 em São Paulo pela Fundação Tide e Setubal e pelo jornal Folha de São Paulo.

compreensão de que sem um conjunto de necessidades atendidas, a escola não conseguirá cumprir o objetivo de educar integralmente. Assim, a intersetorialidade torna-se a expressão da educação integral nas políticas públicas.

Porém, como já afirmamos, um forte problema percebido nas propostas intersetoriais é o fato de, muitas vezes, elas significarem meramente uma forma de racionalizar recursos, fazendo uma política se apoiar em outra. E, no caso do ensino, trazem ainda a complexificação das ações no campo educacional, uma vez que duas políticas distintas podem ser implementadas a partir de uma mesma base material, sem trazer recursos novos para um dos setores, além de “aumentar as atribuições laborativas e da intensificação do trabalho sem o espaço reflexivo necessário” (OLIVEIRA, 2012, p. 5). Podem, portanto, significar a intensificação das funções sociais assumidas pela escola, levando atores educacionais a “não se dedicarem com devida atenção aos aspectos pedagógicos, inerentes à natureza da instituição escolar” (OLIVEIRA, 2012, p. 8). Em Limeira, como discutiremos adiante, a maior parte da responsabilidade no transporte, alimentação, avaliação, administração e prestação de contas fica para as escolas. Os campos têm naturezas complementares, mas as políticas não podem se sobrepor ou se confundir.

Essa sobreposição é indicativa do caráter circunstancial e transitório das políticas intersetoriais que não preveem um incremento dos recursos disponíveis e são vistas como alternativas para o poder público atender direitos sociais sem que isso signifique custos significativos. Esse viés se agrava no contexto neoliberal de redução de gastos públicos, como se tem observado nas últimas décadas. Como dizem Monnerat e Souza (2015), as políticas intersetoriais tendem a ser uma alternativa frente a essa realidade.

Aborda-se a intersetorialidade aqui com essas premissas, colocando-as em questão como horizonte do percurso metodológico da pesquisa. Em Limeira, há um importante espaço institucional onde as zonas de confluências são discutidas, o *Comitê Municipal de Educação Integral*, o qual se reúne bimestralmente com representantes das secretarias de esporte, cultura, assistência social e educação.

Sobre a terminologia utilizada para se referir à educação integral, cabe aqui algumas considerações. Vários termos são utilizados para se referir ao tema: ampliação de jornada, educação integral, escola integral, escola de tempo integral... todos tendo origem na necessidade de ampliar o tempo em que o aluno permanece nela ou sob responsabilidade dela.

A educação integral, compreendida como educação de tempo integral ou ainda política de atenção integral ou qualquer outra identidade que se queira

dar a essa estratégia educacional, trata originalmente de ampliar a jornada escolar, expondo a criança a um maior tempo de atividades escolares, seguindo a ideia de que quantidade gera qualidade (VASCONCELOS, 2013, p. 82).

Às vezes, o mesmo termo pode ser usado para se referir a funções totalmente opostas, a exemplo do que se entende por educação integral nas propostas do Movimento Integralista e de movimentos anarquistas, marxistas e sindicalistas.

Um termo encontrado na revisão que nos pareceu dar conta das similitudes existentes entre todas as propostas é *Educação Integral em Tempo Integral* (SILVA, 2017), o qual evita os questionamentos sobre a que o predicado *integral* se refere: se meramente ao tempo, numa visão técnico-racional (HARGRAVES, 1988), ou à formação ampliada do aluno, podendo assim ser usado para se referir a várias realidades diferentes.

As propostas e estratégias de educação que reivindicam para si o atributo de serem “integrais” possuem pautas diversas, nem sempre determinadas pela questão do tempo (...). Isso porque as diversas matrizes, consolidadas e coexistentes na história da educação no Brasil, são pautadas por concepções de mundo, projetos de sociedade e, conseqüentemente, por diversos entendimentos acerca do papel da escola e de sua organização pedagógica. Assim o cordão histórico em torno do tema revela sua constante crise identitária e sua inconstância nas políticas públicas e discursos de especialistas e educadores (VASCONCELOS, 2013, p. 98).

Mesmo que a presente pesquisa não tenha se aprofundado nos aspectos conceituais, é importante esclarecer que entendemos aqui a *Educação Integral de Tempo Integral* como um horizonte normativo, algo ao qual se associa a ideia de uma nova sociedade (SILVA, 2015; VASCONCELOS, 2012), autenticamente democrática, e que, portanto, se depara com uma série de limites, tanto práticos quanto teóricos. Esses limites dizem respeito às próprias contradições que o termo *integral* encerra ao se referir à formação de uma pessoa no contexto de uma sociedade de classes e do modo de produção capitalista, especialmente em países subdesenvolvidos.

As considerações sobre esses limites, no entanto, não impedem de afirmarmos a importância das propostas aqui discutidas, uma vez que mobilizam um amplo debate tanto na política institucional quanto na academia. Assim, chamar uma educação de integral, mesmo que não seja integral no sentido amplo e utópico do termo (universal, omnilateral), provoca uma discussão que toca nos limites da educação nas sociedades capitalistas atuais. “Educação integral remete ao legado de diferentes movimentos teóricos e políticos que buscaram

respostas para os problemas de seu tempo, considerando a lacuna entre direitos preconizados e sua realização” (MOLL, 2012, p. 22).

O relatório *Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral: Concepções e Práticas na Educação Brasileira*, encomendado pelo MEC (BRASIL, 2009 e BRASIL, 2010), apresenta os resultados de um levantamento de experiências de jornada escolar ampliada no Brasil e aponta que as denominações utilizadas nas políticas locais dá origem a duas categorias: uma que destaca a noção de *integralidade* (tempo integral e educação integral, por exemplo) e outra que indica *complementaridade* (ações educativas complementares, turma complementar, segundo tempo, contraturno, turno inverso, atividades extracurriculares, entre outras). Nossos objetivos não chegam a colocar em questão qual dessas tendências se aproxima mais da política em andamento em Limeira. No entanto, é notável, nas falas dos entrevistados, os conflitos que ocorrem dentro da escola quando não há clareza por parte da equipe escolar sobre o caráter *complementar* ou *integral* das atividades⁵. No geral, as direções tendem a defender a noção de integralidade, mas encontram alguma resistência na organização do currículo, dos horários e dos profissionais. Assim, as atividades que passaram a existir depois que foi ampliada a jornada, muitas vezes, são alocadas no contraturno e desenvolvidas por estagiários, o que contribui para que sejam vistas como complementares, em contradição com os princípios da política. O relatório citado, que levantou dados de 800 experiências de educação integral no Brasil em 2008, aponta que, naquele ano, 80% concentravam as atividades no contraturno (BRASIL, 2009).

Em função dessas questões, há, ao longo do texto, variações nos termos utilizados, a depender de quais dimensões (espaço, tempo ou formação) se pretende destacar, de acordo com o autor ou documento de referência. Assim, *escola de tempo integral* é usado quando a ênfase está na adaptação da estrutura física do prédio escolar; *aluno integral* quando ênfase está no aluno que se descola para outros espaços externos à escola; *educação de tempo integral* quando se quer destacar a ampliação da jornada e assim por diante. No geral, optamos, por questões de praticidade, pela utilização do termo *educação integral*, deixando

5 “Tenho certeza que sair da escola é ótimo para os alunos porque eles têm a possibilidade de ter aqui uma vivência mais curricular e fora uma vivência mais extracurricular, coisas que se complementam (...) A escola vem trabalhando pra unificar o pensamento, então, antes até tinha algum conflito e a escola integral era vista, dentro da escola, como uma coisa a parte da escola. Mas agora com essa integralização do horário (...) em que ora é aula, ora é oficina, ora é aula, ora é oficina não tem aquele estigma ‘esse é do integral esse não é’. O aluno é nosso. (...) A divisão inicial é um pouco inevitável. Quem começa no integral, começa com menos de cem por cento. E mesmo que você comece assim, na sua equipe, nem todos são cem por cento a favor do integral (REPRESENTANTE DOS DIRETORES DE ESCOLA)”. “Alguns funcionários não se adequam à educação integral. Falam assim ‘aqueles ali são da educação integral e nós não somos’” (REPRESENTANTE DA SECRETARIA DE CULTURA).

claro que em nenhum momento desconsidera-se a multidimensionalidade do tema e a polissemia dos termos.

O objetivo geral do presente estudo é compreender como o poder público implementa uma política educacional que propõe o uso de espaços não escolares, e quais as demandas, justificativas e problemas que envolvem essa opção, que é chamada, pelos próprios governos, de educação integral⁶.

Para isso, além da revisão bibliográfica sobre o tema, das análises documentais e da coleta de dados secundários, foram realizadas entrevistas com sete membros do Comitê Municipal de Educação Integral, com uma diretora, uma coordenadora pedagógica e uma professora da escola selecionada como referência para o estudo.

Todas as entrevistas, elaboradas com base em Pezatto (2011) e Bogdan e Biklen (1991), tiveram como objetivo obter informações sobre a história da política municipal de educação integral, as razões que levaram ao uso dos espaços externos, os conflitos que emergem das relações entre os setores e da política instável do governo federal, além de percepções sobre o presente e o futuro da política. A análise das entrevistas transcritas foi feita a partir de uma categorização inspirada em Bogdan e Biklen (1994). Seis categorias temáticas foram elaboradas⁷, as quais não necessariamente acompanharam as questões iniciais (ANEXO) e serviram como princípio organizador das informações obtidas por meio das falas dos entrevistados.

Além dos dados das entrevistas, alguns números e outras informações foram obtidas no Censo Escolar, na Secretaria Municipal de Educação, na Secretaria Municipal de Cultura e no próprio Comitê Municipal de Educação Integral. Procurou-se, por meio da coleta de dados, discutir a hipótese de que a política intersetorial, com o uso de espaços não escolares, representa uma saída instável, além de adiar a necessidade de melhorar e ampliar os espaços escolares, como discutiremos no primeiro capítulo.

A dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro, é apresentada a problematização do tema, onde procuramos relacionar questões ligadas ao espaço e infraestrutura escolar às propostas de educação integral e à intersetorialidade, enfatizando as transformações no teor das propostas ao longo da história e apresentando as hipóteses elaboradas para balizar a pesquisa.

6 Podemos, baseados na revisão da bibliografia, arriscar em definir a política do município como *educação intersetorial com aluno de tempo integral*, apesar de, contraditoriamente, o Decreto Municipal nº 18 de 2016, usar o termo *Escola Integral*, nome que dá à política. Essa definição, no entanto, não será aqui defendida com o devido rigor, pois, como já afirmamos, não faz parte dos objetivos da pesquisa.

7 Ver tópico 4.2, a partir da página 101.

No segundo capítulo, procura-se apresentar um panorama histórico do tema educação integral nos debates sobre a política educacional no Brasil, procurando demonstrar as diferenças entre as concepções no que diz respeito às ideologias que as embasam. Não há aqui, como já sinalizamos, uma preocupação em se definir o que é educação integral⁸, mas compreender quais aspectos ideológicos de cada concepção. Nesse sentido, baseando-se em Saviani (2008) e Carvalho (1998; 2003), foram identificados três bases ideológicas que mobilizam concepções de educação integral no Brasil desde o início do século XX: A Pedagogia Libertária, a Pedagogia Tradicional e Pedagogia Nova. Inicia-se o capítulo com uma breve descrição histórica dos Grupos Escolares, com a qual pretendemos destacar a importância que o espaço e arquitetura escolar adquiriram na política educacional brasileira do início do período republicano e como essa importância foi se perdendo ao longo da expansão do ensino com o passar dos anos.

No terceiro capítulo, procura-se enfatizar a mudança na forma como as propostas foram sendo conduzidas por governos e associações não-governamentais. Tal mudança, já referida, se caracteriza por uma tendência, iniciada no início da década de 1990, de se propor atividades educativas que não se concentrem apenas na escola e mobilizem outros espaços do entorno; há, portanto, nessas propostas, diferenças substanciais em relação às principais propostas das décadas de 1950 e 1980, marcadas pela construção de grandes complexos educacionais. Assim, é feita uma rápida descrição de algumas políticas importantes de “educação integral dentro da escola” e de “educação integral fora da escola”, procurando contextualizá-las minimamente, além de uma discussão sobre as ideias de *cidades educadoras* e *territórios educativos*, que fortemente influenciam o segundo grupo de propostas.

No quarto capítulo, então, parte-se para a realidade prática escolhida para o estudo. Dentro das várias possibilidades de análise dos efeitos da política intersetorial em educação no município, optou-se por dar destaque ao uso dos espaços externos, o qual demanda intensa mobilização dos alunos e atores ligados às atividades e é um dos aspectos mais imediatos pelas quais o formato da política de educação integral do município os alcança. No entanto, outros temas relacionados são também discutidos, dos quais a opção pelo voluntariado e pelo trabalho de estagiários é um dos que mais se destacaram. No capítulo é apresentada uma caracterização da rede municipal de ensino do município, dando destaque para a educação

8 A reflexão de Pedro Demo é uma analogia ao que tentamos expor. Para ele, “teoricamente, podemos definir democracia como governo do povo. Com isso, porém, dizemos muito mais o que democracia não é” (DEMO, 1995, p.38). Do mesmo modo, o exercício de se definir o conceito de educação integral se depara com a dificuldade de lidar com sua falta de precisão em descrever a realidade, o que não é sua função, a qual entendemos estar ligada à sua força propositiva.

integral; apresenta-se também o percurso metodológico da análise de campo e os resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 1. PROBLEMATIZANDO O TEMA E APRESENTANDO AS HIPÓTESES DE ESTUDO

O número de matrículas de tempo integral no Ensino Fundamental de escolas públicas no Brasil cresceu 91% entre 2010 e 2016 (o que corresponde ao aumento de 1.264.309 para 2.418.199 de matrículas), enquanto o número de estabelecimentos públicos de Ensino Fundamental decresceu 13% no mesmo período (passou de 128.168 em 2010 para 110.461 em 2016). Ou seja, ampliou-se para próximo do dobro as matrículas em tempo integral, sem que houvesse criação de mais prédios escolares⁹.

Sobre a infraestrutura dos espaços escolares existentes nesse nível de ensino na rede pública, os dados abaixo mostram uma realidade em que muitos problemas relacionados às carências materiais se destacam. Menos da metade das escolas tem biblioteca; apenas 35% têm quadra de esportes e 55% têm acesso à internet.

Tabela 1. Ensino Fundamental: estabelecimentos da rede pública segundo os recursos disponíveis na escola – Brasil – 2015 (Em %)¹⁰

Recurso disponível		Abastecimento de água	
Biblioteca e/ou sala de leitura	46,4	Rede pública	57,4
Só biblioteca	27,0	Poço artesiano	18,2
Só sala de leitura	13,1	Cacimba/cisterna/poço	13,9
Sala de leitura e biblioteca	6,3	Outros	8,1
Acesso à internet	55,8	Inexistente	6,9
Laboratório de informática	51,2	Esgoto sanitário	
Acessibilidade	24,0	Rede pública	31,2
Quadra de esportes	35,2	Fossa	62,0
Laboratório de ciências	8,6	Inexistente	8,1
Água filtrada	82,4	Acesso à energia elétrica	94,5
Banheiro dentro do prédio	83,8	Cacimba/cisterna/poço	13,9

Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados Censo Escolar 2015

Nota: O mesmo estabelecimento pode possuir mais de um tipo de abastecimento de água ou esgoto sanitário.

Apesar do risco de generalização próprio do uso da escala nacional, apresentar esses dados nos parece importante para introduzir o centro da nossa problematização. O espaço

⁹ 2010 é o ano em que é publicado o decreto nº 7083, que regulamenta o Programa Mais Educação, criado em 2007, e passa a vincular as matrículas em educação integral não apenas ao IDEB, mas também ao Programa Bolsa Família. A partir de 2010, o número de matrículas em tempo integral passa a crescer significativamente no país. Os dados de 2010 são do Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2013, publicado pelo Movimento Todos Pela Educação a partir do Censo Escolar. Os dados de 2016 são das Sinopses Estatísticas do Censo Escolar 2016.

¹⁰ Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017 – Movimento Todos Pela Educação.

escolar, sua infraestrutura e equipamentos não aparecem como condições básicas para que programas de educação integral, da maneira como são propostos hoje, se realizem. As carências materiais expressas nos dados não devem, de acordo com essas propostas, desmobilizar a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. Assim, deve-se procurar espaços externos aos prédios escolares para que as demandas por mais tempo do aluno na escola sejam cumpridas, sem que se resolvam os problemas de infraestrutura e falta de espaço que já afetam a educação de turnos.

As considerações sobre o espaço escolar nessas propostas podem ser vistas como opostas à tendência histórica de consolidação da escola como espaço estável e fixo, com uma natureza própria, não apenas um espaço determinado e rotulado enquanto tal.

Em outras palavras, a instituição escolar e o ensino só merecem esse nome quando se localizam ou se realizam num lugar específico. Um lugar especificamente pensado, desenhado, construído e utilizado única e exclusivamente para esse fim. O reverso dessa tendência à especificidade e institucionalização, à identificação como tal espaço específico, seriam na expressão de Jaume Trilla¹¹, as diferentes propostas de tentativas de “negação da escola como lugar”. Propostas e tentativas desde a cidade educadora de Edgar Faure¹² até a desescolarização de Ivan Illich¹³, que só são pensáveis - outro paradoxo - frente à sólida realidade de ambas as tendências: a que leva ao sedentarismo e a que postula a especificidade institucional da escola como lugar (FRAGO, 2001, p. 69).

Para Escolano (2001, p. 46), desde fim do Antigo Regime até a segunda metade do século XIX, a escola separa-se da casa e de outros lugares (escola-anexa) e aos poucos “se regionaliza” internamente, implementando gradativamente as salas de aulas e outros espaços, separando, entre outras categorias, os níveis (graus) e os sexos. No Brasil, este processo se deu às custas do enfrentamento a proprietários de casas e outros espaços alugados para funcionarem como escola, os quais viam uma política de construção de prédios como uma ameaça à sua rentabilidade (ALGEBAILLE, 2009).

Ou seja, ao longo da história, o espaço escolar deixou de ser uma adaptação itinerante de outros espaços, para, aos poucos, se fixar e se estabilizar. Nesse processo, a ausência de especificidade própria dá lugar à delimitação de estabelecimentos específicos, voltados exclusivamente para a atividade escolar. As propostas contemporâneas de educação integral,

¹¹ Jaume Trilla, é professor da Universidade de Barcelona, autor de *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social* (1993).

¹² Sobre Edgar Faure, ver tópico *Cidades Educadoras: cidade da diversidade ou da desigualdade?*

¹³ Ivan Illich (1926-2002), pensador austríaco cuja obra mais importante é *Sociedade sem escolas* (1973).

portanto, seguindo o raciocínio do autor, podem ser vistas como uma negação dessa especificidade historicamente atribuída ao prédio escolar.

Essa negação não é explícita. Na maioria dos documentos de apresentação dessas propostas, afirma-se que o protagonismo do processo, apesar de ser constantemente relativizado, continua sendo da escola. No entanto, as escolas brasileiras, como afirma Vasconcelos (2013), foram construídas sob a lógica da escola de turnos. A concepção arquitetônica escolar, no geral, não é compatível com a proposta da educação integral.

Duas hipóteses são consideradas para conduzir a pesquisa: 1) Há uma secundarização (ou adiamento) da necessidade de ampliação e melhorias dos prédios escolares em face da possibilidade de utilização de outros espaços. 2) Os limites a serem encarados quando se propõe educação integral, muitas vezes, são contornados com estratégias que se manifestam como sendo circunstanciais, transitórias e instáveis, difíceis de se estabelecerem como uma política consolidada.

Essas hipóteses, no entanto, como qualquer outra, não podem ser consideradas de forma rígida. A associação entre educação integral, escolas equipadas com infraestrutura adequada e qualidade da educação não é direta. Cavaliere (2007), por exemplo, em pesquisa sobre o CIEPs¹⁴, revela que o aumento do tempo na escola levou à queda no rendimento dos alunos devido à falta de diversificação das atividades, sendo que em alguns CIEPs o horário integral foi inclusive abolido (importante lembrar que o CIEPs se configura como uma das mais importantes experiências de educação integral no país, com grandes investimentos nos prédios escolares).

Além disso, as correntes do pensamento pedagógico que afirmam a necessidade de a escola se integrar aos espaços do seu entorno devem ter sua importância reconhecida. Trata-se de ideias que reconhecem que uma escola não pode estar isolada da comunidade que a rodeia e que parcerias com o bairro e com a cidade onde a escola está são necessárias para uma educação completa, independentemente das condições materiais da escola.

A preocupação com a dimensão comunitária na articulação da oferta da educação integral está associada às lutas para que a ação afirmativa seja vivenciada como um processo de inserção societária. Essa possibilidade está representada nas práticas de educação integral que não se subsumem à organização interna da escola (...). Esse debate é tensionado pelas condições de funcionamento da escola, expresso em suas instalações físicas, na disputa por mais recursos, na medida em que a ampliação da jornada requer sua articulação com as políticas de segurança alimentar e entre a pedagogia, a

14 Centros Integrados de Educação Pública. Para mais detalhes ver tópico 3.1.2

arquitetura e o urbanismo, para desencadear a política de construção, reforma e ampliação dos prédios e equipamentos das escolas e variedade na oferta das atividades, demandando mais insumos na manutenção e funcionamento do ensino (MOLL, 2012, p. 39).

É fundamental considerar também, como é recorrente na bibliografia, que a legitimação da baixa qualidade na expansão do ensino está na origem da escola de turnos e não da escola de tempo integral (VASCONCELOS, 2013, p. 25)¹⁵. Esta última, para além das propostas conservadoras e assistencialistas da política e da pedagogia tradicional, e mesmo com todos os problemas que lhe são inerentes, provoca uma tensão importante nas políticas públicas e na forma como os governos devem lidar com as questões sociais, trazendo à tona necessidades como saúde e alimentação, atividades culturais, políticas e de lazer (CAVALIERE, 2007, p. 1015). Trata-se de intensificar as demandas que uma escola por si só já apresenta à sociedade como um todo:

Operacionalmente, a abertura de uma escola e até mesmo a ampliação de sua jornada implicam em profundas transformações infraestruturais na região onde é implantada e exige o funcionamento de outros equipamentos públicos em seus arredores na área de saúde, de segurança, de transporte, gerando um centro que combina ações de modo articulado, mobilizando vários setores governamentais, por vezes em todos os níveis (VASCONCELOS, 2013, p. 108).

Estamos, portanto, diante de uma questão em que posições extremas não dão conta de revelar os aspectos singulares de cada realidade específica. Assim como o estudo de Vasconcelos (2013, p. 58), o objeto de estudo dessa pesquisa, sob diversas dimensões, é fruto de uma ação empreendida pelo Estado, cujo impacto não é automático e precisa ser analisado em meio a sua dinâmica e contradições, em diálogo com os resultados do campo empírico.

Baseando-se no que propõem Rodrigues et al. (2017), um dos propósitos do estudo é revelar como os atores envolvidos na implementação da política de educação integral em

15 “A existência da escola de turnos legitimou a opção do Estado brasileiro pela expansão descompromissada com a qualidade, não apenas pela diminuição da carga horária escolar, como também por todos os outros encaminhamentos de política pública, frutos desta decisão. As ideias pedagógicas, os programas e projetos governamentais, que se ampliaram no Brasil, com o intuito de compensar esta fragmentação, elegeram como direção, o atendimento para situação de vulnerabilidade social. Incluir os excluídos, focar as ações educativas na população carente, buscar ressarcir dívidas históricas com populações alijadas de seus direitos, tem sido a grande proposição das políticas públicas modernas, ou seja, ao longo da história, a escola tem sido compensatória. A cisão da jornada escolar significou a fragmentação da política pública, materializada na organização do trabalho pedagógico escolar, em todos os sentidos. Um dos sinais da fragmentação dos processos educativos é o fato do País ainda conviver com o “turno da fome”, como também é conhecido o período escolar que funciona das 11h da manhã às 3h da tarde. Além de ter uma hora a menos que o turno padrão, o “turno da fome” é totalmente improdutivo para crianças e professores, em todos os sentidos” (VASCONCELOS, 2013, p. 25).

Limeira interpretam essas questões, procurando responder quais sentidos se formam na prática de se estender as atividades para espaços externos a escola, considerando a forma pela qual as diretrizes das propostas os alcançam.

Baseando-se nos estudos de Costa (2009, 2011, 2016, 2017), de Vasconcelos (2013) e de Oliveira (2014), partimos da possibilidade de as políticas educacionais que mobilizam modelos de gestão intersetorial associados às ideias de *idades educadoras* e *territórios educativos* se reduzirem a propostas circunstanciais e transitórias, sujeitas às interrupções e descontinuidades das contingências políticas ligadas ao uso dos recursos públicos. Como diz Costa (2009), a “ênfase na territorialização da educação pode ter o efeito de desviar o debate e, mais importante, as verbas públicas, do que diz respeito ao seu equipamento essencial: escola”. O autor questiona se, de fato, os problemas da educação brasileira (que ele identifica numa crise¹⁶) serão resolvidos com a ampliação e investimentos em espaços extra-escolares. Soma-se a isso a possibilidade de os conceitos serem utilizados de forma vaga, distantes da realidade, impossibilitando sua operacionalização e provocando no trabalho dos profissionais “uma renitente contradição entre proposta e prática pedagógica” (COSTA, 2011, p. 50).

Como se tem registrado, as propostas de políticas públicas de educação integral são historicamente voltadas para as parcelas mais pobres da sociedade, que, portanto, moram e estudam em áreas de urbanização precária, onde são observáveis processos de segregação espacial e onde, muitas vezes, a escola é o único espaço público sociocultural. Essas condições, no entanto, não devem desmobilizar a ampliação do tempo escolar diário. Na verdade, são essas condições que criam e fortalecem a demanda por mais tempo do aluno na escola. A escola no Brasil, como defende Algebaile (2009, p.26), permite ao Estado uma certa “economia de presença” em outros âmbitos da vida social. Assim problemas que, de certo, influenciam diretamente as atividades escolares, mas que não fazem parte do objeto de ação da escola, acabam sendo convertidos em demanda por mais tempo na escola.

Vasconcelos (2013, p. 75) identifica essa demanda com um movimento histórico de superação da escola de turnos, que busca encontrar respostas nas proposições atuais de escola de tempo integral, cuja retomada foi pautada recentemente na política pública educacional. Segundo a autora, sua efetividade pode se dar à medida que Estados e Municípios sejam

¹⁶ Algebaile (2009, p. 75) critica a ideia de que o Brasil vive uma crise na educação, chamando atenção para a persistência de uma “assimetria entre as forças sociais que produzem a escola”. A autora discute esse ideia de modo a refutar a tese de que a escola pública no Brasil vive, ou viveu em algum momento, uma crise. Para ela, crise pressupõe um momento de crítica do padrão vigente, e além disso, pressupõe que essa crítica tenha algum efeito (mesmo que pequeno) na dinâmica da escola e da política educacional. Isso, segundo a autora, nunca ocorreu no Brasil. “A própria crítica acadêmica e sindical, muitas vezes parece realizar-se em esfera própria, não contaminando suficientemente os funcionários da escola e não se deixando contaminar por eles”.

convencidos pela União a aderirem à sua oferta indutora de ações estratégicas para o desenvolvimento de política de educação integral local, ainda que orientadas nacionalmente nos aspectos legal e político-pedagógico.

Cavaliere (2007) apresenta três formas de entender a ampliação do tempo escolar: a procura por melhores resultados; a adequação da escola às novas demandas das famílias, particularmente das mulheres; e como parte integrante de uma mudança na concepção de educação escolar.

Ao longo do século XX, o tempo de escola no Brasil vai sofrendo lentas mudanças em sua definição, a qual tende a ser compatibilizada com um novo tempo social baseado na cultura urbana. Esta última traz a escolarização das massas, o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, a eliminação do trabalho infantil e a regulamentação das relações de trabalho (CAVALIERE, 2007, p. 1018).

No mesmo sentido, para Veleda (2013), três causas impulsionam a onda de políticas de educação integral nos anos 90 nos países da América Latina: 1) a necessidade de proteção social num contexto de incorporação das mulheres no mercado de trabalho; 2) a associação entre ampliação do tempo escolar e melhoria da aprendizagem, muito baseada em avaliações externas como o PISA; e 3) a influência de transformações próprias da educação primária da região, que deveria garantir a associação entre os saberes fundamentais e a complexidade das culturas contemporâneas.

A complexidade das culturas, referida pela autora, pode ser interpretada tanto do ponto de vista da tecnologia, que cria novos padrões de interação e acesso à informação, quanto do ponto de vista da emergência de novos paradigmas que relativizam a centralidade do conhecimento científico e procuram destacar a legitimidade de culturas e conhecimentos populares específicos dos lugares. Esses conhecimentos, na visão dessas propostas, configuram “*territórios culturais*” (BRASIL, 2009a, p. 33) e fundamentam a mobilização da ideia de *territórios educativos*, como discutiremos no capítulo 3.

Sobre a incorporação das mulheres no mercado de trabalho (um dos fatores mais destacados quando se discute a demanda por educação de tempo integral) cabe aqui uma observação em relação a realidade brasileira. Segundo pesquisa do IPEA¹⁷, desde 1995, a taxa de participação das mulheres no mercado de trabalho permanece entorno de 55% (em 1995 era de 53,8% e em 2015, 55,3% das mulheres em idade ativa no país). Esse, portanto, não é o aspecto mais significativo da demanda em questão, a qual tem sido reforçada por outro

17 http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_chefia_familia.html. Acesso em 05 de abr. de 2018

fenômeno: o aumento no número de lares chefiados por mulheres, cuja proporção passou de 22% para 41% no mesmo período. A demanda é reforçada pela baixa remuneração das mulheres em relação aos homens, em especial, quando se trata de periferias urbanas.

Como afirma Gadotti (2009), a forma pela qual os programas de educação integral se inseriram no debate da política educacional, ou seja, como possibilidades de amenização das desigualdades sociais ou compensação das desvantagens dos mais pobres no acesso à educação, traz a necessidade de se pensar na qualidade dessa compensação. Nesse sentido, as propostas acabam tendo como parâmetro de qualidade o acesso à educação de que dispõem as classes médias e ricas da sociedade. Para Darcy Ribeiro, por exemplo, idealizador de uma das mais importantes políticas de educação integral no Brasil, a educação é a estratégia de médio prazo mais eficaz para a “redenção brasileira”, o que, segundo ele, se traduzia em incorporar o povo aos benefícios da elite (BOMENY, 2009, p. 114).

Porém, em um contexto de redução de gastos, esse caminho seria um “verdadeiro sacrilégio ao credo hegemônico” (SILVA e SILVA, 2013, p. 711). Demandas sociais prementes são percebidas nas escolas, porém o atendimento a elas extrapola a capacidade resolutive da escola (OLIVEIRA e SARAIVA, 2015). Dentre os vários desafios, há muitas dificuldades para que as escolas públicas ofereçam espaços adequados ao desenvolvimento de atividades educativas que tenham como horizonte a redução das desigualdades. A alternativa que procura se consolidar, então, é o uso de espaços já existentes, a princípio, desvinculados da educação.

Costa (2011) destaca alguns pontos que, segundo ele, se repetem nos documentos das propostas que propõem a educação em tempo integral para além dos muros escolares:

- (a) um “deslocamento” da posição da escola em relação aos saberes, no sentido de que esta instituição não é mais capaz, sozinha, de lidar com a “demanda ampliada” por educação de jovens na “sociedade do conhecimento”;
- (b) valorização da presença do responsável da família no processo educativo escolar, associada ao voluntariado, o que estabelece uma complexa simbiose entre as esferas pública e privada da educação;
- (c) reorganização da oferta educacional, com a participação mais significativa de outros setores governamentais públicos e privados (secretarias de esporte, cultura e saúde; empresas, Igrejas, ONG’s), definidas por alguns teóricos do Estado como “governo em rede” (Brasil, 2009b);
- (d) busca de “novos espaços nas cidades e nos bairros” para a educação em tempo integral, em consonância com as definições da Carta das Cidades Educadoras (publicadas em Barcelona, no ano de 1992);
- (e) reverência à tradição do pensamento e das práticas de EI que, ao mesmo tempo, sinaliza veementemente a urgência em “renová-las”, em prol de uma “nova cidadania”, de uma “consciência ambiental”, etc.;

(f) uma preocupação com a focalização da política entre os mais pobres, numa EI que elimine as fronteiras entre educação escolar e proteção à vulnerabilidade social, em sintonia com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (COSTA, 2011, p. 58).

Resumidamente, o autor elenca os principais elementos das propostas mais recentes de educação integral. Aqui, podemos considerar que o argumento central se situa exatamente na consideração de que o espaço escolar não se limita à escola em si. De fato, o texto que procura instruir os gestores de escolas que aderirem ao *Programa Mais Educação*, por exemplo, é bem claro a esse respeito:

O espaço físico da escola não é determinante para a oferta de Educação Integral. O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral não pode desmobilizar. O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com as famílias, os vizinhos, enfim, toda a comunidade (BRASIL, 2009c, p.18).

O *Mais Educação* surge no contexto da necessidade de contrapartida das famílias ao Programa *Bolsa Família* (VASCONCELOS, 2013) e, desde 2010, atende apenas escolas com porcentagem significativa de alunos contemplados pelo programa de renda mínima¹⁸, os quais, principalmente em grandes cidades, moram e estudam majoritariamente em bairros periféricos e de urbanização precária. Surge daí um questionamento que os críticos destas propostas constantemente fazem e que também está contido na nossa problematização: como propor a articulação de “espaços, tempos e oportunidades” em lugares cujos problemas sociais passam justamente pela falta desses elementos?

Para Algebaile (2009, p. 328), a presença da escola em “lugares marcados pela ausência” é estratégica para a promoção de políticas públicas. Muitas vezes, a escola é um dos poucos serviços públicos que chegam nas periferias das cidades e em outros espaços carentes de infraestrutura. Seu funcionamento, então, revela outras carências e pressiona o poder público para outras formas de organização institucional.

Ben Ayed (2012) afirma, sobre a realidade francesa, que a ampliação do acesso favoreceu a emergência de novas formas de desigualdade perante a escola, as quais foram foco de políticas educacionais que não obtiveram o sucesso planejado. Para o autor, as condições espaciais do entorno da escola atuam de forma determinante nas desigualdades

18 “O salto no número de municípios que aderiram ao Programa Mais Educação, em especial entre 2011 e 2012, deu-se principalmente devido à inserção das escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família. Em 2013, das 65 mil escolas do Programa, 43 mil possuem mais de 50% dos alunos no Programa Bolsa Família” (DOZZI, 2013, p. 36).

educacionais e o objetivo das políticas deve ser o de afirmar essas determinações e não tentar ocultá-las. No caso do Brasil, podemos perceber algumas tentativas de proceder nesse tipo de ocultamento, quando, por exemplo, as ausências não são consideradas como dinamizadoras das propostas e, sim, as “potencialidades”; para formular a política, parte-se do mapeamento do que já existe e não do diagnóstico dos problemas (BRASIL, 2009d).

Para Paro et al. (1988, p. 216), à existência de espaços alternativos pode ser atribuído um caráter positivo na medida em que são potenciais geradores de conflitos e, nesse sentido, podem constituir um elemento de ruptura de formas de pensar práticas pedagógicas vigentes. Porém, continua o autor, podem se transformar em justificativas para as práticas imobilistas da escola pública, sob a alegação de que o espaço para produzir avanços se situa fora dela. “A questão é séria porque a alegação encontra respaldo objetivo nas condições adversas de trabalho e na estrutura altamente centralizada e burocrática da escola”.

Soma-se a isso uma das questões mais importantes dessas propostas: a não especificidade dos espaços onde a educação ocorrerá implica, entre outras coisas, na não especificidade dos profissionais que nela atuarão. Como diz Frago (2001), a necessidade de um espaço específico para a escolarização passa pela profissionalização do trabalho docente. “Da mesma maneira que para ser professor ou mestre não servia qualquer pessoa, tampouco qualquer edifício ou local servia para ser uma escola” (FRAGO, 2001, p. 73).

Esse é um dos principais elementos constituintes do uso de espaços externos aos prédios escolares: a necessidade de mobilização de uma força de trabalho docente não necessariamente formada para tal, a exemplo do voluntariado e da contratação de estagiários, que assumem funções centrais nas atividades e não apenas de acompanhamento.

Participações externas, em tom de voluntariado, são compreendidas e aceitas contraditoriamente como contribuição qualitativa para que as políticas públicas sejam consolidadas ao ponto de transcenderem os governos, transformando-se em estratégias de garantia dos direitos fundamentais humanos traduzidas em política de Estado (VASCONCELOS, 2012, p. 63).

Importante citar também a pouca consideração dada à necessidade de ampliação do tempo de planejamento do trabalho desses profissionais, o que se manifesta numa visão unilateral da ideia de ampliação do tempo escolar. Apenas o tempo do aluno se amplia; em poucos casos, há aumento do tempo de planejamento das atividades por parte dos profissionais. “O tempo ainda é um dos inimigos da liberdade dos professores e, na sua dimensão sócio-política, diz quem está onde no espaço social da escola. Quem tem menos

tempo dentro da sala de aula, tem mais prestígio, poder e status dentro dos sistemas de ensino” (HARGRAVES, 1998, p. 107).

Outra questão importante diz respeito à necessidade de controle e vigilância que caracterizou a organização dos espaços escolares desde que se sedentarizaram, ou, ao menos, desde que deixaram de ser “escola-sala” para se tornarem “escola-colégio” (FRAGO, 2001, p. 105). Trata-se de um dos primeiros obstáculos para se colocar as ideias contemporâneas de educação integral em prática.

Para Frago (2001), o espaço escolar tem uma tríplice função: produtiva, simbólica e disciplinar (vigilância e controle). Uma é dependente da outra e nem sempre há concordância entre elas. Enquanto a última exige transparência e visibilidade (o panótico), as duas anteriores tendem a dividir e segmentar os tempos, as matérias, os conteúdos, as pessoas e os próprios espaços. Assim, a vigilância passa a exigir novos métodos (órgãos colegiados, elementos simbólicos unificadores, ritualização etc).

No caso das propostas contemporâneas de educação integral, essa necessidade de controle está, ao menos teoricamente, convertida na evocação constante à proteção social¹⁹. O espaço escolar não é mais suficiente porque a função da escola não se reduz a ensinar. Assim, a escola deve manter o controle social, atendendo a necessidade de garantir que a criança ou o jovem esteja num lugar seguro, e, ao mesmo tempo, educativo, acumulando essas funções sem que se reestruture seus espaços internos. Nesse sentido, como diz Barroso (2005, p. 727), a política social torna-se a assistência mínima à parcela da sociedade alijada dos direitos básicos, e, “taticamente, visa o controle social estatal, sem compromisso com a distribuição equitativa do bem comum educativo”.

Apesar de documentos como do *Mais Educação* apresentarem as funções de proteger e educar como necessidades de uma realidade recente, essa demanda existe desde o início do debate sobre educação integral no Brasil. Saviani (2011) denominou esse fenômeno de *educação compensatória*, herança da Pedagogia Nova. A escola não poderia ser simplesmente a expansão do modelo escolar das elites para toda a rede, e sim a realização, na escola, de funções que, a princípio, seriam de outras instituições públicas.

Assim, o que se considera fundamental aqui é o fato de os programas serem oferecidos diretamente à parcela mais pobre da população. No entanto, toda a formulação de programas

¹⁹ Interessante observar que essa mesma função, em outro momento, já foi atribuída às fábricas: “A concepção ideológica da sociedade ocidental legitimava a exploração do trabalho infantil por meio de um discurso que atribuía ao trabalho caráter protetor e disciplinador e direcionava crianças pobres para o trabalho como forma de prevenir o envolvimento com o crime e a marginalidade. O espaço fabril era concebido em oposição ao espaço da rua, caótico e desregulado” (LACORTE et al. 2013, p. 200).

como o Mais Educação - que se baseiam no uso de espaços externos - ao mesmo tempo em que deixam essa premissa clara, não a estendem ao espaço escolar e seu entorno. O bairro onde vivem os alunos não é visto de forma a destacar a precariedade da urbanização; deve-se, ao contrário, destacar suas potencialidades. Essa marca positiva em relação ao que é concretamente precário também se estende à forma pela qual o espaço escolar é tratado por essas propostas: já não pode se restringir aos prédios escolares; deve ser ampliado para o entorno da escola, não por falta de estrutura, e sim por questões relativas à necessidade de se pensar a concepção e a prática de uma visão contemporânea educação integral.

O espaço escolar, assim como o tempo escolar, é uma construção pedagógica e um fato cultural. Não é um simples esquema formal ou uma estrutura neutra. O tempo escolar é um dos instrumentos mais poderosos para generalizar e apresentar como natural e única em nossas sociedades uma concepção do tempo como algo mensurável, fragmentado, sequenciado, linear e objetivo (FRAGO, 1996). Da mesma forma, o espaço escola e a arquitetura escolar também fazem parte do programa escolar (ESCOLANO, 2001).

Não são recentes as críticas e suspeições levantadas por propostas que apostam no uso de espaços externos ao prédios escolares. Escolano (2001, p. 32) chama de românticas propostas como de Rousseau (1712-1778) ou Francisco Giner de Los Rios (1839-1915), que pensavam a cidade como “abismos da humanidade”, e propunham atividades ao ar livre, para se evitar os “miasmas”. A ideia de “jardim de infância”, de Froebel (1782-1852), comum até hoje no Brasil, é decorrente dessas concepções (FRAGO, 2001, p. 6). Tais ideias, segundo o autor, eram utilizadas maliciosamente para “justificar a negligência dos políticos em sua obrigação de construir escolas”.

Não há como evitar de se levantar as mesmas críticas e suspeições quando se trata do Brasil. A escola e seu prédio deveria ser exemplo e exercer uma influência geral na sociedade; ser dotada de “uma inteligência invisível que informaria culturalmente o meio humano-social que a rodeia” (ESCOLANO 1998, p. 32). A arquitetura, segundo o autor, desempenha um papel de simbolização da vida social; o edifício escolar comporta uma força semântica.

As propostas de territórios educativos e cidades educadoras em políticas de educação integral, de certa forma, trazem o risco de eliminar essa possibilidade, pois transmitem uma mensagem contrária: de que, sozinha, a escola não é capaz de atender as demandas de educação das crianças e jovens e, portanto, não é no prédio escolar que se devem concentrar as atenções, os investimentos e os esforços.

Assim, o fato de ser mais viável política e economicamente pensar em oferecer educação integral em espaços já existentes, em detrimento da opção mais cara de se construir grandes complexos educacionais, nos leva a questões que não podem ser desconsideradas. Há, em muitos casos, importantes relatos de precariedade, como se, devido a viabilidade política e econômica, tais projetos fossem executados sob condições muito ruins por serem relativamente baratos.

A pesquisa de Nunes (2015), por exemplo, mostra como o processo de adequação dos espaços vem trazendo “consequências desastrosas” para o trabalho dos professores ligados à educação integral em escolas de Recife (PE), causando desestímulo da comunidade escolar e interferindo no cotidiano da escola. A maioria dos professores entrevistados pela autora aponta que, mesmo com as parcerias previstas com o apoio do *Mais Educação*, uma das maiores dificuldades é a falta de uma estrutura adequada para o bom funcionamento dos projetos, os quais acabavam sendo realizados de forma precária. A mesma pesquisa mostra, porém, que todos os professores entrevistados concordam que a educação integral “vai além do espaço da escola” (NUNES, 2015, p. 81).

O *Mais Educação* não previa linha de financiamento específica para a construção e reformas de escolas, adaptando-as para as necessidades do funcionamento em tempo integral.

Por esta razão, não há um referencial arquitetônico, um modelo de construções, reformas e ampliações de escolas participantes do Programa. A solução do uso dos espaços físicos, quando muito, acaba sendo encontrada em cada escola, juntamente com as secretarias de educação. O Programa, por ser indutor de política de educação integral nos Estados, incentiva as parcerias locais e, conseqüentemente, o acordo de utilização e aproveitamento dos espaços físicos nos arredores das escolas como parte da estratégia da educação em territórios (VASCONCELOS, 2013, p. 229).

Como revela a pesquisa da autora, a orientação de realizar as atividades contando com espaços físicos externos, em espaços comunitários, está esgotando-se como alternativa.

Cada vez mais a realidade se impõe e exige que aos poucos outras soluções sejam construídas. A infraestrutura escolar para a realização da educação integral não pode estar na dependência do sucesso das parcerias, pois se condicionadas à tal dinâmica, pode sofrer impactos na autonomia de seu projeto político-pedagógico (VASCONCELOS, 2013, p. 229).

Para a autora, a herança dos prédios escolares brasileiros, pensados para a escola de turnos, aos poucos toma espaço na pauta de gestores, técnicos, arquitetos, engenheiros e legisladores e nos vários níveis de atuação da política pública em educação. Trata-se de uma questão fundamental na proposição da escola de tempo integral desde as propostas de *escola*

unitária de Gramsci²⁰. “A questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola [unitária] deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário etc” (GRAMSCI, 2000, p. 37 apud VASCONCELOS, 2013, p. 205).

Como se vê, a proposta de se levar a educação integral para além dos prédios escolares tem fundamentos econômicos importantes, no entanto, a argumentação nunca é explícita o suficiente para demonstrar esses fundamentos. Na maioria dos documentos, argumentos de natureza pedagógica surgem para justificá-la. No limite, são feitas considerações sobre as desigualdades no sistema de ensino ou metas baseadas em diretrizes nacionais e internacionais, sobre a necessidade de se pensar qual educação deve ser garantida aos mais pobres.

De fato, o contexto histórico onde o debate sobre educação integral ganha força no Brasil é marcado pelo início da abertura do acesso à escola para camadas mais pobres da população, quando coloca-se em prática a divisão do tempo escolar diário em dois ou três turnos, e, concomitante, passe-se a negligenciar a manutenção dos espaços escolares já consolidados. Assim, antes de discutirmos as correntes políticas e teóricas que influenciaram as ideias de educação integral no Brasil, procuramos fazer uma breve digressão para tratar dos Grupos Escolares no Estado de São Paulo, os quais são exemplos dos dois momentos importantes desse contexto: um que marca a importância dos prédios escolares na política educacional e outro que marca a precarização desses mesmos espaços quando a classe trabalhadora passa a frequentá-los.

²⁰ Antonio Gramsci (1891-1937), filósofo marxista italiano.

CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO INTEGRAL: HISTORICIDADE E PRINCIPAIS CORRENTES DO PENSAMENTO SOBRE O TEMA

O objetivo deste capítulo é apresentar algumas formas de se pensar o tema educação integral nos debates sobre a política educacional ao longo da história do Brasil, procurando demonstrar as diferenças entre as concepções no que diz respeito às ideologias que as embasam. Baseando-se em Saviani (2008) e Carvalho (1998; 2003), foram identificados três bases ideológicas que mobilizam concepções de educação integral no Brasil desde o início do século XX: A Pedagogia Libertária, a Pedagogia Tradicional e Pedagogia Nova. Inicia-se o capítulo com uma breve descrição histórica dos Grupos Escolares, com a qual pretendemos destacar a importância que o espaço e a arquitetura escolar adquiriram na política educacional brasileira do início do período republicano e como essa importância foi se perdendo ao longo da expansão do ensino com o passar dos anos, ao mesmo tempo em que o tema da educação integral foi se inserindo na política institucional.

2.1. Os Grupos Escolares: da importância do espaço escolar à escola de turnos

Como diz Algebaile (2009, p. 124), “a história da produção da escola como um equipamento público acrescenta informações sobre a *educação mínima*²¹ e seu alcance populacional” e permite que novos elementos sejam postos em destaque, além daqueles com que se obtém apenas uma visão sobre resultados (avaliações externas, repetência, evasão etc.), sem se enfatizar a base material que os condiciona.

No Brasil, “a história produção da escola” tem como uma das referências mais importantes os Grupos Escolares em São Paulo²², marco na atribuição de um espaço escolar específico para o ensino na passagem do século XIX para o XX.

21 Termo usado pela autora para caracterizar a escola que é oferecida aos mais pobres ao longo da expansão do ensino público no território brasileiro: marcada por estruturas mínimas, com materiais de baixa qualidade e poucas vezes de tamanho adequado à quantidade de alunos. Ver também Vasconcelos (2013).

22 Na Constituição de 1891, deixou-se a cargo dos Estados a oferta do ensino primário, que não aparecia, na Carta, como direito consolidado. São Paulo foi o pioneiro na política de construção de prédios, muito em virtude da presença de uma elite que visava investimentos na industrialização (ALGEBAILLE, 2009).

Os Grupos Escolares representam, para a época, uma nova forma de se pensar o espaço escolar. “Uma escola com edifício próprio especialmente escolhido e construído para ela é considerada a nova sensibilidade para a questão da configuração da escola como um lugar no fim do século XIX” (SOUZA, 1998, p. 122). Trata-se de um momento de construção e difusão dos ideais republicanos. A escola passa a ser concebida como uma “força moral educadora”, e, portanto, sua apresentação na sociedade deve se impor. A imagem externa deve conter símbolos dessa imponente e a organização interna deve obedecer a certos princípios da civilidade pensada pelos republicanos.

A mudança do regime monárquico imperial para o regime republicano, no fim do século XIX, estendeu suas influências à escola. No Império, a escola era a extensão da casa do professor, ou paróquias, cômodos de comércio, abafados, sem ar, sem luz (SOUZA, 1998, p. 124). Houve poucas construções de prédios escolares, mas nada muito suntuoso.

Como a localização das escolas era fortemente orientada pelos interesses dos proprietários de imóveis, via-se de tudo: escolas funcionando em locais com condições insalubres graves (sobre açougues, por exemplo), salas de aula funcionando em cômodos de casas ocupadas para moradia e despejos inesperados da escola por motivos de venda dos prédios (ALGEBAIL, 2009, p. 126).

Os republicanos, por sua vez, passaram a sublinhar a importância do espaço escolar com afirmações do tipo “não há instrução sem casas escolares” (Rui Barbosa, Ministro da Fazenda, em 1889) ou “sem bons prédios é impossível fazer boas escolas” (Cesário Mota Jr, Secretário de Negócios do Interior, 1895). O termo *escola* passa a se referir aos espaços escolares, e esses espaços deveriam ter uma função educativa, deveriam ser um lugar; deveriam ser vistos como espaços construídos, ocupados e utilizados como um produto cultural (SOUZA, 1998, p. 122).

Os Grupos Escolares são os exemplos mais representativos dessa conformação da escola como espaço exclusivo do processo educativo no Brasil. Neles, começa-se a gestar uma arquitetura escolar pública, em consonância com as concepções pedagógicas da época; visava-se, por meio dela, não apenas pensar o espaço onde se educa, mas também convencer e dar-se a ver. A escola passa a fazer parte do lugar de formação do cidadão republicano (SOUZA, 1998, p. 124).

Os prédios dos Grupos Escolares se destacavam pela monumentalidade das fachadas ornamentadas; pela simetria das plantas, marcando as alas femininas e masculinas, conforme a prescrição legal; comparavam-se às casas da burguesia do café e aos prédios públicos

(SOUZA, 1998, p.135). Vários símbolos passaram a compor a imagem dos Grupos Escolares, os quais estavam presentes desde a arquitetura até, mais explicitamente, a adoção dos dísticos, dos brasões e estandartes. Internamente, a disposição do espaço escolar também reflete a adoção de um projeto cultural; carteiras individuais, por exemplo passam a ser vistas como melhores do ponto de vista pedagógico, moral e higiênico, além de manter a distância entre os alunos.



Figura 1. Grupo Escolar Flamínio Ferreira de Camargo. Década de 1940. Acervo do Museu Histórico e Pedagógico Major José Levy Sobrinho, Limeira/ SP. Fonte: <https://memoriasdelimeira.wordpress.com/2012/05/08/escola-estadual-brasil/>. Acesso em 05 de abr. de 2017.

Em Limeira, o primeiro Grupo Escolar foi fundado em 1907 (Figura 1). Após sete anos numa sede provisória, a casa do Cel. Flamínio Ferreira de Camargo, teve sua inauguração no prédio que hoje, depois de anos abandonado, abriga o Museu Histórico e Pedagógico Major José Levy Sobrinho, inaugurado em 2016 (SOUSA e JACOMELLI, s/d).



Figura 2. Museu Histórico Pedagógico de Limeira. 2016. Fonte: <http://ahistoriadelimeira.blogspot.com.br/p/biografias.html>. Acesso em 05 de abr. de 2017.

O modelo dos Grupos Escolares de São Paulo influenciou reformas estaduais no Brasil nas décadas seguintes. Outros estados passam a aderir à escola graduada e a organizar os alunos em classes, superando as vagas avulsas e oferecendo período integral. “Houve ampliação significativa das escolas públicas primárias e secundárias e os externatos, escolas de tempo integral, foram implantados em grande número, superando os internatos” (VASCONCELOS, 2013, P. 102).

A descrição de Souza (1998) segue enfatizando que, nas primeiras décadas do século XX, os Grupos Escolares passaram a ser frequentados pelos filhos da classe trabalhadora, o que marca também o início de um processo de abandono dos prédios, com falta de reformas e ampliações e de diminuição do tempo escolar diário, para atender o número crescente de matriculados.

Motivado pelo resultado do recenseamento escolar realizado em 1920, que mostrou que apenas 32% das crianças do Estado de São Paulo estavam matriculadas, Sampaio Dória, Diretor Geral da Instrução Pública no Governo de Washington Luís, promoveu uma reforma que permitiu ao governo desdobrar em dois períodos de três horas as escolas de lugares onde havia significativo número de analfabetos.

Um novo padrão de jornada escolar então se consolidava, em consonância com a mentalidade aristocrática de aligeiramento da educação dos mais pobres, enfraquecendo os Grupos Escolares – “melhor referência para a educação pública da época” - e se expandindo para as demais regiões do Brasil (VASCONCELOS, 2013, p. 110).

Para a autora, a escola de turnos então criada visava atender a uma demanda de reorganização do capitalismo da época, ampliando o número de matrículas sem alterar a estrutura, nem aumentar o número de professores ou de escolas, constituindo o que foi chamado de “escola pública mínima”:

A escola mínima é, antes de tudo, o resultado de uma disposição latente em se associar à necessária massificação da Educação fundamental a redução de seu tempo e de sua qualidade. O resultado dessa disposição foi o atraso do poder público em acompanhar, tanto nos aspectos infraestruturais como pedagógicos, o crescimento da população escolarizada no país, criando-se um quadro de falta de instalações e professores bem como de desarranjos provocados pelos altos índices de evasão e repetência (VASCONCELOS, 2013, p. 88).

Assim, ao longo dos anos, os prédios foram sendo desgastados sem as devidas reformas, o material se tornando insuficiente e as estruturas das escolas sendo consideradas cada vez mais caras em relação a outras demandas do Estado. Nas primeiras décadas do século XX, as escolas já apresentavam grandes sinais de precariedade e não houve a superação das instalações improvisadas de antes da política de construção de prédios. Ao longo das décadas esse processo vai se consolidando e passa a marcar a educação pública brasileira na sua falta de espaços e estruturas.

A criatividade na “refuncionalização” do espaço escolar, com vistas a reabilitá-lo para a incorporação de novas turmas, tornava-se ilimitada. Antigas conquistas, relativas à ampliação dos prédios escolares para a realização de novas funções administrativas e pedagógicas, podiam ruir de um governo para outro. Ou até mesmo no mesmo governo, a fim de garantir a absorção da demanda. Com muita facilidade, bibliotecas, cantinas, almoxarifados, despensas, salas de orientação ou supervisão pedagógica, salas de reprografia, sala de professores, gabinetes dentários, salas de artes ou laboratórios e mesmo banheiros e vestuários podiam ser transformados em salas convencionais. Quadras de esportes, garagens ou jardins podiam servir à construção de puxadinhos que abrigavam novas turmas” (ALGEBAIL, 2009, p. 139)

Como diz Anísio Teixeira, no discurso de inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 1950, “os brasileiros, depois de 1930, são todos filhos da improvisação educacional” (EBOLI, 1969, p. 13). Improvisação essa que, de certo modo, procurava-se ofuscar com a construção de escolas-modelo, como o próprio Centro Educacional Carneiro Ribeiro, cujas características descreve-se no terceiro capítulo.

Nesse processo, se consolidava também uma característica histórica da escolarização dos mais pobres no Brasil: a conjugação do tempo escolar e do tempo de trabalho, a escola de turnos²³ (GIOLO, 2012). A própria organização do tempo escolar passa a se basear na organização do tempo fabril. A *pedagogia tecnicista* (SAVIANI, 2008) começa ocupar um espaço nas discussões teóricas, defendendo um isomorfismo entre o tempo de fábrica e o tempo escolar, o qual teria um papel a cumprir no caminho de uma substituição do tempo rural para o tempo urbano (FRAGO, 1996).

O processo de industrialização, então, e com ele o crescimento das cidades e da classe operária²⁴, constituíram a gênese da escola destinada aos mais pobres, a qual foi historicamente relegada à precariedade e ao aligeiramento:

Enquanto se destinava efetivamente a poucos, alcançando pequena parcela da população, a escola tinha a função precípua da instrução escolar, e sua ação social era uma expansão linear dos processos integradores da comunidade sócio-cultural homogênea que a ela tinha acesso. A isso se seguiu o processo de escolarização das grandes massas da população brasileira, realizado na segunda metade do século XX. Este processo deu-se em bases de um esvaziamento das responsabilidades da escola expresso, entre outros fatores, pelas instalações precárias de seu ambiente físico, pela redução da jornada e multiplicação dos turnos, pela desorientação didático-pedagógica e pela baixa qualidade da formação dos professores (CAVALIERE, 2002, p. 24)

É nesse contexto, em que crescia a necessidade de se conciliar uma formação que capacitasse para o manuseio de máquinas e para o mercado de consumo e os ideais civilizatórios (higienistas) de parte dos republicanos, que o tema *educação integral* passa ser recorrente nos debates sobre a política educacional. No próximo capítulo, pretende-se apresentar as principais correntes de ideias que davam corpo ao debate, de modo que se possa compreender o tema dentro das disputas que o conformam como resposta à questão da educação que deveria ser oferecida aos mais pobres.

23 “É interessante destacar a diferença entre o que ocorre nos países europeus desenvolvidos e no Brasil. Lá, em média, as crianças menores ficam menos tempo nas escolas e são as maiores que, progressivamente, nelas permanecem por mais tempo. No Brasil, pelo menos no ensino público, a tendência é inversa, basta observar as creches e escolas de educação infantil que, com frequência, funcionam em regime de tempo integral, enquanto as escolas de ensino médio horários exíguos e, muitas vezes, noturnos” (CAVALIERE, 2007, p. 1020)

24 É importante compreender esse processo no contexto de pós-abolição do regime escravista. A exclusão dos negros da expansão do ensino era o um dos fatores que permitiam uma certa confiança por parte dos Republicanos nos seus próprios propósitos para com a política educacional da época. Sem abandonar a política de branqueamento, foi a partir da Primeira Guerra Mundial, com a vinda massiva de imigrantes europeus (que passaram a compor o movimento operário), que o propósito de manter escolas suntuosas, como os Grupos Escolares, começou a ser deixado de lado. Os negros, num processo que se estende até hoje, nunca fizeram parte do processo de uma forma que não pontual (CARVALHO, 2004)

2.2. Educação integral: uma resposta ao aligeiramento da educação dos pobres

É interessante notar que a educação de tempo integral só pôde entrar nos debates quando a educação de turnos, para a formação técnica ou exclusivamente para a alfabetização (de certo modo, uma educação “parcial”), já estava consolidada como proposta de formação para a classe trabalhadora. No Brasil, a história da educação de tempo integral é a história da resposta à consolidação da educação de turnos (VASCONCELOS, 2012)²⁵.

A classe dominante sempre teve educação integral. Os colégios jesuíticos do período colonial eram de educação integral; os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram também de educação integral e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos (GIOLO, 2012). Como se vê, trata-se de algo cujo acesso era restrito às elites econômicas ou às camadas da sociedade ligadas a elas²⁶.

No século XIX e início do XX,

a frequência à escola de tempo integral era símbolo de status social, na medida em que, supostamente, essa escola não só oferecia possibilidades amplas de domínio do saber erudito mas também era garantia da preservação dos costumes (PARO et al., 1988, p. 206).

A partir da década de 1930, então, inicia-se um debate sobre a necessidade de se oferecer educação integral para as classes trabalhadoras. Os discursos, no geral, acompanham as propostas de universalização do ensino do fim da República Velha, oscilando, dependendo do grupo que o apresenta, entre quatro eixos de fundamentação (PARO, 1988; CARVALHO, 1989):

- 1) compensar as desigualdades sociais por meio da escola;
- 2) expandir os sistemas de ensino já frequentados pelas elites aos mais pobres;
- 3) oferecer formação cívica e/ou técnica aos mais pobres.

²⁵ “Não fosse o resgate e ampliação do turno único no Brasil, a defesa do tempo integral seria uma incoerência, assim como o é nos países cuja jornada escolar não passou pela fragmentação mantendo-se una, refletindo concepções integrais de educação, ao menos em relação à organização do tempo escolar; neles, a expressão educação integral, ou de tempo integral, não faz nenhum sentido” (VASCONCELOS, 2013, p. 104)

²⁶ De fato, falar em *educação integral* para as classes ricas do Brasil e para boa parte dos países desenvolvidos é algo que não faz muito sentido. “Nas classes A e B, a família, mas não apenas ela, dissemina por meio até de relações espontâneas e cotidianas, conteúdos típicos da escola e empurre facilmente seus saberes (e suas demandas por determinados saberes) para dentro da sala de aula. A escola nesse meio é naturalmente integral” (GIOLO, 2012, p.14)

4) criar escolas voltadas para a formação política da classe trabalhadora.

Essas fundamentações, em maior ou menor medida (com exceção da última, cujo exemplo são as escolas dos movimentos anarquistas e sindicais), ainda aparecem nos discursos e programas de hoje, porém, com ênfases diferentes em cada proposta.

Nesse período, começa a se consolidar a primeira grande fase de expansão da política pública para educação em escala nacional, tendo como marco a criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública, composto pelos Departamentos de Ensino, Saúde Pública, Medicina Experimental e Assistência Social (MOLL, 2012). O contexto é de intervenção mais explícita do Estado nas relações econômicas. Por outro lado, movimentos sociais também passam a reivindicar acesso à educação aos mais pobres e a questionar o modelo de educação oferecido às classes trabalhadoras.

Assim, no início da década de 1930, com a iminência da nova assembleia constituinte que se aproximava, diversas correntes políticas passam a se posicionar sobre a abertura do ensino público para crianças e jovens que até então não recebiam nenhum tipo de educação escolar ou não ultrapassavam o nível primário. É emblemática nesse contexto a publicação do *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, em 1932, o qual é considerado uma das principais referências para se compreender como se forma o debate sobre um projeto de educação pública formal chamada de *integral* no Brasil.

Nos debates travados nesse momento, entram em conflito ideias difundidas por educadores católicos, integralistas, pragmáticos, liberais, socialistas e anarquistas, os quais se polarizavam basicamente em três correntes pedagógicas: a Pedagogia Libertária, a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova, todas assimilando ou enfrentando os preceitos da herança pedagógica jesuítica e difundindo, cada uma a partir do seu viés político, ideias que mobilizam o conceito de *integral* nas discussões educacionais.

Essas três correntes foram aqui definidas com base principalmente em Cunha et al. (2016), Carvalho (1998) e Saviani (2008) e não pretende, de nenhuma forma, esgotar todo o espectro político e ideológico que compunha o debate educacional da época. Há ainda outras correntes que podem ser associadas a determinadas concepções de educação integral, porém, dado nossos limites, não convém seus detalhes.

2.2.1. A Pedagogia Libertária: educação integral para além do capitalismo

A chamada pedagogia libertária, especialmente de orientação anarquista, foi a principal vertente que orientou propostas, denominadas de educação integral, próprias para a formação da classe trabalhadora no Brasil e em outros países. Parte do princípio de que a tríade Capitalismo, Estado e Igreja representa a velha sociedade que deve sucumbir e dar lugar à sociedade sem divisão de classes, sem hierarquia burocratizada e sem centralização do poder. Foi muito influenciada pelos pensamentos do francês Pierre Joseph Prudhon (1809-1865), do russo Mikhail Bakunin (1814-1876), para os quais a concepção de educação integral aparece fundada na ideia de união entre educação, emancipação social e trabalho, baseada no princípio autogestionário (CUNHA et al., 2016). Outro expoente dessa concepção foi o educador espanhol Francisco Ferrer y Guardia (1859 – 1909), fundador da chamada *Escola Moderna* em Barcelona no início do século XX e condenado à morte pelo regime franquista.

A experiência de Ferrer y Guardia e os princípios racionalistas (em oposição aos sofismáticos e, às vezes, místico-religiosos da pedagogia tradicional) serviram de referência para a criação do Comitê pró-Escola Moderna no Brasil, que apoiou a criação de várias escolas anarquistas no Brasil: Eliseu Reclus, em Porto Alegre (RS); Germinal, em Fortaleza (CE); União Operária, em Franca (SP); Liga Operária de Sorocaba (SP), Escola Operária 1º de Maio, no Rio de Janeiro (RJ); Escola Moderna, em Petrópolis (RJ); e as Escolas Modernas nº 1 e nº 2 em São Paulo (SP) (MOLL, 2012, p. 32). Em São Paulo, a *Escola Libertária Germinal*, fundada em 1902, era voltada para a educação infantil, com fundos arrecadados por meio de pequenas mensalidades, contribuições voluntárias e organização de eventos (CATINI, 2013, p. 76).

A pedagogia libertária parte de uma concepção de educação “racional e completa” que desenvolveria no homem “a educação de sua inteligência, caráter, preparação física e moral” (CUNHA et al. 2016, p.129), com o que se justifica o predicado *integral*. Está relacionada também com as concepções marxistas de formação integral do homem, as quais partem do entendimento de que a educação deve ser vista para além da divisão social do trabalho capitalista, onde ainda há forte separação entre o fazer e o pensar e uma ênfase na formação monotécnica, voltada para a realização de trabalhos específicos. Do ponto de vista marxista, portanto, a educação deve superar essa fragmentação e alcançar uma formação politécnica ou

omnilateral, alicerçada nas condições materiais em dado desenvolvimento da história. Assim, enquanto vigorarem relações de produção que impossibilitem os sujeitos de se relacionarem com o produto do trabalho humano de forma não alienada, não será possível uma formação integral ou omnilateral (SILVA, 2015). Ou seja, a formação integral do homem na perspectiva libertária marxista só seria possível após a superação do modo de produção capitalista.

Outro conjunto de ideias que se relaciona com a pedagogia libertária é a chamada *pedagogia do meio*, que fundamentou a política educacional russa após a revolução socialista de 1917. Baseada em princípios de autosserviço e autodireção, a pedagogia do meio considera que a formação integral do indivíduo significa sua formação para a comunidade e para o trabalho físico e intelectual (MOLL, 2012, p. 33).

As experiências libertárias em escolas no Brasil foram fortemente perseguidas a partir da década de 1920, com a repressão aos movimentos sindicalistas no final da Primeira República. Os espaços institucionais da política educacional, então, passaram a ser ocupados por representantes da *Pedagogia Nova* e da *Pedagogia Tradicional*. Um desses espaços era a Associação Brasileira de Educadores (ABE), fundada em 1924, e que, por meio de seus congressos, apresentava as divergências entre essas correntes.

Saviani (2008, p. 4) classifica essas duas correntes como *não-críticas*, pois concebem a sociedade de forma harmoniosa, tendendo à superação da desigualdade, a qual seria circunstancial e acidental. O papel da educação, de acordo com essas propostas, seria o de equalização social com vistas à correção das desigualdades. Há ainda *as teorias crítico-reprodutivistas* e *as teorias críticas*. As primeiras, segundo o autor, não apresentam uma proposta pedagógica, e sim uma leitura sociológica dos sistemas de ensino, destacando o seu papel de reprodutor das desigualdades e das estruturas de poder. As teorias críticas podem ter aspectos reconhecidos nas propostas que chamamos aqui de Pedagogia Libertária.

2.2.2. A Pedagogia Tradicional: educação integral para a garantia da ordem social

Em termos resumidos, podemos entender as divergências existentes nos debates sobre modelos para a educação pública no Brasil da primeira metade do século XX como parte do contexto de “frustração” perante o fracasso de alguns ideais que se pretendiam

modernizadores da educação e da sociedade, desde a Proclamação da República²⁷. A *Pedagogia Tradicional* seria o fundamento educacional dessa modernização. Segundo Saviani (2008), trata-se de uma forma de se pensar a educação centrada no professor, com base moral e com o objetivo de consolidar o liberalismo burguês do século XIX.

Para a Pedagogia Tradicional (muito influenciado por grupos católicos), a educação teria um papel civilizador, sugerido sempre com conteúdo moralizador, disciplinador, que prepararia as massas de destituídos, “mácula no ideário modernizador da República”, para o trabalho nas fábricas e para a formação de uma identidade nacional²⁸. “Regenerar o brasileiro era dívida republicana a ser resgatada pelas novas gerações” (CARVALHO, 1989, p. 10).

Na esteira desse raciocínio, o tema da educação integral era referido pelos adeptos da Pedagogia Tradicional, com o tom assistencialista que era dado à chamada “questão social”, na qual se aglutinavam de maneira confusa temas variados como lazer, cultura, festas, “diversões inocentes” e jogos recreativos. Em comum tinham o fato de serem pensados não só para os momentos de ócio dos operários, “afastando-os das tavernas, uma vez terminadas as horas de serviço”, mas também, e principalmente, para os momentos em que as crianças estariam fora do horário escolar e seus pais “tomados pelas ocupações que lhes garantam

27 “A escola foi, no imaginário republicano, signo da instauração da nova ordem, arma para efetuar o Progresso. Na sociedade excludente que se estruturou nas malhas da opção imigrantista, nos fins do século XIX e início deste, a escola foi, entretanto, facultada a poucos. Nos anos 20, na avaliação da República instituída por intelectuais que se propõe a *pensar* o Brasil, a política republicana é acusada de ter relegado ao abandono ‘milhões de analfabetos de letras e ofícios’, toda uma massa popular, núcleo da nacionalidade. Esta legião de excluídos da ordem republicana aparece então como arma de que dependia a superação dos entraves que estariam impedindo a marcha do Progresso, na nova ordem que se estruturava. Passa, no entanto, a ser considerada uma ‘arma perigosa’, exigindo a redefinição de seu estatuto como instrumento de dominação” (CARVALHO, 1989, p. 7).

“Em suma, os poucos recursos destinados à educação estavam, neste primeiro momento republicano, destinados antes à promoção do espetáculo do progresso e da civilização, bem como ao controle da educação, do que à ampliação de seu acesso. Além disso, o investimento na instrução pública estava profundamente “vinculado às expectativas de desenvolvimento econômico, de progresso, de modernização e de manutenção do regime republicano” (Souza e Faria Filho, 2006, p. 29), e à produção de um modo de vida moderno no espaço urbano em formação” (CATINI, 2013, p. 68)

28 Essa concepção do papel da educação na Pedagogia Tradicional pode ser atribuída à influência do filósofo alemão Johan Friedrich Herbart (1776-1841). Segundo a concepção de Herbart, “a finalidade da educação reside na formação da moralidade, do caráter e da vontade, como referências para o autogoverno do indivíduo a fim de agir corretamente. A educação visa à formação do homem de cultura, tendo em vista os ideais correspondentes ao desenvolvimento do sentimento de nacionalidade na Alemanha. Sendo a cultura a expressão dos ideais da Nação é, também, a fonte do sentimento nacionalista. Por meio da cultura o homem se transforma em cidadão do Estado” (FREITAS e ZANATA, 2008, p. 4 *apud* CUNHA et al., 2016, p. 127). Para os autores, essas tendências elitistas e excludentes disputam com novas tendências a influência sobre o ensino no interior das escolas desde o final do século XIX.

subsistência”. A educação, nessa visão, deveria repousar sobre a tríplice base moral, higiênica e econômica²⁹.

A educação integral a ser oferecida aos mais pobres, portanto, não teria o caráter distintivo, divulgador do conhecimento moderno – do “saber sistematizado”, nos termos de Paro et al. (1988, p. 198) ou da “cultura legítima”, nos termos de Bordieu e Passeron (2014) – que combinava com o novo momento político das elites, a República. Ela teria função civilizadora, e por conseguinte, disciplinadora. E cumpriria essa função ao mesmo tempo em que resolveria os problemas de construção da nacionalidade brasileira.

Tratava-se, além disso, de se pensar a educação como a responsável por inculcar valores ligados à disciplina do trabalho na “cultura amorfa” do brasileiro, “populações doentes, indolentes e improdutivas, vagando vegetativamente pelo país” (CARVALHO, 1989, p. 10). A educação torna-se uma “causa” para setores da intelectualidade presentes na ABE, preocupados com a “ampliação do número de eleitores, com a erradicação da ignorância como instrumento de qualificação do voto consciente e a formação e organização de uma opinião”. Mais amplamente, o que se projetava era “uma *grande reforma de costumes* que ajustasse os homens a novas condições e valores de vida”.

Assim, a ideia de *educação integral*, como demonstra Carvalho (1989), nas bases da Pedagogia Tradicional, aparece subordinada à necessidade de se pensar numa reforma cultural e moral ampla da sociedade brasileira, o que demandava a adoção de inúmeros rituais cívicos, como forma de se garantir “disciplina consciente e voluntária e não apenas automática e apavorada” e também “ordem sem necessidade do emprego da força e de medidas restritivas ou supressivas da liberdade” (p. 59)³⁰:

29 Concepções presentes, como demonstra Carvalho (1989, p. 68), na proposta de formação da “Ação Social Brasileira”, aprovada pela ABE no ano de 1929: “A maior parte do Conselho [Diretor da Associação] subscreveu, em agosto de 1929, os estatutos da Ação Social Brasileira, sociedade civil por eles instituída com sede no Rio de Janeiro, tendo por objetivo coordenar e desenvolver toda a Ação Social no Brasil, aproveitando, auxiliando, ampliando e completando as iniciativas já existentes, especialmente em benefício da educação e da assistência” (CARVALHO, 1989, p. 68). No mesmo documento, segundo a autora, há referências ao “prestígio social” de Mussolini, o qual “diretamente encaminha toda atividade, toda a iniciativa italiana”. Na interpretação da autora, essas referências ao totalitarismo italiano traduzem o entendimento de que as atividades propostas pela Ação Social Brasileira, marcadamente assistencialistas, voltadas para obras caritativas, deveriam evitar convulsões sociais e greves por parte dos operários (CARVALHO, 1989, p. 73). Um dos fatores que explicam esse entendimento por parte da ABE, segundo a autora, pode ser encontrado no fato de o imigrante europeu não ser “mais marcado no imaginário dessas novas elites pelos signos da operosidade, vigor e disciplina que haviam enleado os promotores da imigração no fim do século XIX, alimentando-lhes os sonhos de Progresso. Tais sonhos, articulados numa política de exclusão do liberto, na expectativa racista e moralizadora de que a tão decantada operosidade do imigrante acabasse por erradicar a vadiagem nacional, ruíam agora. As greves operárias marcavam a figura do imigrante como presença também incômoda a “fermentar de anarquia o caráter nacional” (CARVALHO, 1989, p. 10)

30 Segundo Carvalho (1989, p. 59), Heitor Lyra Filho, membro fundador da ABE, assim pensava sua concepção de *educação integral*: “Educação do sentimento, dos gestos, do corpo e da mente, assim se

Tais cuidados deveriam necessariamente incorporar-se ao que se preconizava como educação integral, em oposição ao que se entendia por instrução pura e simples. Amplamente forjada por rituais de constituição de corpos saudáveis e de mentes e corações disciplinados, a educação cívica era garantia de que a educação não viesse a tomar-se fator de desestabilização social (CARVALHO, 1989, p. 58).

O viés ideológico da Pedagogia Tradicional reflete propostas que insistem numa concepção dualista e desigual do sistema de ensino, tendo inclusive similitudes com políticas de governos totalitários e com as ideias dos “fascistas brasileiros” do Movimento Integralista.

As relações entre os propositores dessa concepção de educação integral referendada e o Movimento Integralista, cujo documento de fundação é lançado também em 1932, o “Manifesto de Outubro”, se expressam no seu caráter nacionalista e cristão (CUNHA et al., 2016, p.129):

Ao tratar sobre essa questão, Cavaleri (1999) também mostra que a ideia de educação integral para o homem integral era uma constante do discurso integralista, atribuindo-lhe uma natureza diversa daquela defendida pelos anarquistas. Os anarquistas, com o princípio da igualdade e da verdade humanas, faziam uma clara opção pelos aspectos emancipadores da formação humana. Já os integralistas, ao enfatizarem a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, explicitavam aspectos da formação humana de cunho mais conservador (CUNHA et al., 2016, p.132).

Não obstante o fato de soar como mero jogo de palavras (a proximidade semântica entre *total* e *integral* e a “coincidência” histórica entre governos *totalitários*, *integralismo* e educação *integral*), esse viés ideológico – que, na revisão da literatura, encontramos justamente na origem das ideias que propõem a educação integral como saída possível para um projeto de educação alinhado com interesses das elites e de governos que assumem práticas ditatoriais (como o de Getúlio Vargas) – reforça o nosso propósito de procurar, ao menos teoricamente, os limites daquilo que é chamado de educação integral. Segundo Cavaliere (2007, p. 1029), existe ainda hoje uma visão sobre escola de tempo integral que é autoritária, que vê a escola como “uma espécie de instituição de prevenção ao crime”, com ênfase na solução para o problema do trabalho infantil ou na formação para o trabalho, no caso das etapas finais. Concepção esta que se reproduz em Limeira, como apresenta-se no capítulo 4.

diferenciava a educação integral preconizada da instrução pura e simples, arma perigosa”, que “requeria medidas que preparassem quem a recebesse para manejá-la benfazejamente para si e para os outros”. Ainda segundo a autora, era esse poder disciplinador atribuído à educação prescrita que fazia com que a questão da organização do trabalho no país - tema que avulta nas avaliações que a geração de 20 faz da República instituída - dependesse fundamentalmente dos recursos educacionais (Carvalho, 1989, p. 58).

2.2.3. A Pedagogia Nova: educação integral como direito de todos e dever da escola com participação de toda a sociedade

Muitas experiências e ideias ao longo do século XX foram chamadas de “pedagogia nova” ou “escola nova”. Os termos, muitas vezes, são utilizados para se referir a qualquer experiência de vanguarda no âmbito educacional (TAMBERLINI, 2016). No Brasil, ficaram conhecidos por se referirem às ideias de intelectuais da primeira metade do século XX que propunham mudanças nas escolas brasileiras frente à elitização do ensino e à desigualdade de acesso, afirmando a educação como um direito de todos e questionando as ideias da Pedagogia Tradicional (SAVIANI, 2008).

O chamado movimento dos renovadores, signatários do Manifesto de 1932, segundo Rodrigues et al. (2017), foi o primeiro a colocar a questão da educação integral como um direito social. Baseado nas concepções pragmáticas do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), procurou conjugar preparação para o trabalho e para cidadania, reivindicando o Estado como garantidor da educação.

Para Paro et al. (1988, p. 189), os renovadores fazem parte de um movimento do final dos anos 1920 denominado “otimismo pedagógico”, que se contrapunha à pedagogia tradicional e considerava que não bastava “desanalfabetizar”, mas garantir ao indivíduo uma formação integral que o capacitasse para viver como cidadão. Para os autores, citando Nagle (1974, p. 258), o otimismo presente nas propostas escolanovistas refletiu numa superestimação de aspectos técnicos da escolarização e num deslocamento da questão política ampla que é a educação dos mais pobres para um tipo de análise interna, que restringe o problema à escola. Nessa visão, a escola deve se estender da mesma forma para ricos e pobres, ou, como é dito no Manifesto de 1932, “alargar sua finalidade para além dos limites das classes sociais” (AZEVEDO et al., 2010, p. 40).

Assim, há um descolamento, na Pedagogia Nova, dos conteúdos para os métodos, valorizando o processo de aprendizagem e provocando uma relativização do conhecimento elaborado e uma retirada do professor do centro do processo (como é na Pedagogia Tradicional), o qual agora seria ocupado pelo aluno (SAVIANI, 2008).

Podemos interpretar as principais propostas de política pública de educação integral de hoje como tendo influências das duas visões, a tradicional (destinada às classes trabalhadoras, com caráter assistencialista e civilizador) e a dos renovadores (que afirmam a necessidade de a escola se articular com outras instituições da sociedade e colocam o aluno no centro do

processo)³¹. Assim, as propostas atuais de educação integral, ao mesmo tempo em que se voltam para periferias, para crianças e jovens mais pobres, entendem que a escola isoladamente não é capaz de atender as demandas desses jovens e crianças. O seguinte trecho do Manifesto de 1932 representa bem a influência nas propostas atuais.

As instituições pré-escolares e pos-escolares, de caráter educativo ou de assistência social, devem ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar para corrigirem essa insuficiência social, cada vez maior, das instituições educacionais. Essas instituições de educação e cultura, dos jardins de infância às escolas superiores, não exercem a ação intensa, larga e fecunda que são chamadas a desenvolver e não podem exercer senão por esse conjunto sistemático de medidas de projeção social da obra educativa além dos muros escolares (AZEVEDO et al., 2010, p. 61)

É importante compreender que, na visão dos renovadores, no geral, ainda não está presente uma proposta clara de valorização dos saberes locais não escolares como está nas propostas do *territórios educativos*. Segundo eles, o papel da escola ao se relacionar com outras instituições, é de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano” (AZEVEDO et al., 2010, p. 40) e levar a “ação consciente” a outros espaços que, numa compreensão ampla de educação, também educam, porém de forma não desejável³².

Para Vasconcelos (2013), a escola nova e os pioneiros propuseram, em um cenário de incipiente industrialização, uma contradição insolúvel: ao buscar a harmônica construção de uma escola pública que viesse concomitantemente a atender às necessidades populares e aos interesses das novas classes dirigentes, visando uma formação integral em tempo integral, voltada ao mesmo tempo para as humanidades, para formação cívica e para o trabalho, anteciparam as tensões e contradições que o tema *educação integral* provoca. Problemas estruturais da sociedade são expostos, porém delega-se à escola a responsabilidade de resolvê-los ou de impulsionar sua solução.

31 Moll (2007) afirma que essa influência é na verdade uma resignificação do escolanovismo de John Dewey e Anísio Teixeira. Para eles, a escola deveria se configurar como uma micro sociedade, capaz de proporcionar o desenvolvimento de experiências democráticas. No caso atual, entretanto, para dar conta da interação escola-comunidade, o Programa Mais Educação, por exemplo, buscou ampliar a definição de instituição escolar, entendendo que esta “[...] compõe uma rede de espaços sociais (institucionais e não institucionais) que constroem comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo” (MOLL, 2007, p. 139)

32 A visão iluminista do saber acadêmico científico está presente, por exemplo, em passagens como a seguinte: “Na sociedade, a ‘zona luminosa é singularmente mais estreita que a zona de sombra; os pequenos focos de ação consciente que são as escolas, não são senão pontos na noite, e a noite que as cerca não é vazia, mas cheia e tanto mais inquietante; não é o silêncio e a imobilidade do deserto, mas o frêmito de uma floresta povoada” (AZEVEDO et al., 2010, p. 61).

As concepções de educação integral que marcaram as principais políticas públicas no Brasil nunca conseguiram se dissociar da assistência social, colocando a escola como local (ou indutor) de outros direitos sociais. As promessas de se compensar desigualdades sociais ou estender as qualidades das escolas dos ricos para os pobres nunca se cumpriram, porém nunca deixaram de estar presentes nos discursos políticos.

Projetos tidos como modelos de escolas públicas, cujos prédios eram o centro da política de educação integral, foram empreendidos por alguns governos, mas nunca conseguiram se expandir e se manter como política consolidada. Apesar disso, retomá-los como exemplos de políticas de educação integral associadas a grandes investimentos nos espaços escolares é importante para não se perder de vista as possibilidades políticas de se propor uma educação que não secundarize a importância do espaço escolar. Assim, servem de contraponto para se refletir sobre as propostas contemporâneas de educação integral, que propõem noções de espaço escolar que não se restringem ao prédio escolar. Algumas dessas políticas são apresentadas no capítulo 3.

CAPÍTULO 3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Neste capítulo, apresenta-se algumas políticas de educação integral no Brasil. Procura-se trazer alguns exemplos que demonstram a mudança de concepção em relação ao espaço escolar nas propostas de educação integral entre o fim dos anos 80 e o início dos 90. O capítulo está dividido em duas partes, denominadas livremente: a primeira, que chamamos de *educação dentro da escola* e a segunda, *educação fora da escola*. Procuramos, na bibliografia, as políticas mais referenciadas, ou por serem pioneiras, ou por representarem alguma importância no seu alcance populacional e territorial na oferta de educação integral no Ensino Fundamental (ou ensino primário).

Assim, na primeira parte, apresenta-se uma breve caracterização do período onde as propostas se inserem; destaca-se o *Centro Educacional Carneiro Ribeiro*, política estadual da Bahia; os *Centros Integrados de Educação Popular* (CIEPs), política estadual do Rio de Janeiro; e os *Centros de Atenção Integral à Criança* (CAICs), política federal. São propostas, em especial as duas primeiras, em que se considera a estrutura mínima de uma escola de educação integral, contemplando refeitórios, espaços de múltiplo uso para atividades artísticas e culturais, auditórios, quadras cobertas, vestiários número amplo de salas de aula.

Na segunda parte, apresenta-se a legislação que impulsiona a política de educação integral a partir da Constituição de 1988; cita-se alguns exemplos de políticas e organizações não governamentais que propõem o uso educativo de outros espaços; apresenta-se uma discussão sobre as ideais de *cidade educadora* e *territórios educativos*; por fim, apresenta-se o *Programa Mais Educação*, fazendo uma discussão sobre sua origem e transformações ao longo dos anos.

De acordo com Cavaliere (2009), o primeiro grupo de políticas propõe a “*escola de tempo integral*” e o segundo, o “*aluno em tempo integral*”. Essa forma de classificar contribui sobremaneira para destacar a nossa problematização, na medida em que, com ela, é possível enfatizar dois aspectos: o deslocamento da escola, ao longo da história das propostas, da sua função de concentrar todas as atividades e a necessidade de os alunos transitarem entre os espaços do território que existe ou se construirá.

Em ambos os casos, no nível dos discursos, ainda se considera necessária uma educação que atenda às necessidades de se compensar as desigualdades entre as classes ricas e pobres da sociedade. Como veremos, essa argumentação não muda em nenhuma formulação,

porém, no segundo momento, deixa de ser seu fundamento, o qual passa a ser a necessidade de contato com a comunidade, de “viver a cidade”, fazer parcerias, de mobilizar os territórios educativos etc.

3.1. Educação Integral dentro da escola: a escola de tempo integral

3.1.1. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro

O contexto político-econômico de surgimento das primeiras políticas públicas de educação integral no Brasil é marcado pelos projetos desenvolvimentistas dos anos de 1940 a 1960, os quais, na visão de Vasconcelos (2013), serviram para que a superação da escola de turnos no Brasil fosse deliberadamente adiada.

Esse adiamento se deve à falta de disposição política dos governos e das elites em se promover uma política igualitária de acesso à educação. A expansão do ensino estava ainda baseada na escola de turnos e no incentivo às escolas técnicas. Porém, alguns projetos de escolas de educação integral foram implementados, de modo a servirem tanto como *modelo* quanto como *promessa* de uma educação possível de ser oferecida a todos. Algebaile (2009) ratifica essa ideia:

A função assumida por esses projetos implica que eles se realizem como uma chance para poucos e uma promessa para muitos. Sua eficácia depende da omissão desse horizonte restrito, da ilusão de que as limitações da escola ‘de Primeiro Mundo’ vêm de fora, da força inexorável do ‘atraso’ da escola de baixa categoria que se reproduz “sem controle”. (...). Com isso, omite-se que as prática de planejamento não eram orientadas para uma oferta igualitária da educação escolar (ALGEBAILLE, 2009, p. 125).

Para Canário (2004), trata-se de um período em que a escola deixa para trás o contexto de certezas da escola republicana da primeira metade do século e passa a se inserir num contexto de incertezas, no qual a escolarização não significa garantia de emprego e mobilidade social, os diplomas passam a ser desvalorizados, apesar de imprescindíveis, e os

“percursos escolares” vão ficando cada vez mais longos³³. As escolas modelos serviriam para ofuscar a realidade desse novo contexto³⁴.

Uma dessas escolas, no Brasil, é a primeira *Escola-Parque*, concebida por Anísio Teixeira, secretário de educação do Estado da Bahia nos anos de 1940. Foi inaugurada em 1950 como *Centro Educacional Carneiro Ribeiro*, em Salvador. Trata-se da primeira grande experiência de política pública de educação integral no Brasil (COSTA, 2011).

Anísio amplia as ideias praticadas quando ocupou o cargo de inspetor de educação pública do distrito federal, entre 1931 e 1936, onde foram construídas cinco escolas experimentais com perspectiva de formação integral no nível primário (SILVA, 2017, p. 5). No caso do *Centro Educacional Carneiro Ribeiro*, o funcionamento em tempo integral seria dividido em dois turnos, cada qual em um prédio ou conjunto de prédios específicos.

A proposta inicial era de se construir um primeiro centro de demonstração que serviria como modelo a ser replicado em outras regiões de Salvador. Programou-se nove centros, no entanto apenas um foi construído. Não se trata de apenas um prédio escolar, mas “um conjunto de prédios em que viria a funcionar a mais completa demonstração de educação integral, em nível primário, da América Latina” (EBOLI, 1969, p.9). Foram construídos, entre 1947 e 1961, quatro *Escolas-classe* de nível primário para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos, e uma *Escola-parque*, que, como diz Eboli (1969, p. 35), é como uma “pequena universidade infantil”.

A Escola-parque possui sete pavilhões decorados com afrescos e painéis de artistas da época, totalizando 42.000 m² em área arborizada, destinados às chamadas práticas educativas em grupos de no máximo 30 alunos. São eles (EBOLI, 1969, p. 18-20):

1) o pavilhão de trabalho: para artes aplicadas, industriais e plásticas;

³³ O autor caracteriza a “escolas das certezas” da primeira metade do século pelo seu conjunto de valores intrínsecos e estáveis, que permitia que ela funcionasse como uma “fábrica de cidadãos”, fornecendo preparação para a inserção na divisão social do trabalho. O período posterior à segunda guerra mundial, segundo o autor, marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a correspondente transição de uma “escola de certezas” para uma “escola de promessas”, caracterizada pela expansão no número de matrículas, e pelas promessas de desenvolvimento, mobilidade social e igualdade. “A sociologia da educação dos anos de 1970 veio pôr em evidência o efeito reproduzidor das desigualdades sociais, desempenhado pelo sistema escolar. Paradoxalmente, a democratização da escola comprometeu-a com a produção de desigualdades sociais e ela deixou de poder ser vista como uma instituição justa num mundo injusto (DUBET, 1999), aumentando os níveis de frustração e desencanto que marca a sua entrada numa era de incertezas” (CANÁRIO, 2004, p. 7)

³⁴ “Enquanto escolas primárias modernamente concebidas e instaladas para ministrar educação integral, mantidas pelo Inep, atestavam a capacidade brasileira de produzir altos padrões escolares, em Roraima a inexistência de condições higiênicas e pedagógicas mínimas precisava ser ignorada para que escolas rurais continuassem existindo (...). Em 1964 [primeiro Censo Escolar do Brasil], dos 107.411 prédios escolares que ofereciam ensino primário, apenas 49.024 haviam sido especialmente construídos com essa finalidade e 65.414 não eram prédios próprios (8.974 eram alugados e 56.400 eram cedidos). (...) “Em 42.808 prédios, as atividades eram mistas, ou seja, a educação escolar ainda dividia espaço com atividades regulares de outra natureza” (ALGEBAIL, 2009, p. 136).

- 2) o setor socializante: grêmio estudantil, jornal, rádio-escola, banco e loja;
- 3) o pavilhão de educação física: jogos, recreação e ginástica;
- 4) a biblioteca;
- 5) o setor administrativo geral e almoxarifado;
- 6) o teatro de arena ao ar livre com capacidade para cinco mil pessoas;
- 7) o setor artístico: música, dança e teatro.



Figura 3. Pavilhão de Atividades de Trabalho da Escola Parque do Centro Educacional Carneiro Ribeiro Imagem divulgação. Fonte: EBOLI (1969)

Outros espaços são destinados à assistência alimentar e à assistência médico-odontológica. Havia ainda, no projeto, o plano de construir uma residência para os 5% de alunos considerados sem lar, porém, não foi concretizado (EBOLI, 1969, p. 12).

No setor de artes industriais, eram oferecidas aulas de desenho, modelagem, cerâmica, esculturas em madeira, cartongem, encadernação, trabalhos com metal e couro, alfaiataria, bordado, confecção de brinquedos, tapeçaria, tecelagem e jardinagem, privilegiando professores com formações específicas e que fossem baianos, sendo oferecidos cursos de formação no INEP, no Rio de Janeiro.

Eboli (1969, p. 19) considera que, mesmo dentro dos altos investimentos efetuados para a construção do Centro, o custo mensal do aluno era baixo, “bem inferior às mensalidades cobradas pelos jardins de infância particulares” da época.



Figura 4 Núcleo de Artes do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, após reforma de 2014. Fonte: <http://seminarioculturamaterialescolar.blogspot.com.br/2011/05/estudos-anisio-teixeira-educacao-nao-e.html>. Acesso em 05 de abr. de 2018

De Salvador, as ideias de Anísio Teixeira se expandem para outros espaços da política institucional. Na década de 1960, o próprio Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e outros intelectuais da época, sob convite de Juscelino Kubitschek, compuseram a comissão de elaboração do sistema educacional da nova capital, Brasília, o qual deveria servir de modelo educacional para todo o Brasil. Criou-se então a *Universidade de Brasília* e o *Plano para a Educação Básica*, que incluía um modelo de *educação integral* inspirado no modelo de Salvador, divididos em Escolas-Classe e Escolas-Parque, com prédios desenhados por Oscar Niemeyer e com capacidade para atender os 30 mil habitantes do entorno (BRASIL, 2009a). Segundo Costa (2011), apesar de o projeto não ter gerado os frutos pensados por Anísio Teixeira, pode-se afirmar que suas concepções e práticas fincaram raízes profundas no pensamento educacional brasileiro.

3.1.2. Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

A proposta dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) é marca do período de redemocratização do país, depois do retrocesso que representou a política educacional do período ditatorial (1964-1985), no qual a escola era instituída sob o autoritarismo, o

moralismo cívico e o tecnicismo, com índices de evasão e repetência significativamente elevados (VASCONCELOS, 2013, p. 91).

Nesse momento, as propostas de educação integral voltam a ganhar força nas políticas públicas. Idealizados por Darcy Ribeiro e com projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer, popularmente conhecidos como “Brizolões”, os CIEPs são considerados um das principais referências para as propostas de educação integral no país.

O projeto foi posto em prática nos governos de Leonel Brizola (PDT) no Rio de Janeiro entre 1983 e 1987 (quando Darcy Ribeiro foi vice) e entre 1991 e 1994. O primeiro período do governo colocou como meta prioritária o que Darcy Ribeiro chamou de “educação popular”, criando um *Plano Especial de Educação* (PEE), do qual participou, segundo o então vice-governador, todo o professorado fluminense, em encontros locais e regionais e por meio de mais de 30 mil cartas que chegaram à comissão coordenadora do programa (RIBEIRO, 1986, p. 16).

Uma das metas do programa, pensada após essa consulta aos professores, era extinguir o terceiro turno escolar³⁵, por meio da construção de mais escolas. Foi então implantada a *Fábrica de Escolas*, que, operando com tecnologia de argamassa armada, construiu, nos anos de governo, aproximadamente 600m² de obras diariamente, além da reforma de escolas da rede estadual, com apoio de trabalho voluntário das comunidades, e da construção das chamadas *Casas da Criança*, que eram abrigos para crianças de 4 a 7 anos nas periferias da cidade (RIBEIRO, 1986, p. 17-35).

Outra meta, relacionada à primeira, foi a construção dos CIEPs. De forma padronizada em todo o estado, eram compostos por três edifícios cada, cuja arquitetura era umas de suas características mais fortes. Num edifício principal, funcionam administração, salas de aula e de estudo dirigido, cozinha, refeitório, centro de assistência médica e dentária e ainda instalações capazes de servir de moradia para 24 alunos. Em outro edifício, fica o ginásio coberto, que funciona como auditório, e os banheiros. Num terceiro edifício, fica a biblioteca pública. Algumas unidades têm piscina (COSTA, 2011).

“Não eram apenas escolas, mas centros de atenção integral à criança, englobando, num mesmo espaço, educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário” (GADOTTI, 2009, p. 27).

³⁵ O horário noturno seria mantido para o atendimento de jovens e adultos em fase de alfabetização (RIBEIRO, 1986, p. 36).

A capacidade média de atendimento era de mil alunos que permaneciam na escola em período integral e, ao longo do dia de atividades escolares, faziam suas refeições, higiene, esporte e lazer; recebiam atendimento odontológico, psicológico e aulas de informática, entre outros elementos constitutivos (VASCONCELOS, 2013, p. 92).

A proposta do CIEPs é representativa da associação entre educação e assistência social que caracteriza a educação integral no Brasil desde que ela surge como tema da política educacional. Darcy Ribeiro assim justifica as ações da proposta:

É inviável educar crianças desnutridas? Então o CIEP supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos pais não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar. Os alunos estão expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam deficiência visual ou auditiva? Então o CIEP proporciona a todos eles assistência médica e odontológica (RIBEIRO, 1986, p. 48).

No total, foram 506 unidades construídas em todo o Estado do Rio de Janeiro. Os governos seguintes, de oposição na política partidária, não deram seguimento à política de educação integral, sob os argumentos da igualdade de condições para todas as escolas, dos altos custos e da inviabilidade de universalização do modelo. Em 1995, o horário integral é desativado no estado (MAURÍCIO, 2007), sendo mantido nos CIEPs municipalizados da capital. Cavaliere (2007) descreve como um desmonte o processo que resultou no abandono das escolas, que, sem manutenção dos enormes prédios, se tornaram problemáticas e rejeitadas pelo próprio sistema.



Figura 5 Exemplo de padrão arquitetônico CIEPs Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Centros_Integrados_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_P%C3%ABlica#/media/File:2011-06-

O processo de municipalização é apontado como um dos fatores que levaram ao fim do tempo de tempo integral na maioria dos CIEPs. Os municípios não dispõem de recursos para atender a demanda por matrícula sem oferecer mais de um turno por escola (CAVALIERE e COELHO, 2015). Além disso, desde o governo de Moreira Franco (PMDB, 1987-1991), várias unidades foram abandonadas antes mesmo de serem concluídas.

A proposta de uma escola aberta, pensada por Niemeyer, necessitava de amplo e contínuo trabalho de manutenção, o qual acabou sendo reduzido ou interrompido em muitas escolas. O governo de Marcelo Alencar (PSDB, 1995-1999) considerou muito alto os custos do projeto pensado por Brizola e, diante do aumento contínuo da violência no Estado, coloca o tema da segurança pública no centro da agenda de políticas públicas, porém de forma dissociada da política educacional, o que vem se seguindo até hoje.

Os CIEPs, seguindo a associação histórica entre educação e assistência social, são vistos como a principal intervenção social feita por um governo fluminense. Hoje, organizações de defesa dos direitos humanos e associações como a FAFERJ (Federação Associações de Favelas do Rio de Janeiro)³⁶, apontam as UPPs como espécie de nova forma de presença do Estado nas periferias urbanas, dissociando a educação dos problemas ligados à violência. Propostas como o CIEPs não são vistas como razoáveis no curto prazo e não se adequam à política privatista dos governos.



Figura 6. CIEP abandonado há seis anos em Niterói/RJ. Foi municipalizado em 2018, com previsão de reforma para o mesmo ano. Fonte : <https://oglobo.globo.com/rio/bairros/prefeitura-de-niteroi-da-inicio-municipalizacao-de-cieps-abandonados-pelo-estado-22386367>. Acesso em 11 de mai. de 2018

³⁶ <https://faferj.wordpress.com/sobre/>. Acesso em 11 de jun. de 2018

Apesar de a situação atual dos CIEPs estar muito aquém das propostas do PEE, a experiência marcou pontos de debate fundamentais na política de educação integral. Algebaile (2009, p. 143) destaca que, com os CIEPs, houve uma mutação na forma da escola, de maneira que a ideia de uma escola de qualidade para os pobres “não se resumiria mais à extensão do modelo escolar das elites para o conjunto dos despossuídos”. O CIEPs é bem representativo do papel que a escola pública cumpre nos lugares mais pobres. Sendo muitas vezes o único equipamento público, serve como meio para o alcance de outros direitos para além da educação. Hoje, as propostas de educação integral constantemente enfatizam esse papel da escola. Porém, em contexto de redução dos investimentos em política social, não há centralidade na construção de prédios, como foi com os CIEPs.

3.1.3. Os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs)

Foi apenas na década de 1990 que as políticas públicas de educação integral se estenderam para a esfera federal. No governo Collor (PRN, 1990-1992), inspirando-se na experiência dos CIEPs, foram apresentadas as propostas dos CIACs (Centros Integrados de Apoio à Criança), que previam a construção de 5.000 escolas de ensino fundamental nas periferias das 600 maiores cidades brasileiras, funcionando em horário integral. Apenas 444 foram construídas.

Os CIACs eram parte das ações do *Projeto Minha Gente*, uma proposta de política social que visava à “melhoria da qualidade de vida” de crianças e adolescentes, em especial àqueles que se encontravam em “situação indesejável”. De acordo com Sobrinho e Parente (1995), tal situação era substantivada pela carência de investimentos públicos em políticas sociais destinadas àquele segmento da população; e por situações de desemprego ou subemprego.

O projeto não foi interrompido com o *impeachment* do presidente em 1992, mas sofreu alterações. Itamar Franco, seu sucessor, muda o nome dos CIACs para “Centros de Atenção Integral à Criança” (CAICs), que passam a fazer parte do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA).



Figura 7. Exemplo de padrão arquitetônico dos CAICs. Fonte: <http://3.bp.blogspot.com>. Acesso em 05 de abr. 20187

A mudança não alterou radicalmente as diretrizes iniciais, com uma importante exceção. O PRONAICA passou a não vincular as ações de atenção integral à construção de prédios, já que previa, antes, a “articulação e integração local de serviços e equipamentos sociais existentes” e a “utilização, adequação e melhoria dos equipamentos sociais disponíveis” (Decreto nº 1056/94). Pode-se afirmar que a tônica do programa se afasta da ideia de um centro integrado concentrando múltiplas atividades, em prol de uma concepção de atendimento integral, passível de acontecer fora dos muros escolares (COSTA, 2011, p. 53), contemplando o atendimento integral à criança e ao adolescente, em várias dimensões das necessidades básicas humanas, organizadas em subprogramas.

Importante destacar que o contexto de implementação do PRONAICA é marcado pela publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069 de 1990. Assim, é constante a referência à ideia de proteção integral, que baliza as diretrizes do ECA.

Segundo documento nacional do Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (Pronaica): Os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente foram concebidos para oferecer todos os cuidados requeridos pelo público infantil e juvenil e suas famílias. Mais que unidades físicas, constituem o local em que se exercita uma proposta pedagógica abrangente, que articula ações de saúde, higiene, alimentação, cultura e lazer, entre outras, às atividades especificamente escolares, com o fim de educar e também proteger, amparar e preparar a clientela para o convívio social. Cada Caic deve funcionar como núcleo de referência educativa dotado de autonomia que lhe propicie encontrar soluções pedagógicas próprias e auto-renováveis. Deve transformar-se em centro de excelência em educação popular, privilegiando uma visão educacional aberta e plural, sensível às diversidades culturais regionais e locais. (BRASIL, 1993 apud VASCONCELOS, 2013, p. 27).

Os prédios eram construídos sob o mesmo projeto arquitetônico no país inteiro, o que, além de ser facilitado pela possibilidade de construção em série das bases pré-moldadas, caracterizava simbolicamente o Programa em âmbito nacional, a partir de sua base física, como algo novo, diferente das habituais iniciativas em educação e outros segmentos da infraestrutura social, estratégia de se institucionalizar uma identidade para o projeto (VASCONCELOS, 2013, p.232). “Não se construíam apenas escolas, porém unidades multissetoriais que iriam além dos modelos tradicionais e apresentar-se-iam, até na forma arquitetônica, como algo distinto do então conhecido” (PONTES, 2012, p. 4 apud VASCONCELOS, 2013, p. 27).

Ao longo dos anos, a proposta política inicial de educação integral do projeto foi se enfraquecendo, tornando-se hoje, em sua maioria, escolas de turnos.

As mudanças percebidas entre o surgimento dos CAICs, sua incorporação ao PRONAICA e o seu posterior enfraquecimento, sendo reduzidos à escola de turnos, são representativas em relação aos redirecionamentos que marcam as políticas públicas de educação integral a partir dos anos de 1990 e, principalmente, 2000.

A década de 1990 no Brasil é marcada pela emergência do modelo econômico neoliberal, com o Estado transferindo responsabilidades públicas para a sociedade civil. Nesse período, ocorre um incentivo do setor privado na educação e a subsunção dos governos de países subdesenvolvidos às diretrizes internacionais, as quais passam a ser pautadas em padrões específicos de qualidade e eficiência da educação, focados na obtenção de resultados com o mínimo custo, o que resulta na desvalorização dos profissionais e na precariedade dos prédios e das estruturas das escolas públicas (GENTILI, 2007). Algebaile (2009, p. 78), lembra que, entre a abertura política e o início dos anos noventa no Brasil, num contexto em que a demanda por escolarização era muito maior do que a disponibilidade de vagas, o debate sobre a construção de prédios escolares era um dos que mais se pautava, virando, em geral, bandeira eleitoral. Segundo a autora, no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSBD), há uma reorientação do debate sobre demanda escolar, o qual passa a dar destaque à questão do fluxo (distorção série-idade) e a propor o fim da repetência como forma de se abrir mais vagas nas séries iniciais; um exemplo de *racionalização administrativa* focada na produção da *eficiência escolar*, principal ponto de pauta da década de 1990.

De acordo com Ball (2001), nessas décadas, assiste-se ao surgimento de um novo paradigma de governo educacional, caracterizado pelo desaparecimento de políticas específicas (ou seja, escolas para ensinar/transmitir conhecimento) que culmina num

abandono dos propósitos sociais específicos da educação, dando lugar a um momento de migração de novas tarefas assistenciais para o setor.

Há, nesse contexto, o início de uma mudança de ênfase na função protetiva da escola, a qual, deixa de se concentrar no prédio escolar, para se pautar na articulação da escola com outras políticas sociais. A fundamentação do PROFIC³⁷, por exemplo, era explícita em descrever o papel da escola de tempo integral como “lugar onde as crianças podem encontrar segurança física, espaço tranquilo e protegido, a salvo da violência a que sua condição de fraqueza e desamparo a submetem” (MENDES s/d apud PARO et al, 1988). O mesmo acontece em relação aos CIEPs, cuja visibilidade se dava pela oferta de assistência médica, odontológica e alimentar no mesmo espaço.

A partir dos anos de 1990, apesar de a demanda por proteção da criança pressionar as políticas de educação integral, essa função não aparece nos discursos oficiais da mesma forma. A escola e seu prédio, a partir de então, não podem ser reduto isolado de bem-estar da criança; eles devem ser articuladores de outros espaços para que esse bem estar seja promovido. As assistências médica e odontológica, por exemplo, não figuram mais no centro das propostas, dando lugar, por exemplo, às políticas de transferência de renda, que passam a colocar a matrícula no turno regular e/ou complementar como condicionante do direito de renda, que ora é tratado como “benefício”.

Importante também no contexto que se inicia na década de 1990 é a legislação educacional, que assume um incentivo à ampliação da jornada escolar. Desde o fim da década de 1980, a redemocratização política do país leva à criação de leis que tratam de maneira mais específica as responsabilidades do estado para com os direitos sociais e isso repercute no tema da educação integral. Assim, antes de se apresentar as principais propostas que se baseiam no uso de espaços externos aos prédios escolares na educação integral, é feita uma revisão da legislação que impulsionou o aumento da oferta de vagas em tempo integral nos últimos trinta anos.

³⁷ Apesar dessa concepção contar nos seus documentos de divulgação, O PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança), implementado pelo governo do Estado de São Paulo entre 1986 e 1993 pode ser considerado o precursor das mudanças que enfatizamos ao longo do texto. “Ao contrário de outras experiências vivenciadas no Brasil até então, o Profic buscou deliberadamente parceiros no chamado terceiro setor e no nível mais descentralizado do poder público: o município. (...) Outro fato [que o diferencia] reside exatamente na forma encontrada para a utilização dos recursos disponíveis: muito cedo, na sua implantação, foi banida a ideia de construção de prédios, salas de aula e congêneres” (DI GIOVANNI e SOUZA, 1999, p. 72).

3.2. Educação Integral fora da escola: o aluno em tempo integral

3.2.1. Legislação de incentivo à educação integral a partir da década de 1990

Mesmo em face da multiplicidade de interpretações, a legislação tem, nas palavras de Oliveira (2012, p. 6), um efeito colateral simbólico, pois contribui para a formação de uma consciência pública que dá sentido e direção a uma série de relações e instituições sociais. Por mais que haja distâncias entre as interpretações mais progressistas da legislação relacionada à educação integral e as realidades práticas, não é pequeno o número de pesquisas que enfatizam essa importância (SILVA, 2015; VASCONCELOS, 2013).

Internacionalmente, por influência de documentos do Banco Interamericano de Desenvolvimento, da Unicef e da Unesco, foi se formando certo consenso de que há uma correlação positiva entre aumento do tempo na escola e melhoria da aprendizagem, sobretudo entre os mais pobres, que não possuem acesso a atividades oferecidas por organizações privadas.

A *Declaração de Jomtien* (UNESCO, 1990), fruto da *Conferência Mundial de Educação Para Todos* (Jomtien, Tailândia, 1990) proclama a necessidade de os países assumirem a responsabilidade de expandir os sistemas de ensino aos que estão deles excluídos, assegurando, além disso, as condições básicas de aprendizagem com foco na universalização, por meio da promoção de parcerias (alianças) entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; e entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias (UNESCO, 1990).

Mais recentemente, na América Latina, a publicação do documento *Metas Educativas para 2021*, pela OEI (Organização dos Estado Ibero-Americanos) em 2008, estabelece melhorar a qualidade da educação por meio da ampliação do número de escolas com tempo integral no ensino primário, até cobrir entre 20% e 50% das escolas até 2021 (RODRIGUES et al. 2017, p. 79).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, os Planos Nacionais de Educação de 2001 e de 2014, Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007 e o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica de 2007 passam a incentivar e respaldar políticas de aumento do tempo escolar diário.

A Constituição Federal de 1988, apesar de não fazer referências diretas à educação integral, no artigo 6º, apresenta a educação como um dos direitos sociais, e, no artigo 205, como “direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além da preparação para o mundo do trabalho”. Segundo um dos documentos da “série Mais Educação”³⁸, estes trechos da Constituição de 1988, permitem que seja “deduzido do ordenamento constitucional a concepção do direito à educação integral” (Brasil, 2009a, p. 24). O documento complementa a ideia, citando artigo 205, que determina que a educação “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/90), no Capítulo V, artigo 53, complementa a proposição de obrigatoriedade do acesso e da permanência na escola, “reconhecendo que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente requer uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção a esse público, do qual a escola faz parte” (BRASIL, 2009a, p. 36). Além disso, o ECA fixa uma idade mínima para que o jovem comece a trabalhar, fortalecendo a demanda por escolarização, pois, de alguma forma, precisa responder à sociedade o que irá oferecer às crianças e jovens enquanto não estiverem na idade de entrar no mercado de trabalho (GIOLO, 2011).

Para Lacorte et al. (2013), o ECA foi um marco que possibilitou o avanço de ações diversificadas e viabilizou mudanças significativas para as formas de proteção integral, potencializando a *intersetorialidade* e colocando em consonância as diretrizes e as práticas dos setores saúde, educação, trabalho, desenvolvimento social, bem como dos poderes legislativo e judiciário.

A educação integral passa a fazer parte do atendimento à demanda da sociedade pela redução da mortalidade de crianças e jovens e pela solução do problema do trabalho infantil. Apesar de ter uma legislação considerada avançada em relação a outros países, e de registrar

38 Trata-se da publicação de três documentos intitulados: “Gestão intersetorial do território”, “Educação Integral: texto referência para o debate nacional” e “Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral”, todos publicados pela Secad, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, em 2009.

avanços na última década em comparação à década de 1990 (Tabela 2), os números do trabalho infantil no Brasil continuam expressivos.

Tabela 2. Evolução do número de crianças e adolescentes envolvidos em trabalho infantil no Brasil

Ano	1992	1995	1998	2001	2003	2004	2005	2007	2009	2011
Número absoluto de trabalhadores de 5 a 17 anos (em milhões)	8,4	8,2	7,7	5,4	5,1	5,3	5,5	4,8	4,5	4,2

Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados Censo Escolar 2015
Lacorte et. al (2013)

A ideia de educação integral está presente também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96). O primeiro artigo afirma que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. O artigo 3º valoriza experiências extraescolares; o artigo 34 prevê a ampliação progressiva do tempo de permanência do aluno na escola e artigo 87 prevê “esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”.

O Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei nº 10.172/2001), apresenta metas diretamente voltadas para a educação integral, sendo específico no tempo de 7 horas diárias para caracterizar a educação integral e o foco nas “crianças das camadas sociais mais necessitadas”, “de baixa renda” (Brasil, 2009a, p. 25).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que vinha ocupando importante espaço na publicidade do governo Lula desde o fim de 2006, foi formalizado em abril de 2007, por meio da publicação do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (Decreto nº 6.094 de 24 abril de 2007). O Plano tem origem na parceria do governo com um grupo empresarial organizado no *Movimento Todos Pela Educação*³⁹ criado em 2006

³⁹ O movimento Todos pela Educação é uma organização com sede na Av. Paulista, em São Paulo/SP, voltada para a promoção de pesquisas, acompanhamento de políticas e “parcerias” com o poder público na área educacional. É mantido pelas empresas DPaschoal, Bradesco, Itaú, Gol, Telefônica, Unibanco, Fundação Lemann, Suzano Papel e Celulose, Instituto Península, Natura, Votorantim e Instituto Cyrela. Tem como parceiros Fundação Roberto Marinho, Editora Moderna, Friends Audio, Grupo ABC, Falconi Consultores, Patri

(KRAWCZYK, 2008). Segundo Rodrigues et al. (2017, p. 80), o PDE é uma tentativa de consenso entre as concepções dos empresários e dos discursos progressistas do governo de Lula.

Krawczyk (2008, p. 105) destaca a ênfase na categoria território adotada pelo PDE, que prevê uma atuação preferencial em municípios mais pobres. Para a autora, embora haja o risco de limitar a compreensão da desigualdade de acesso à educação, sem considerar a dualidade ensino público/ensino privado, o Plano lança uma proposta de enlace entre educação e território que permite tratar a questão da desigualdade educacional por um viés espacial, permitindo fazer dialogar os diferentes níveis de governo.

O PDE é o plano de onde partem as principais políticas que o governo federal adotou para a educação desde o fim do primeiro mandato do governo Lula (PT). Segundo um dos documentos do Mais Educação, o PDE procura construir um alinhamento entre os princípios do PNE⁴⁰ e é composto por mais de quarenta programas e ações, dentre eles o Mais Educação (BRASIL, 2009a, p. 12).

A diversidade de aspectos previstos pelas ações do PDE expressa também, sem dúvida, as desigualdades das condições de aprendizagem no País e dos recursos materiais e humanos com que contam as escolas. Por isso, o Plano reflete o paradoxo dessa situação, ao contemplar desde a instalação de luz elétrica em todas as escolas até a implantação da alfabetização digital (KRAWCZYK, 2008, p. 100).

A Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril 2007, documento que compõe o Plano de Metas do PDE e que institui o *Programa Mais Educação*, é, de certa forma, o corolário dos textos legais citados, os quais marcam as décadas de 1990 e 2000 pelo esforço institucional de nível federal em se fazer associar a educação a outras áreas de governo, pautando-se na necessidade de promover articulações e convivências entre programas e serviços públicos (BRASIL 2009b, p. 23).

Políticas Públicas e Banco Interamericano de Desenvolvimento (in: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em 05 de abr. de 2018).

40 "O discurso que enfatiza as complementaridades entre os dois Planos [PNE e PDE], com o objetivo de contextualizar e explicar a finalidade do PDE, não convence a todos. O professor Marcelino Pinto, da USP de Ribeirão Preto, classifica o PDE como um "factóide, um produto de marketing político, que ajudou na permanência do atual ministro à frente do MEC". (...). Desse modo, quando entra em cena o futuro da educação brasileira, o professor entende que o papel do MEC não deveria ser o de lançar um novo plano, mas deveria ser o de viabilizar as metas do PNE. "O PNE já oferece um roteiro de trabalho pronto até 2011 e que, apesar de todos os problemas, representou o consenso possível no Congresso Nacional" (in: <http://revistaeducacao.com.br/textos/129/artigo234315-1.asp>. Acesso em 10 de nov. de 2015).

O FUNDEB, também em 2007 (Lei 11.494 de 20 de junho de 2007), passa a oferecer um incentivo à educação integral, ampliando em 25% o repasse do valor-aluno anual para matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental.

O atual PNE, aprovado em 2014, em suas metas 6.2 e 6.3, prevê um aumento da quantidade de escolas de tempo integral com estratégias que consideram as estruturas necessárias para a educação integral. Prevê, diferentemente do plano anterior (2011-2020), a instituição de um programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado e de um programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos (NUNES, 2015, p. 81).

3.2.2. Alguns exemplos de experiências contemporâneas de educação integral

Várias foram as experiências brasileiras em educação integral impulsionadas por governos e organizações da sociedade civil desde o início dos anos de 1990. Há, especialmente a partir de 2008, um crescimento significativo dessas propostas. O relatório *Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral: concepções e práticas na educação brasileira*, solicitado a um grupo de universidades pelo MEC, aponta que 67% das experiências levantadas pela pesquisa naquele ano (800 em todo território nacional) tinham no máximo 3 anos (BRASIL, 2009, p. 21). O mesmo relatório aponta que, quando as atividades se concentram dentro da escola, a sala de aula é o local mais utilizado, com 77% das experiências apontando esse espaço como principal. Com relação ao uso dos espaços externos, o que se destacou foram as quadras, campos de futebol, praças e parques públicos, que eram usados em 47% das experiências. Em 31% dos casos, os principais parceiros são outras secretarias municipais, 20% organizações comunitárias, 10% empresas, 7,5% ONGs e o restante se dividindo entre instituições religiosas, universidades⁴¹, fundações e outros parceiros.

⁴¹ A pouca participação das universidades é destacada no relatório e também foi percebida como uma carência por parte das escolas de Limeira. Algumas falas dos entrevistados demonstraram que há expectativas com relação às universidades do município, em especial a Unicamp.

Tabela 3. Locais dentro da escola em que são realizadas as experiências de jornada escolar ampliada, segundo a região geográfica — 2008

Locais	Regiões					Nº reg. (total)	exp.' (%)
	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul		
Sala de aula	11	146	41	280	143	621	77,6
Pátio	8	92	31	242	110	483	60,4
Quadra de esportes	5	67	25	217	97	411	51,4
Biblioteca	3	49	21	203	91	367	45,9
Laboratórios	5	31	23	110	81	250	31,2
Sala de multimeios	3	31	12	115	53	214	26,8
Auditório	2	31	6	84	42	165	20,6
Brinquedoteca	2	16	5	73	28	124	15,5
Outros locais	3	15	9	42	29	98	12,2

¹O cálculo do percentual tomou por referência o total de experiências de jornada escolar ampliada

Fonte: BRASIL (2009)

Tabela 4. Locais fora da escola em que são realizadas as experiências de jornada escolar ampliada, segundo a região geográfica — 2008

Locais	Regiões					Nº reg. (total)	% exp. ¹
	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul		
Campos de futebol/quadras	3	70	14	106	46	239	29,9
Praças públicas/parques	3	44	6	63	25	141	17,6
Bibliotecas	1	21	2	51	14	89	11,1
Espaços outras secretarias	3	23	4	40	18	88	11
Clubes	1	19	6	46	15	87	10,9
Associações comunitárias	1	19	7	31	24	82	10,2
Igrejas	-	14	3	22	9	48	6
Casas particulares	-	15	2	16	9	39	4,9
Museus	2	8	1	18	4	33	4,1
ONGs	1	9	-	15	2	27	3,4
Outros	-	37	9	59	35	140	17,5

¹O cálculo do percentual tomou por referência o total de experiências de jornada escolar ampliada
Fonte: BRASIL (2010)

Das 800 experiências levantadas pela pesquisa, 775 contavam com algum tipo de parceria, o que é representativo da tendência que pretendemos destacar no presente estudo. Outro aspecto ressaltado pela pesquisa denota, de alguma forma, o caráter transitório das propostas: mais da metade (52%) não contam com nenhum tipo de normatização (portaria, decretos ou leis), o que leva ao risco de que a continuidade dos projetos fique na dependência dos governos e não se tornem política de Estado.

A bibliografia mostra políticas importantes nos municípios de Apucarana (PR), Santarém (PA), Palmas (TO), São Bernardo dos Campos (SP), Porto Alegre (RS) e vários outros. Dois dos mais referenciados são o *Programa Escola Integrada*, da prefeitura de Belo Horizonte (MG) e o *Programa Bairro Escola*, da prefeitura de Nova Iguaçu (RJ).

O *Programa Escola Integrada*, foi criado em 2006 pela Prefeitura de Belo Horizonte (MG), e é desde o início caracterizado como um programa intersetorial. Segundo MOLL (2012), o programa é coordenado pela Secretaria de Educação em articulação com os outros setores da prefeitura e conta com a parceria de várias instituições de Ensino Superior, além de ONGs, de artistas, de comerciantes e de empresários locais. O Programa utiliza os espaços das próprias escolas, das comunidades, além de outros espaços físicos e culturais (BRASIL, 2009,

p. 21). Cresceu vertiginosamente entre 2006 e 2012, passando de sete para 130 escolas do município. Um dos diferenciais do Programa é a ideia de *professor comunitário*, que é um professor efetivo que coordena as atividades e organiza parceria com universitários, agentes culturais comunitários, agentes de informática etc. A experiência de Belo Horizonte destaca-se como referência contemporânea em termos de construção da educação integral (MOLL, 2012).

O *Bairro-Escola* é um projeto da Prefeitura de Nova Iguaçu (RJ), iniciado em março de 2006, baseado numa proposta de integração e articulação de políticas públicas com as comunidades locais. Possui um espaço institucional de discussão intersetorial, a *Coordenação Geral do Programa Bairro Escola*, onde as três vertentes que conduzem as ações do Programa são discutidas: a implementação do horário integral, o projeto de requalificação urbana, e a defesa dos direitos humanos e redução da mortalidade infanto-juvenil (MOLL, 2012).

Outra experiência importante é a de Santarém, no Pará, onde a Secretaria de Educação se organiza através de assessorias que atendem às especificidades regionais do município - *Assessoria de Rios e Assessoria de Planalto*.

Com elas, o organograma da Secretaria de Educação busca romper com uma organização centrada apenas nos níveis de ensino, como comumente acontece na maioria das secretarias de Educação do país. O Rio e o Planalto são compreendidos como territórios educativos que trazem especificidades próprias e que passam a ser consideradas ao se construir uma política pública de educação (MEC, 2010, p. 17).

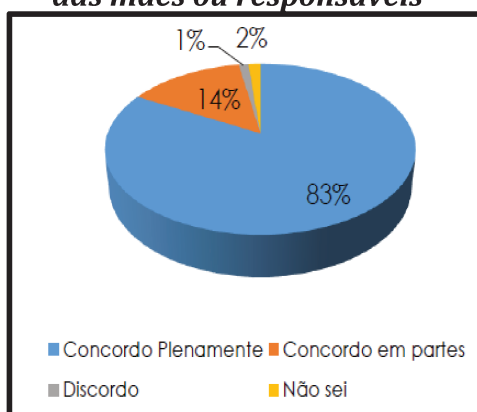
Há interações entre as duas regiões, com caravanas de uma para outra, das áreas rurais de rios para as áreas urbanas de planalto, com aulas sendo oferecidas em espaços abertos e na floresta, numa pareceria com a associação de seringueiros locais. Um dos problemas enfrentados em Santarém diz respeito aos baixos salários dos educadores dos projetos, que, muitas vezes, saem por motivos salariais. Muitos não são efetivos, sendo que seu contrato deve ser renovado a cada ano, não garantindo, assim, uma continuidade do processo (MEC, 2010).

Em Limeira, a divisão da Secretaria de Educação é feita a partir de uma divisão maior entre o *administrativo* (financeiro, prestação de contas, compra de materiais etc) e o *pedagógico* (supervisão de ensino, formação de professores, educação especial etc). Não há, a exemplo de Santarém, uma organização burocrática interna baseada nos territórios escolares.

O relatório citado mostra algumas semelhanças entre experiências de outros municípios e o que as avaliações realizadas pelo Comitê Municipal tem revelado sobre Limeira. Em Palmas (TO), por exemplo, há opiniões diferentes em relação ao projeto de educação integral. Gestores, pais e alunos aprovam a ampliação da jornada escolar, enquanto alguns professores se queixam de cansaço pelo trabalho excessivo e tempo de permanência na escola. Em Limeira, a insatisfação dos profissionais – embora tenha melhorado em relação à primeira avaliação (de 2016) - ainda aparece como sendo maior do que de outros atores e é umas das questões mais difíceis de lidar, pois são os profissionais que atuam diretamente com alunos na escola, em contato com o espaço insuficiente relatado em várias falas.

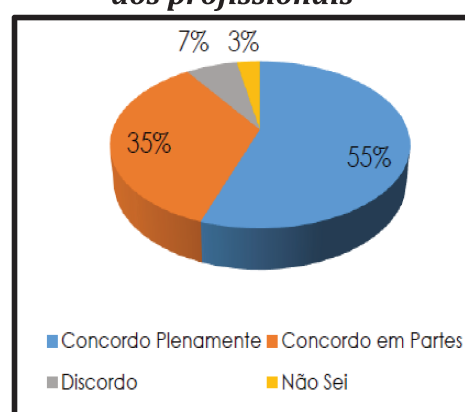
Além disso, conforme a fala de um dos entrevistados, houve grande resistência por parte dos professores quando do início da contratação de estagiários. Vale a ressalva de que, em Limeira, não houve aumento de jornada dos professores para a implementação da política de educação integral, a qual é conduzida, majoritariamente por estagiários, funcionários de outras secretarias e, quando há o repasse de verbas, por profissionais voluntários contratados com recursos do MEC.

Gráfico 1. Pesquisa CMEIL: Eu aprovo as atividades de educação integral – respostas das mães ou responsáveis



Fonte: Comitê Municipal de Educação Integral de Limeira (2018).

Gráfico 2. Pesquisa CMEIL: Eu aprovo as atividades de educação integral – respostas dos profissionais



Fonte: Comitê Municipal de Educação Integral de Limeira (2018).

Sobre a política de Palmas, é importante destacar o fato de ser centrada nos prédios escolares e na valorização dos profissionais docentes, o que tem permitido, de acordo com o relatório, que se tornasse uma política pública consistente. No entanto, apenas cinco escolas no município conseguem oferecer o tempo integral, o que tem levado a discussões sobre a necessidade de se pensar numa integração maior com outros espaços (MEC, 2010, p. 25).

Apucarana (PR), assim como Santarém (PR), também é um exemplo de mudança de concepção desde o nível administrativo. Como forma de valorizar a centralidade da educação integral na política do município, a Secretaria de Educação passou a se chamar *Secretaria de Desenvolvimento Humano*. A educação integral é regulamentada por uma lei municipal desde 2001 e atende, de forma não facultativa, todos os alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental no município, com exceção de uma escola, em que período parcial foi mantido para atender algumas especificidades.

O projeto de educação integral no município foi pensado especialmente com base nas parcerias com outros setores da sociedade, com destaque para escolas privadas de esportes, artes e informática, as quais foram submetidas a capacitações para se adequarem ao projeto político e pedagógico da secretaria. Duas grandes características da política são destacadas pelo *Centro de Referências em Educação Integral*⁴², ligado à ONG *Cidade Escola Aprendiz*: a criação das *células comunitárias*, que reunia moradores para discutir a educação integral na cidade, e o mapeamento dos espaços ociosos, a partir do qual espaços como salões de igrejas e clubes locais puderam ser contatados para as parcerias.

Mesmo sendo Apucarana uma das experiências consideradas de maior êxito dentre as políticas recentes de educação integral no Brasil, os problemas com infraestrutura escolar foram destacados no relatório do MEC (2010, p. 126). As parcerias tem sido insuficientes para contornar as deficiências de infraestrutura dos prédios escolares e essa acaba se tornando uma das questões mais importantes da política.

São Bernardo dos Campos implementou em 2010 o *Programa Educação Integral Tempo de Escola*, utilizando espaços da cidade com potencial educativo e articulando outras secretarias além da de educação. Houve um chamamento público para selecionar organizações para atuarem como parceiros nas atividades de educação integral. Um ponto importante da proposta é a elaboração de um método conjunto de avaliação dos alunos que descentraliza o processo e propõe um indicador próprio que envolve os diversos setores envolvidos⁴³.

Por fim, citamos a experiência de Porto Alegre (RS), o programa *Cidade Escola*, criado em 2007 para toda rede municipal. O projeto é baseado em dois tipos de parceria: uma onde os estudantes saem do espaço escolar e realizam atividades nas instituições parceiras, e

42 <http://educacaointegral.org.br/experiencias/em-apucarana-pr-educacao-integral-vira-lei-municipal/>. Acesso em 19 de abr. de 2018.

43 <http://educacaointegral.org.br/experiencias/programa-tempo-de-escola-de-sao-bernardo-do-campo-aproveita-variados-espacos-da-cidade/>. Acesso em 19 de abr. de 2018.

outra no qual educadores sociais realizam oficinas nas escolas, com práticas de esporte, música, formação de professores etc. Conta hoje (2017) com 19 instituições parceiras, entre associações e outras secretarias municipais. Fazem parte dos parceiros o CENPEC e a Fundação Itaú Social.

A maioria dessas propostas tem em comum as referências diretas ou indiretas às ideias de *territórios educativos* e *cidades educadoras*. Assim, optamos por fazer uma breve apresentação da origem dessas ideias, procurando discutir como os conceitos de *território* e *cidade* são mobilizados.

3.2.3. Cidades Educadoras: cidade da diversidade ou cidade da desigualdade?

Apesar de haver menções a uma *cidade educativa* desde a antiguidade clássica, a modernidade havia abandonado o “mito da polis educadora” em nome do civilismo e do higienismo, segundo os quais deveria haver espaços próprios para escolas longe dos centros urbanos (ESCOLANO, 2001, p. 29).

Mas a noção de cidade educativa tem sido retomada nas últimas décadas, tendo como referência básica o documento da UNESCO que ficou conhecido como *Relatório Faure*⁴⁴, de 1972. Editado posteriormente como *Aprender a ser: a educação do futuro*, o livro se tornou referência para propostas que pensam a educação para além da escola. Encomendado como estudo sobre a crise mundial da educação do pós segunda guerra, o estudo se insere nas propostas da UNESCO de procurar alternativas para a superação do “déficit educacional”, em especial dos países pobres da época (WERTHEIN e CUNHA, 2000, p. 13).

O relatório traz críticas aos sistemas de ensino centralizados, afirmando a necessidade de as políticas educacionais não se limitarem a construir sistemas capazes de englobar e totalizar o conjunto de atividades educacionais. Deve-se, segundo o documento, considerar que a educação não pode estar voltada para a formação de quadros das elites políticas, uma vez que já não é mais privilégio dessas elites. Repensá-la implicaria em considerar que sua

⁴⁴ Edgar Faure, seu autor, foi primeiro ministro francês em 1952 e entre 1955 e 1956; após a revolta estudantil de maio de 1968, ocupando o cargo de Ministro da Educação (até 1969), reformou o ensino universitário francês. De 1973 a 1978, presidiu a Assembléia Nacional, assumindo depois o mandato de deputado no Parlamento Europeu (in: <https://educacao.uol.com.br/biografias/edgar-faure.jhtm>. Acesso em 09 de Mar. de 2018).

expansão aos mais pobres demanda uma expansão das dimensões temporal e espacial dessa educação, considerando o homem como um ser inacabado, cuja aprendizagem é constante, em qualquer lugar e em qualquer idade (FAURE et al., 1973). Assim, a instituição escolar não será mais o único local de aprendizagem, e sim todos os espaços da sociedade. Disso deriva um dos principais eixos do relatório: a ideia de *ciudades educativas*, a qual se associa à ideia de *educação permanente* (WERTHEIN e CUNHA, 2000).

O Relatório Faure inspirou a elaboração em 1996 de um novo relatório da UNESCO, *Educação: um tesouro a descobrir*, coordenado pelo economista e político francês Jacques Delors, além de uma série de estudos e propostas que passaram a discutir e apresentar propostas com base nas ideias de educação permanente e cidade educativa. A *Associação Internacional de Cidades Educadoras* (AICE) é um exemplo de mobilização dessas propostas.

O chamado movimento das Cidades Educadoras surgiu no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona em 1990. Na ocasião, um grupo de cidades representadas por seus governos locais, pactuou o objetivo comum de trabalhar juntas em projetos e atividades educativas, a partir da participação ativa na utilização e desenvolvimento da própria cidade, de acordo com a *Carta das Cidades Educadoras*, aprovada no mesmo ano⁴⁵. Mais tarde, em 1994, o movimento foi formalizado com o III Congresso Internacional em Bolonha, onde foi fundada a Associação. A Carta foi revista em 2004, em Genova, de onde saiu a versão definitiva⁴⁶.

Atualmente, 500 cidades de 37 países fazem parte da associação, das quais 14 são brasileiras: Belo Horizonte (MG), Caxias do Sul (RS), Santiago (RS), Guarulhos (SP), Mauá (SP), Porto Alegre (RS), Santo André (SP), Santos (SP), São Bernardo do Campo (SP), São Paulo (SP), São Carlos (SP), Sorocaba (SP), Horizonte (CE) e Vitória (ES). As cidades brasileiras se organizam na *Rede Brasileira de Cidades Educadoras* e promovem atividades articuladas em vários eixos, como artes e humanidades, bem-estar social, desenvolvimento urbano, informação e documentação, política e administração, cultura e lazer, meio ambiente,

45 Carta das Cidades Educadoras. Disponível em <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>. Acesso em 09 de mar. de 2018

46 É interessante observar que o movimento tenha se iniciado em Barcelona na década de 1990. Trata-se da cidade mais referenciada quando o assunto é marketing urbano e de onde surgem os principais nomes da consultoria na área. A organização de eventos, culturais, políticos, esportivos, etc, é disputada entre as cidades, que recebem investimentos associados ao turismo e outros setores. Promove-se campanhas promocionais mediante ofertas turísticas integradas. Nessas campanhas, a cidade é apresentada como segura, homogeneizada e sem conflitos. Empreende-se uma despolitização planejada, instaurando a existência daquilo que no discurso de supõe existente (VAINER, 2000). Em bases ideológicas parecidas, a associação de cidades educadoras apresenta seus documentos e propostas.

saúde entre, outros⁴⁷. O *Banco Internacional de Documentos das Cidades Educadoras* registra 117 experiências brasileiras. Duas experiências brasileira são consideradas de destaque: o *Projeto Caminhos da Cidade*, em Belo Horizonte, iniciado em 2002 e o projeto *Memória e Vida*, em São Paulo, iniciado em 2015⁴⁸.

É interessante observar que os governos das cidades membros da AICE promovem as experiências sem necessariamente associá-la a uma política pública de educação específica e permanente. São projetos que muitas vezes tem duração limitada e/ou estão setorizados em outras áreas das administrações municipais. Apesar disso, serviram como forte referência para os projetos de educação integral impulsionados por muitos governos locais nos últimos anos, os quais, frente a crescente demanda por mais tempo do aluno na escola, podem encontrar respaldo nas ideias de cidade educadora para contornarem o problema da falta de espaços físicos e infraestrutura adequada (VASCONCELOS, 2013).

A forma pela qual a Carta das Cidades Educadoras discute a noção de cidade é representativa do caráter positivo com que os problemas urbanos que afetam a educação são referidos nas propostas de educação integral atuais, tratando como diversidade o que seria mais adequado chamar de desigualdade. Nas poucas menções que a Carta faz à questão da desigualdade, afirma que o papel da cidade educadora seria o de contribuir para corrigir as desigualdades que surjam da “promoção cultural”, entendendo isso como consequência da restrição mercantil aos bens culturais. Não há considerações sobre as relações entre educação e desigualdade espacial, o que seria fundamental para se pensar numa cidade educadora. A educação aparece como capaz de impulsionar uma cidade utópica e neutralizar os conflitos (ESCOLANO, 2001). A cidade na Carta é reivindicada como protagonista, porém de modo genérico (SILVA, 2017).

Os estudos sobre as desigualdades educacionais nos espaços urbanos tem demonstrado que a localização da escola na cidade é fator decisivo para o rendimento escolar dos alunos. Escolano (2001, p. 28) afirma que o espaço-escola, sua localização na “trama urbana” tem de ser examinada também como uma elemento curricular.

Como demonstra Franca (2010), alunos de baixa renda têm pior performance escolar nas escolas de bairros mais pobres. No entanto, alunos de família com renda baixa, mas que estudam em escolas centrais, apresentam melhor desempenho. O efeito de vizinhança, que se observa na diferença espacial do sistema público de ensino, indica, portanto, entre outras coisas, que faz diferença estudar numa escola central e que as desigualdades urbanas devem

47 <http://www.edcities.org/>. Acesso em 02 de mar. de 2018

48 <http://www.edcities.org/banco-de-experiencias/> Acesso em 02 de mar. de 2018

ser enfatizadas em políticas que associam cidade e educação. Estudos com esse teor vem sendo desenvolvidos no Brasil desde 1960, quando foi publicado *A escola numa área metropolitana* de Luís Pereira, doutorado pela USP, hoje uma das principais referências do tema.

Como diz Damiani (2010), a urbanização fundada no capitalismo não equivale à produção do urbano, enquanto acesso aos direitos, para todos. Ela é “a impossibilidade do urbano para todos, a não ser que se transformem radicalmente as bases da produção e da reprodução sociais” (p. 36). Assim, temos que considerar o horizonte utópico que é pensar as possibilidades de se mobilizar as dimensões educativas das cidades atuais, construídas sob uma lógica de desigualdade material, em especial nos países subdesenvolvidos.

Gadotti (2009), por exemplo, afirma que os projetos de educação integral que se encerravam no espaço da escola surgiram como uma forma de compensar as deficiências da sociedade. Em seguida, ao defender uma educação integral que deve “ampliar os espaços de aprendizagem” em parceria com a comunidade, não faz mais referências a essas deficiências, como se essa comunidade estivesse estruturalmente preparada para servir de espaço (ou território) de aprendizagem. A cidade passa a ser local privilegiado da aprendizagem nessas propostas. E, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que “a cidade assusta as crianças”, ela se torna também educadora, “o espaço da cultura e da educação” (GADOTTI, 2009, p. 47).

Existe uma interpretação corrente segundo a qual a educação integral cumpre a função de tirar a criança da rua, para que se vença “a infinidade de influências e meios não sistemáticos de educação” ou mesmo a “vadiagem” (EBOLI, 1969, p.8 e 12); a *cidade educadora*, enquanto ideal, é uma proposta inversa: pôr a criança na rua. E a dificuldade de se manter esse ideal como meta reside, fundamentalmente, na necessidade de mudanças estruturais nas cidades e nas sociedades.

Além disso, as dificuldades de se pensar em outra forma de educar que não seja a escola se expressam nas dificuldades de se criarem processos educativos diferenciados em outros espaços, quaisquer que sejam. Para Catini (2003), trata-se de constatar que a *forma escolar* é hoje inquestionável como meio de educar.

Em outras palavras, podemos interpretar essas experiências como um desafio à afirmações do tipo: “podemos pensar a escola sem a educação, mas não podemos pensar a educação sem a escola” (SAVIANI, 1996, p. 06). Porém, os espaços que atuam como parceiros da escola, em tese, onde a educação ocorreria sem a escola, em boa parte das

experiências, são extensões da escola. É ela própria atuando em outros espaços⁴⁹. E, quando defendemos que a criança deve permanecer mais tempo na escola (ou sob responsabilidade dela), automaticamente anulamos os outros espaços nos quais as crianças poderiam permanecer sob responsabilidade de outras instituições.

A partir das reflexões de Frago (1996), podemos considerar que o tempo escolar não é o tempo da sociedade. Está submetido a ele. Uma educação em tempo integral está limitada ao espaço-tempo escolar, pois não pode sair do controle da escola, por isso, mesmo que não ocorra no espaço escolar, está submetido a ele.

A presença de equipamentos culturais como museus, cinemas, bibliotecas e centros de cultura faz diferença na educação das crianças e jovens. No entanto tais estruturas não estão localizadas nas áreas onde vivem a população de baixa renda. O Mapa 1 mostra como Limeira não foge dessa regra. Os espaços públicos ou de organizações sociais ligadas à cultura estão, em sua grande maioria, concentrados na região central da cidade, onde vive a parcela da população com maior renda. O entorno das escolas dos bairros mais pobres não dispõe, no geral, desses espaços. Há espaços ligados ao esporte e à saúde, assim como alguns centros comunitários, porém os espaços culturais, com algumas exceções, não estão presentes nesses bairros. É notável também a existência de grandes áreas onde se verifica uma pequena presença dos espaços públicos ligados ao esporte ou à cultura, como na região do Cecap (sudeste da cidade), em que apenas um centro comunitário e uma unidade básica de saúde são mostradas no mapa.

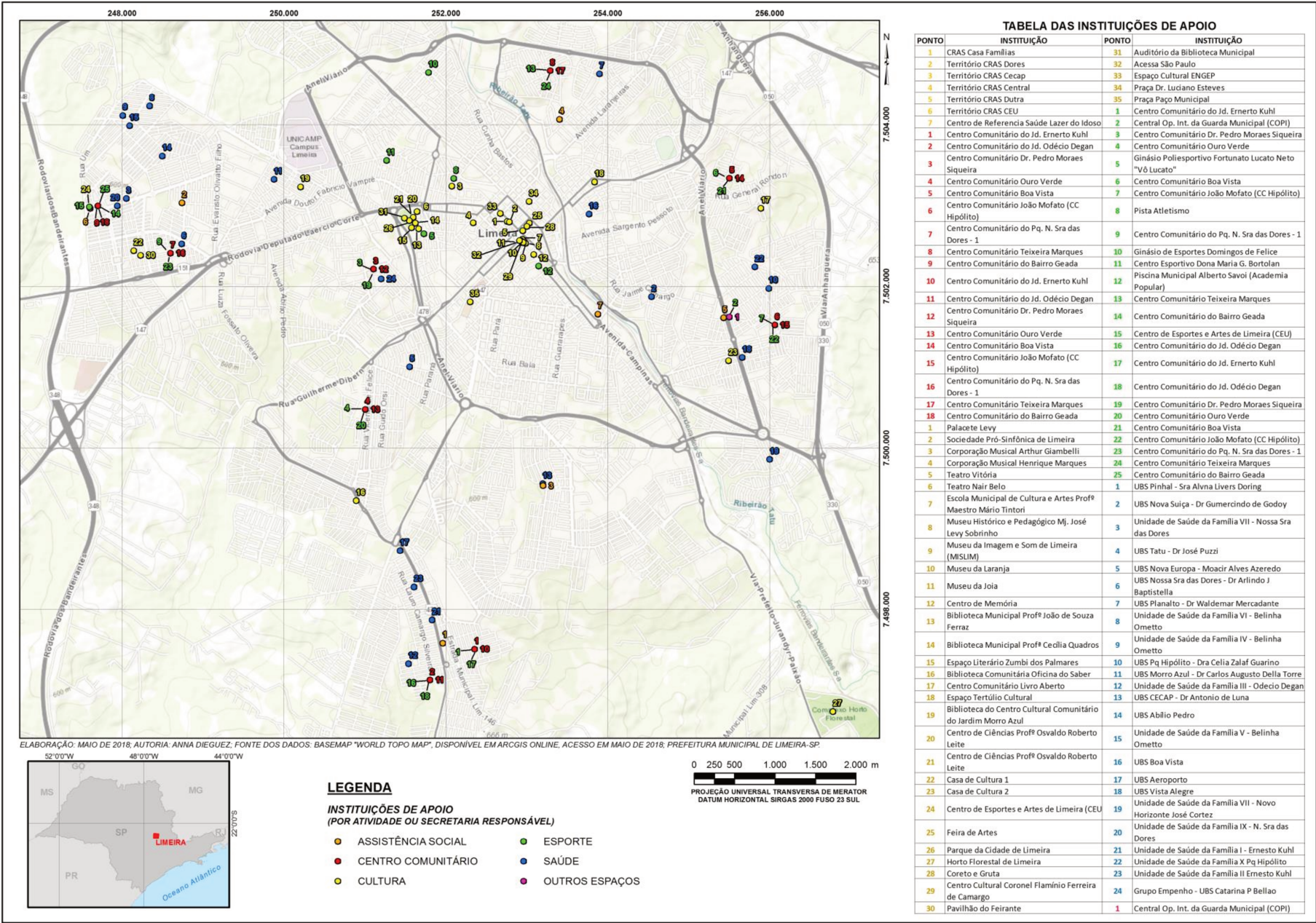
Como dizem Santos e Borin (2013) e CENPEC (2011), os estudos de sociologia da educação deixaram de se concentrar apenas no efeito das famílias e das escolas e passaram a considerar os efeitos do território (da vizinhança, do bairro ou do entorno) nos resultados dos

49 “Considerando superficialmente o estado das coisas e, sobretudo, a necessidade social da escola e a inexistência de outra instituição que cumpra tais tarefas, a escola é inquestionável enquanto meio de educar. Seu conteúdo está tão complexamente interiorizado no modo de viver capitalista que tem deixado de ser objeto de crítica teórica, e quando assim é considerada, é apenas por que aparecem supostos “desvios” em sua trajetória que a impedem de cumprir adequadamente suas pretensas funções, em suas crises periódicas; e por conta da necessidade cíclica de colocar em prática reformas políticas e pedagógicas, umas mais, outras menos importantes e impactantes para o sistema de ensino e para a sociedade. O que isto quer dizer é que, depois de educar tantas gerações, a escola ganhou contornos naturalizados no interior da sociedade, o que impõe desafios à investigação crítica (...) Parte dos predicados positivos da escola diz respeito aos seus princípios universais, que se desenvolvem em oposição às situações particulares. Tal universalização do atendimento educacional se materializa na forma da tendência à generalização do alcance da escola, fomentado pela iniciativa privada e perseguida pelos Estados por meio da expansão dos sistemas de ensino e das disposições legais que fomentam o acesso à educação escolarizada, tornando-a obrigatória. Isso contribuiu de maneira definitiva também para a generalização de uma maneira específica de educar e, com o desenvolvimento da sociedade capitalista, a forma escolar torna-se, progressivamente, o que podemos chamar de um *modo de educar socialmente necessário*, que é um dos principais meios de se efetivar a inserção de crianças, jovens e adultos na vida social” (CATINI, 2013, p. 7).

processos educacionais. São estudos mais abrangentes, que não se restringem a efeitos isolados nos alunos. A pesquisa do CENPEC (2011) se baseia em resultado do IDEB⁵⁰ e conclui que quanto menor o acesso a equipamentos culturais nas áreas periféricas da cidade, menores são as notas na avaliação externa. A pesquisa relativiza o efeito da família, apontando, como também o faz Franca (2010), que alunos de famílias com “baixos recursos culturais” que estudam em áreas menos vulneráveis tendem a ter desempenho melhor do que se estudassem nos bairros com poucos equipamentos culturais, aumentando a possibilidade de esses alunos estenderem o processo de aprendizagem a outros espaços (CENPEC, 2011, p. 6).

⁵⁰ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação.

Mapa 1- Espaços e organizações parceiros ou potenciais parceiros das escolas de tempo integral em Limeira



Fonte: elaboração própria a partir de dados da Prefeitura Municipal (site oficial); Secretaria Municipal de Cultura e Secretaria Municipal de Educação de Limeira/SP

Além disso, aponta a pesquisa, escolas localizadas em espaços centrais atraem profissionais mais qualificados e que acabam se estabilizando por mais tempo na escola, o que favorece a qualidade do trabalho (SANTOS e BORIN, 2013, p. 7)⁵¹.

A Prefeitura de São Paulo, por exemplo, possui duas importantes políticas que procuram lidar com essas questões, levando equipamentos culturais, esportivos e educacionais para regiões carentes dessas estruturas ou facilitando o acesso dos moradores dessas regiões aos equipamentos centrais.

A primeira, e de maior impacto, é a dos CEUs (Centros Educacionais Unificados). São complexos educacionais, esportivos e culturais caracterizados como “espaços públicos múltiplos”. Começaram a ser estruturados como um projeto intersecretarial, em 2001. Segundo o site da prefeitura, hoje (2017), são 46 unidades localizadas nas áreas periféricas da cidade. Sua importância pode ser reconhecida ao destacar a tentativa de articular os atendimentos de creche, educação infantil e fundamental, o desenvolvimento de atividades educacionais, recreativas e culturais, em um mesmo espaço físico, com a perspectiva de que os centros se constituíssem em experiências de convivência comunitária (Brasil, 2009a), mesmo não tendo como objetivo a educação integral, como outras propostas.

O segundo exemplo é *Recreio de Férias* que, desde 1991, leva alunos aos espaços culturais da cidade durante o período de férias, para atividades específicas ou para as atividades próprias de cada espaço. Trata-se de um olhar diverso dos CEUs, evidentemente, de menor custo, mas que valoriza a importância do trânsito pela cidade e do acesso, mesmo que pontual, aos equipamentos que ela oferece.

3.2.4 Territórios Educativos: território de poder ou território de cultura?

⁵¹ É importante considerar que essas relações não são determinantes e que, em grandes cidades como São Paulo, onde a pesquisa foi feita, é complexa a definição de periferias apenas pela sua distância em relação ao centro. Como lembram as autoras, “regiões periféricas por vezes acabam construindo novas centralidades, fenômeno que põe em xeque o que se tornou tão habitual classificar de periferia por oposição e distância do centro. No caso da educação, os CEUs (Centros Educacionais Unificados) tornaram-se referenciais educacionais e de lazer, construindo, em menor escala, novas centralidades em regiões periféricas” (SANTOS e BORIN, 2013, p. 9). As autoras apresentam dados que mostram que escolas públicas como Rodrigues Alves e Caetano de Campos, localizadas na região da Av. Paulista, com excelente oferta de equipamentos culturais, muitos gratuitos, obtiveram resultados inferiores a escolas de bairros como Marsilac, periferia do extremo da zona sul da capital.

A proposta das Cidades Educadoras se configura como uma estratégia de *territorialização* das políticas educativas, que influenciou muitos projetos em educação integral desde que surgiram (BARBOSA, 2013). Isso nos leva ao outro conceito frequentemente relacionado ao tema e que vem sendo usado como categoria articuladora de diversas políticas, desde as áreas de desenvolvimento econômico até as áreas da assistência social e saúde, passando, evidentemente, pela educação.

Para Canário (2004, p. 56), a centralidade dada ao conceito de território em políticas educacionais recentes tem relação com três fatores principais:

1) a crescente “ingovernabilidade” dos sistemas escolares, a qual o autor atribui aos problemas que surgiram nos sistemas de ensino desde que o processo de expansão de matrículas se intensificou, sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial;

2) a difusão das ideias que questionam a hegemonia da forma escolar e o monopólio educativo da escola, o que vem sendo feito, pelo menos, desde o Relatório Faure; e

3) a tendencial integração da ação educativa local no quadro de estratégias integradas de desenvolvimento, ou seja, a educação passou a ser vista como dinamizadora de projetos desenvolvimentistas, o que justificaria sua territorialização como forma de se articular a outros setores das políticas públicas.

O autor questiona a forma como o conceito de território aparece associado à educação, destacando o fato de, muitas vezes, falar-se em “territórios educativos” quando o que de fato existe são “territórios escolares”.

Ou seja, a construção de políticas e práticas educativas por referência a um território singular (contextualizadas) supõe um questionamento crítico e uma superação da forma escolar e da sua tendencial extraterritorialidade, de modo a que a aprendizagem não seja encarada, quase exclusivamente, num registo didático e técnico (CANÁRIO, 2004, p. 56).

A questão posta pelo autor é uma das mais recorrentes nas críticas à forma pela qual a ideia de território aparece nas políticas educacionais. No geral, os espaços que nos discursos são apresentados como elementos do território, se reduzem a extensões da escola, a qual propõe, cria, organiza e avalia as atividades que neles são realizadas. Nesse sentido, ao invés da desejável ampliação dos espaços de aprendizagem, o que ocorre é a escolarização do território, ou seja, a lógica escolar acaba prevalecendo sobre a lógica do espaço social (COSTA, 2009).

Essas críticas se fundamentam na ideia de que território é um conceito que se refere a algo mais complexo do que uma rede intersetorial, por exemplo. Na visão de Saquet (2011, p.

37), o conceito território vem sendo usado, de forma equivocada, sob uma visão estritamente operacional que, na Geografia, remete ao conceito de região.

No entanto, no limite de todas as acepções possíveis do conceito, sua dimensão política é inexorável. Território é um conceito que procura expressar as relações de poder existentes no espaço geográfico.

Mesmo sem limites claros e com múltiplas áreas de interseção, o conceito não pode perder seu foco – assim, território é um conceito cujo foco central está colocado nas relações de poder, seja na visão mais estrita e tradicional do poder centrado na figura do Estado ou de uma classe sócio-econômica, seja na visão mais ampla, foucaultiana, do poder num sentido relacional, inerente a toda relação social. Um poder, igualmente, cuja análise não se restringe a seus efeitos materiais, mas também a sua dimensão simbólica (HAESBAERT, 2009, p. 12).

Assim como ocorre com o conceito de cultura, em que são notáveis nas políticas públicas duas grandes formas de interpretá-lo, a saber, as chamadas *dimensão sociológica* e *dimensão antropológica* (BOTELHO, 2001), o conceito de território também aparece num dualismo semelhante. O Programa Mais Educação, em seu caderno intitulado *Gestão Intersectorial do Território*, por exemplo, dá preferência à dimensão simbólica (antropológica, subjetiva ou relacional) com afirmações do tipo “o território significa a constituição necessária de laços que se definem no plano material da existência, como também nos investimentos simbólicos, éticos, morais e estéticos que revelam o sentido próprio da sociedade”, (BRASIL, 2009d, p. 48), entendendo-o como espaço de construção de identidades; ou ainda: “Pertencemos a um território, o guardamos, o habitamos e nos impregnamos dele ao realizar o nosso modo de existir” (BRASIL, 2009d p 48).

Haesbaert (2009) propõe pensar esse dualismo da seguinte forma: existe um grupo de abordagens que podem ser chamadas de “funcionais”, enaltecendo sobretudo suas bases políticas e/ou político econômicas, e outro grupo cujas abordagens ele chama de “integradoras”, as quais incluem a “dimensão político-identitária”. Para o autor, trata-se de um dos principais dilemas que percorrem o debate sobre o território e a territorialidade humana: seria o território uma entidade eminentemente vinculada a processos de dominação político-econômica ou estaria também impregnado de simbolismos, de valores culturais capazes de sugerir outras formas de apropriação do espaço (ou seja, também, de “territorialização”) (HAESBAERT, 2009, p. 10)?

Retomemos o exemplo do *Programa Mais Educação*. A primeira etapa da metodologia de implementação do Programa, inspirada nas ideias do *Programa Bairro-*

Escola, é o mapeamento. Segundo um dos cadernos de apresentação do Programa (BRASIL, 2009d, p. 47), “o mapeamento se diferencia do diagnóstico, por se pautar na presença e não na ausência”. Ou seja, a ideia não é identificar carências e sim “potencialidades” do território. O território, como se vê, aparece como dado, porém apenas virtualmente. Sua marca é a da potência.

Como demonstra Davies (2014, p. 198), há acentuada imprecisão na forma como essas ideias podem ser interpretadas. O autor usa o exemplo do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), o qual prevê modalidades de educação escolar que considerem territórios “étnico-educacionais” e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida (§4º do art. 7º).

Além de não esclarecer o que seriam tais territórios, a Lei equivoca-se ao supor a existência de comunidades homogêneas e definidas exclusivamente por critérios socioculturais e linguísticos, como se elas, supondo-se que existam de fato, não fossem atravessadas por diferenças e mesmo antagonismos sociais (DAVIES, 2014, p. 198).

Outro aspecto que se observa no tratamento da ideia de território é que parece haver uma constante nas propostas do governo em mobilizar o conceito de forma a transitar entre o que precisa ser construído e o que está consolidado. Está implícita nessas ideias uma suposta homogeneidade cultural nesses espaços e, mesmo tratando a cultura como algo potencial e latente, há também a ideia de que essa cultura, que não se reproduz por falta de articulação entre os agentes, é, ela própria, uma cultura legítima (BOURDIEU e PASSERON, 2014), ou legitimada por si própria.

Trata-se de concepções onde conflitos (políticos e culturais) e carências (especialmente materiais) não aparecem. São conceitos e definições de território cujas demarcações são eminentemente culturais, porém uma cultura carente não de equipamentos e espaços para se reproduzir, mas de articulações entre os equipamentos e espaços existentes. Essa articulação engendraria esse território e faria essa cultura emergir, fortalecendo as identidades e, conseqüentemente, as territorialidades dos sujeitos que habitam esse território.

O território, assim como a cidade, não é apenas potência. É também disputa. As propostas contemporâneas de educação integral, porém, são explícitas em se basear numa visão positiva do território: “o mapeamento está orientado pela busca de composições e não

de sobreposições; de complementaridades e sinergias educativas e não de competitividade entre as instituições” (BRASIL, 2009d, p. 47)⁵².

Há também o uso corrente de uma terminologia que nos remete a um corpo de teorias que fundamentam propostas de desenvolvimento territorial e que corrobora a tendência identificada por Canário (2004). Trata-se do termo *arranjo educativo local* (BRASIL, 2009d), que, nesse contexto, é facilmente associado a *arranjo produtivo local*, ideia típica das áreas de políticas voltadas para o desenvolvimento econômico local e territorial, as quais associam o território quase que exclusivamente aos recursos que pode conter.

Benko (2001, p. 35) situa essa emergência do território ao debate econômico na crise do capitalismo nos anos de 1970, quando as dívidas dos Estados incitaram um processo de descentralização e regionalização da gestão de bens coletivos locais, como infraestrutura de transporte, educação e algumas estratégias de desenvolvimento. O impulso dado a esse tipo de visão decorre da percepção de que a inserção econômica das empresas no novo regime de concorrência poderia ser beneficiada com os fatores locais dos territórios onde elas se situavam. Deste ponto de partida, uma enorme quantidade de estudos e políticas foram surgindo, apostando nos fatores locais como diferenciais, ora chamados, entre outras formas, de “vantagens locacionais” ou “recursos específicos”, os quais, segundo o autor, são “indefectivelmente ancorados num território”, diferentemente de outros fatores que não resultam “de costumes, de uma cultura elaborada num espaço de proximidade geográfica e cultural a partir de uma forma de troca distinta da troca mercantil: a reciprocidade” (BENKO, 2001, p. 36). O processo adquire tamanha importância que, para o autor, “a consideração de fatores locais nas dinâmicas econômicas aparece hoje como uma evidência e uma imperiosa necessidade” e que abre caminho na direção da diversificação das políticas econômicas, sociais e culturais (BENKO, 2001, p. 36). O autor afirma que as políticas de planejamento territorial eram encargos do poder central até os anos oitenta e foram, a partir de então, gradativamente delegadas aos poderes locais.

Como se vê, o território, nesse contexto, é trabalhado em escala local; no máximo regional, mas nunca nacional⁵³, e sempre pensando em propostas de articulação entre espaços

⁵² A mesma dualidade notável no tratamento do conceito de território também aparece no de cultura, que é apresentado, ora como algo a ser construído, ora como algo já consolidado. E, nesse mesmo sentido, são semelhantes às preocupações que Ortiz (2008, p. 127) expressa especificamente sobre o tratamento dado pela política pública ao conceito de cultura: “Tenho, às vezes, a impressão de que muitos documentos sobre cultura tendem, de alguma maneira, a diluir os conflitos. Eles partem de afirmações genéricas, sem circunscrevê-las porém à realidade nada harmônica que as envolve: melhorar as condições das mulheres e dos adolescentes (sem dizer quem são essas mulheres e esses adolescentes, em que mundo vivem, que tradições possuem), trabalhar pelo desenvolvimento sustentável (sem definir o que seria sustentável), promover meios para “vivermos juntos” (esquecendo-se as barreiras de classe, gênero, etnias) (ORTIZ, 2008, p. 127)”.

e instituições já existentes. O município, portanto, passa a ser o nível de governo mais indicado para promover esse tipo de política. Nesses mesmos termos, outros programas de governo surgem na mesma época do *Mais Educação*, como, por exemplo, o *Programa Territórios da Cidadania*, com propostas de desenvolvimento local baseadas em recursos específicos (culturais, econômicos ou naturais) das localidades e o *Programa Saúde da Família* com importantes considerações sobre a territorialização da saúde⁵⁴.

Como diz Rodrigues (2014, p. 156), “as assim denominadas práticas de territorialização supõem que é localmente, e não mais a partir das escalas de decisão de escopo nacional, que determinados problemas devem ser identificados e suas soluções elaboradas”. Tais práticas seriam uma tentativa de se superar a setorização das políticas, procurando fazer colaborar diferentes áreas da administração pública, cujos elementos se expressam localmente no território.

Para Krawczyk (2008, p. 105), nessa interação entre educação e território local, há um risco de os municípios se voltarem para si, no lugar de abrirem espaço para a discussão do cenário político-administrativo atual e para a promoção de articulações regionais (intermunicipais) que possam mobilizar as dinâmicas internas dos municípios. Em Limeira, há uma iniciativa que poderia ser interpretada como contrária a esse risco: o já citado *Comitê Regional de Educação Integral*, do qual fazem parte onze cidades que se reúnem periodicamente. No entanto, como relatado nas entrevistas, tem havido grande dificuldade de o Comitê Regional se reunir, dado que muitos municípios tiveram que interromper suas atividades diante dos cortes de verba do governo federal. No mesmo sentido, há certo descompasso entre a política municipal de educação e a política estadual, que caminha separadamente e não consegue atender as crianças egressas do primeiro ciclo do fundamental de forma a dar continuidade ao que o governo municipal vem fazendo.

Para Ribeiro (2009, p. 25), a tendência de se focar o local decorre de demandas socioeconômicas recentes, voltadas para a “emancipação” em relação aos poderes centralizados e que, portanto, apontam para a dimensão local, conferindo a relevância que o

53 Essa constatação deve ser destacada para que pensemos na crítica de Cavaliere (2002), segundo a qual a mobilização de territórios educativos que afirmam a existência de uma cultura local exige que a *legitimidade pedagógica e cultural* dos sistemas de ensino que impulsionam políticas de educação integral desse tipo desloquem, de certa forma, a centralidade da noção de nacionalidade (no geral, muito presente nas ideias pedagógicas do Brasil) para dar lugar ao fortalecimento de uma cultura local, territorializada num território de dimensões muito menores que o território nacional.

54 Ver Alves et al. (2009) e Barcellos et al. (2006).

conceito de território, nesse sentido, vem adquirindo⁵⁵. Trata-se, nas palavras do autor, de uma “gestão territorial do desenvolvimento”, foco de governos de todo o mundo. O mesmo autor afirma que tal inclinação é dominante no pensamento de políticas públicas que apostam na territorialização como “solução para todos os problemas”.

É preciso que o território seja compreendido a partir de uma perspectiva problematizadora e ampla, a fim de evitar-se ingenuidades danosas a gestão pública. A escolha de um foco específico como possibilidade de equacionamento de questões educacionais contemporâneas, como é o caso do território, não pode esquecer de relacionar o mesmo a realidade concreta, sob pena de perda de objetividade (COSTA, 2009).

Assim, pode-se perceber uma grande força discursiva no uso das ideias de território e de cidade nessas propostas, as quais conduzem o pensamento, independentemente da clareza com que são expressas, a uma escola que não está fechada nela mesma e sim atenta aos problemas do entorno. Ocorre que muitas vezes esses problemas não aparecem nos discursos e a ideia de território perde sua força de conflito, se distanciando da realidade material e se limitando a ideias que não se desdobram em práticas concretas.

3.2.5. O Mais Educação

O contexto de surgimento do *Programa Mais Educação* remonta ao debate acerca do *Programa Bolsa Escola*, do governo Fernando Henrique Cardoso. As condições postas aos municípios para que aderissem ao *Bolsa Escola* incluía o desenvolvimento de “ações complementares” para crianças cujas famílias recebiam o benefício. As famílias deveriam manter a assiduidade de seus filhos na escola, no mínimo em 75%. Durante o governo Lula, o Programa passou a chamar-se *Bolsa Família*, e ampliou, além do valor do benefício, as condições, incluindo a observação às vacinações e aos exames pré-natais das mães gestantes. Dentro da organização escolar, os filhos das famílias beneficiadas pela bolsa, eram atendidos

⁵⁵ “O município é uma categoria que se tornou necessária e ao mesmo tempo de alto risco na definição de políticas educacionais e por isso vem ganhando espaço nos estudos sobre os problemas sociais brasileiros (rural/urbano; concentração populacional; política local, disparidades intramunicipais). Essa crescente importância deve-se à focalização da implementação das políticas na esfera local, mas também ao volumoso aumento dos municípios a partir da década de 1990. Entre 1988 e 2001 foram criados 1.377 municípios, o que corresponde a 25% de todos os municípios do País” (KRAWCZYK, 2008, p. 103).

por atividades complementares, organizadas localmente (VASCONCELOS, 2013, p. 183). Esse conjunto de contrapartidas locais, o programa de ações complementares, cujo acompanhamento é de responsabilidade do Ministério da Educação, é considerado o precursor do *Programa Mais Educação*.

Institucionalmente, como já afirmado, o Programa inclui-se nas ações do PDE de 2007 e é elaborado com referência às ideais de *território educativo* e *cidade educadora*, as quais permitem argumentar sobre o direito de “fruição de espaços territoriais públicos como direito básico da criança”, abrindo alternativas, no interior política pública, para a consolidação das ações complementares, as quais se configuram no Programa como ampliação da jornada escolar diária, o que não era a proposta inicial do *Bolsa Escola* (ARROYO, 2011, p. 181).

Segundo Vasconcelos (2013, p. 205), o esforço em propor uma política de educação integral passou por uma avaliação que procurou concretizar a jornada estendida, independentemente da formatação dos prédios escolares. A autora, em pesquisa que contou com entrevistas a gestores do Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, apresenta diversos relatos em que a questão dos espaços aparece como dificuldade para a implementação da educação integral e não como problema a ser resolvido; ideias como a dos CIACs e CIEPs devem, na visão desses gestores, ser abandonas por serem onerosas e por serem oriundas de projetos que pensam a educação integral de forma limitada. Vale destacar que o Programa Mais Educação é voltado para a indução (e não efetivação ou garantia) da ampliação da jornada escolar e pensado com base em experiências já existentes no Brasil, promovidas por governos locais (municipais ou estaduais) e organizações não governamentais.

Para a autora, trata-se de uma forma de ajustar a proposição da educação integral à realidade brasileira. “Contar com as parcerias e espaços no entorno da escola é mais do que vontade política, torna-se questão de sobrevivência de um projeto de educação integral”, diz um dos entrevistados pela autora (VASCONCELOS, 2013, p. 204).

Em 2013, cada escola recebia em média R\$ 37 mil para uma previsão de execução em dez meses letivos. O repasse se dá pelo *Programa Dinheiro Direto na Escola* (PDDE). O recurso é depositado na conta da escola e se destina ao custeio das atividades previstas no plano de atendimento planejado pela escola, além do pagamento de transporte e alimentação dos monitores, contratação de serviços, compra de material permanente e de consumo necessários para o desenvolvimento das atividades. O FNDE aprova a destinação de recursos

dentro do Programa para escolas que adotem a oferta de no mínimo sete horas diárias de aula e atividades de aprendizagem, lazer, artísticas e culturais, entre outras.

Desde 2008, primeiro ano de execução do *Mais Educação*, o número de escolas só aumentou, até 2017, quando a política retrocede em número de escolas contempladas. São Paulo, por forças políticas de oposição, foi a última unidade da federação a aderir ao Programa (VASCONCELOS, 2013). Em 2014, os recursos do Programa chegavam a quase de 60 mil escolas (RODRIGUES et al., 2017).

Mesmo com todo esse crescimento, segundo Rodrigues et al. (2017, p. 74), ainda não foi obtido o consenso necessário para que as propostas de ampliação do tempo do aluno na escola se tornem uma política universal, haja visto que a meta do PNE 2014 é de 50% das escolas e 25% dos alunos em tempo integral. Como afirma o mesmo autor, outros países têm como meta a universalização da educação integral a todas as escolas públicas em pelo menos um nível, como é o caso da Argentina, onde existe uma lei, de 2006, que prevê tal universalização para o nível primário.

O Programa, com já afirmamos, nasce do princípio da intersetorialidade e pretende replicá-lo nas escalas locais, como é caso do município de Limeira. Para a elaboração do Programa e dos seus documentos orientadores, o MEC conta com o trabalho de pesquisa de universidades e organizações da sociedade civil. Entre elas a Associação Cidade Escola Aprendiz, a Casa da Arte de Educar e o CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), a UNESCO e professores da UFMG, UNIRIO, UFPR, UFRJ e UFRGS (RODRIGUES et al., 2017, p. 81).

O CENPEC, criado em 1987, apresenta-se como uma OSCIP com foco nas políticas de assistência social direcionadas à educação. Ligado ao Itaú Unibanco Holding S/A, lança, em 1995, um “guia de ações complementares” que afirma a importância de se desenvolver atividades educativas fora do ambiente escolar. Entre 2001 e 2003, como apoio da UNICEF, lança uma premiação, *Muitos Lugares de Aprender*, premiando experiências educacionais em espaços não escolares; em 2005, a premiação enfatiza a intersetorialidade (*Tecendo Redes*). Em 2006, publica dois materiais que foram tomados como referências importantes para as políticas de educação integral contemporâneas: *Educação e Cidade* e *Educação Integral*, disponíveis no *site* da organização (SILVA, 2017, p. 13).

A OSCIP Cidade Escola Aprendiz foi criada em 1997 pelo jornalista Gilberto Dimenstein e promove experiências em projetos educacionais em várias lugares da cidade de São Paulo e de outras cidades, com destaque para o *Projeto Bairro-Escola* nos bairros Vila

Madalena, Centro e Jardim Ângela, na capital paulista. Foi reconhecido em 2004 pela UNICEF como modelo de educação a ser replicado mundialmente⁵⁶. Tem como “tecnologias” de atuação as propostas de autoafirmação local, as trilhas educativas e as agências comunitárias de notícias. A organização administra o site *educaçãointegral.org*, o qual disponibiliza uma série de materiais que também tem sido tomados como referências nas propostas contemporâneas de educação integral, a exemplo do *Mais Educação*, que mobiliza conceitos como *sujeitos, espaços, tempos e objetos de conhecimento*, discutidos em publicações da Cidade Escola Aprendiz sobre processos de aprendizagem não ocorrerem apenas no interior da escola: “espaços são lugares disponíveis e potencializadores de aprendizagens”; “os objetos de conhecimento estão no mundo, definem-se num arranjo que coloca em relação os interesses, as necessidades e as possibilidades dos diversos sujeitos envolvidos”; “aprender é conhecer e intervir no seu meio” (BRASIL, 2009d, p. 20).

No texto *Rede de Saberes Mais Educação* (Brasil, 2009b) é onde encontramos as propostas práticas para que a relação entre os saberes comunitários e a escola se realize. O texto propõe a construção de “mandalas” que representem as parcerias entre as escolas, a comunidade, famílias, poderes públicos, e organizações sociais “em torno de uma ação comunitária escolar comum” (Brasil, 2009b, p. 33).

A educação não se realiza somente na escola, mas em todo um território e deve expressar um projeto comunitário. A cidade é compreendida como educadora, como território pleno de experiências de vida e instigador de interpretação e transformação (Brasil, 2009b, p. 31).

Como já mencionado, há uma série de publicações oficiais sobre o *Programa Mais Educação*, as quais, de certa forma, expressam as concepções teóricas que fundamentam todas as propostas que tenham como princípio uma educação extramuros escolares.

Uma das questões mais pautadas por críticos do Programa é o fato de ele ser praticamente todo pensado com base no trabalho voluntário. Como já discutimos no primeiro capítulo, essa é uma das decorrências mais importantes das ideias que se baseiam no uso educativos de espaços além do prédio escolar. Há, de certo modo, uma tentativa de legitimar o uso do trabalho não profissional (não formado para tal) como forma de superar uma educação baseada em conhecimentos que só podem ser reproduzidos dentro da escola. Assim, tenta-se justificar a “contratação” de pessoas (geralmente estudantes em formação ou profissionais reconhecidos em comunidades específicas) como forma de trazer conhecimentos não

56 <http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/apresentacao/>. Acesso em 02 de mar. de 2018

escolares, mais próximos da cidade e do território, construindo, assim, “redes de saberes” (BRASIL, 2009b). O estudo *Programa Mais Educação – Avaliação de Impacto e Estudo Quantitativo*, publicado pela Fundação Itaú Social e pelo Banco Mundial em 2015, mostra como essa questão é vista consensualmente (nas escolas onde foi feita a pesquisa) como um problema que afeta a qualidade do trabalho educativo, implicando em uma rotatividade muito grande dos chamados *facilitadores* e numa adequação das atividades ao que é possível oferecer com uma ajuda de custo tão baixa (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p. 34).

Em Limeira, a opção pelo estagiário, mesmo antes das mudanças no Mais Educação, já era uma alternativa para o problema da baixa remuneração dos *facilitadores* do Programa (na verdade, ressarcimento mensal de despesas com transporte e alimentação pelo trabalho voluntário). Alguns exemplos desses pagamentos nos foram apresentados pelo Departamento de Planejamento da Secretaria de Educação (ANEXO) e demonstram que os ressarcimentos feitos por uma escola em 2017 variaram de 150 a 600 reais por mês. Dividido pelas horas trabalhadas, o valor recebido por hora era em média 15 reais. Os voluntários muitas vezes trabalhavam uma hora por dia na escola e acumulavam essas horas com outras atividades. Em boa parte dos casos, como relatado, o ressarcimento funcionava como fonte de rendas dos voluntários.

Essa questão foi colocada como um dos pontos mais problemáticos do programa desde seu início, sendo um dos aspectos mais destacados na *Carta de Limeira*, como mostraremos adiante.

3.2.5.1. O Novo Mais Educação

Em outubro de 2015, o então Ministro da Educação Aloízio Mercadante, recém empossado, anunciou a reformulação do *Programa Mais Educação*, defendendo a necessidade de um enfoque maior nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O anúncio do ministro ocorreu após a apresentação do já citado estudo *Programa Mais Educação – Avaliação de Impacto e Estudo Quantitativo*, do Banco Mundial e da Fundação Itaú Social, o qual concluiu que o Programa não melhora o desempenho dos alunos nestas disciplinas (dados da Prova Brasil) e não tem impacto sobre a taxa de abandono escolar⁵⁷.

⁵⁷ <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-10/mais-educacao-mercadante-quer-melhorar-o-aprendizado-de-portugues-e> e também em <https://exame.abril.com.br/brasil/mercadante-quer-rever-programa-mais-educacao/>. Acesso em 20 de abr. de 2018.

“Não dá para colocar três horas a mais na escola para a criança ter apenas capoeira, aprender a fazer bolo ou se divertir. Precisamos de foco e este ano a Prova Brasil já inclui ciências ao lado de matemática e português”, afirmou Mercadante logo após sua posse⁵⁸. Em dezembro de 2015, foi anunciada, como medida de ajuste fiscal, uma redução de 70% das verbas do Programa⁵⁹.

Em março de 2016, o *Mais Educação* é reformulado para atender prioritariamente escolas com resultados baixos no IDEB, secundarizando critérios ligados à renda das famílias, o que implicou numa redução significativa no número de escolas atendidas, que passou a ser, naquele ano, 26 mil em todo Brasil; lembrando que em 2014, os recursos chegaram a quase 60 mil escolas. Em 2015, já não havia sido aberta a adesão para mais escolas.

A mudança no nome do Programa e novas portarias não foram publicadas no governo de Dilma Rousseff (PT), mas as intenções já estavam expostas e já haviam sido, inclusive, discutidas nas reuniões do Comitê Local de Limeira entre o fim de 2015 e início de 2016. Era o início de um período, que se estende até hoje, de instabilidade no repasse de verbas do MEC para as escolas.

Em 12 de maio de 2016, Michel Temer assume interinamente a Presidência da República, por meio de um conflituoso e muito questionável processo de impeachment, aberto em 02 de dezembro de 2015. Em 31 de agosto de 2016, a presidente Dilma Rousseff é afastada definitivamente de seu cargo e tem-se início um período de reformas em praticamente todas as áreas do governo. A primeira medida de impacto foi a PEC 241/16, convertida em EC 95 em dezembro de 2016, que evidenciou a forma como o governo trataria os direitos sociais. A emenda prevê o “novo regime fiscal” a vigorar nos próximos vinte anos, definindo um teto global de gastos que traz, na análise de muitos especialistas, um limite incontornável à expansão esperada dos investimentos em educação, colocando em questão as metas do PNE.

Ao mesmo tempo, uma reforma para o Ensino Médio (Lei nº 13.415 de 2017 que altera a LDB de 1996), baseada na flexibilização e na diversificação de trajetórias no Ensino Médio, com forte campanha publicitária, provoca reações imediatas dos professores e especialistas da área.

58 <http://educacaointegral.org.br/reportagens/relembre-noticias-sobre-mais-educacao-em-2015/>. Acesso em 20 de abr. de 2018

59 <http://educacaointegral.org.br/reportagens/recursos-para-programas-de-educacao-integral-podem-reduzidos-em-70/>. Acesso em 20 de abr. de 2018.

Dentre as várias medidas tomadas pelo novo governo está a transformação do *Programa Mais Educação* em *Programa Novo Mais Educação* (Portaria 1.144 de 10 de outubro de 2016).

O *Novo Mais Educação* pode ser interpretado como uma continuidade das reformulações que já vinham sendo feitas no *Mais Educação* desde o governo Dilma Rousseff. No entanto, aprofunda as mudanças e transforma substancialmente características centrais do *Mais Educação*, além de reduzir significativamente o alcance da política no território nacional. Em Limeira, das 32 escolas contempladas com o *Mais Educação* em 2016, apenas uma delas se mantém no *Novo Mais Educação*.

A portaria que institui o novo programa define os objetivos como “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes” (BRASIL, 2016). No *Mais Educação*, os objetivos eram mais amplos. A portaria que o instituiu em 2007 apresentava como objetivo

contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007).

Outra mudança é que antes a escola não tinha a opção de não oferecer atividades ligadas aos macrocampos do Programa. Agora, caso opte pela ampliação de cinco horas semanais na jornada, a escola pode oferecer apenas o acompanhamento em Língua Portuguesa e Matemática. O tipo de contratação dos profissionais continua sendo voluntário. Para Rosa et al. (2017), o programa deixou de enfatizar a “proteção integral”, passando a reforçar a visão de “desempenho escolar”, já presente na versão anterior do programa.

CAPÍTULO 4. EDUCAÇÃO INTEGRAL EM LIMEIRA

Neste capítulo, apresenta-se uma discussão acerca das informações recolhidas sobre a política de educação integral do município de Limeira. Começa-se com informações gerais sobre o município, dando destaque para questões relacionadas direta ou indiretamente à educação integral, como a produção de semijoias, marcada pela utilização do trabalho doméstico e infantil. Em seguida, apresenta-se o percurso metodológico da coleta de dados e entrevistas, esclarecendo a forma pela qual foi pensada a organização dos seis tópicos discutidos. O objetivo é apresentar os principais resultados da pesquisa de campo, relacioná-los com a coleta de dados secundários e discuti-los à luz das questões e hipóteses apresentadas em capítulos anteriores.

4.1. O município

Limeira possui 300.911 habitantes, segundo estimativa do IBGE (2017)⁶⁰ e está localizada na região central do Estado de São Paulo. É a principal cidade da microrregião integrada pelos municípios de Araras, Leme, Conchal, Santa Gertrudes, Cordeirópolis, Iracemápolis, Santa Cruz da Conceição e Pirassununga (IBGE).

Originariamente foi uma região de predomínio agrícola (cana de açúcar, laranja e hortifrúti), porém o setor de transformação foi ganhando destaque com a descentralização do complexo industrial de São Paulo no sentido do interior do Estado e a instalação de empresas multinacionais (CANO, 2007).

Diferentemente do que acontece com o setor de comércio e serviços⁶¹, na indústria, as grandes empresas são as maiores empregadoras, 40% do total das empresas empregam, cada uma, menos de 5 funcionários, enquanto que 4% das empresas do setor de transformação

60 <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=resultados>. Acesso em 12 de mar. de 2018. A população registrada no último censo (2010) é de 276.022 pessoas.

61 Em termos das atividades econômicas da cidade, o comércio conta com um total de 3.062 estabelecimentos instalados, sendo que 66% deles emprega menos de 5 funcionários, o setor é majoritariamente constituído pelo chamado empreendimento familiar, sem caracterizar a cidade como um centro comercial, apesar de contar com estruturas comerciais e shoppings. O setor de serviços apresenta 1.858 estabelecimentos. Aqui também prevalecem as empresas com menos de 5 funcionários, totalizando aproximadamente 70% do total das empresas do setor. Apenas 31 estabelecimentos empregam de 50 a 99 trabalhadores (2% do total) e 22 possuem mais de 100 funcionários, representando 1% do total (ETULAIN, 2012).

empregam em torno de 50 funcionários. No mesmo setor, as empresas de porte médio oferecem aproximadamente 6.000 postos de trabalho e as grandes mais do dobro, totalizando em torno de 12.000 vagas de emprego. As grandes empresas da indústria de transformação têm destaque ainda quando se considera o valor do salário médio pago, que é maior do que o correspondente a todas as empresas de mesmo porte em outros setores (ETULAIN, 2012).

O município abriga o maior polo de produção de joias e bijuterias do país, sendo responsável por 60% da produção. Problemas como poluição da rede de esgoto, terceirização, informalidade, trabalho em condições improvisadas nos domicílios e exploração do trabalho infantil são encontrados na produção de joias na cidade, sendo um dos principais temas de estudos e políticas intersetoriais do governo municipal (LACORTE et al, 2013, p. 201).

O Plano Municipal de Educação aponta o fato de o setor de semijoias do município ser caracterizado pela força de trabalho feminina, em grande parte realizada em casa e contando muitas vezes com a ajuda de crianças (LIMEIRA, 2015). Em pesquisa de 2005, foi constatado que 8.340 alunos da rede estadual (27%) desenvolviam, no setor, tarefas repetitivas e perigosas, expostos a riscos biomecânicos, químicos e a acidente de trabalho (LACORTE et al, 2013, p. 201).

Frente a essas questões, como descreve Lacorte et al. (2013, p. 201), o poder público iniciou em 2007 um processo de articulação intersetorial para a formação de uma rede de proteção integral à criança e ao adolescente. Assim, foi reestruturada a *Comissão do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil*, formada em 2003 e que atualmente recebe o nome de *Comissão Municipal de Erradicação do Trabalho Infantil de Limeira* (Cometil). Trata-se de um forte exemplo de política intersetorial do município, cujo eixo de educação inclui a adesão ao *Mais Educação*.

Fazem parte do Cometil representantes do setor produtivo, a Associação Limeirense de Joias (ALJ), o Sindijoias e o Sindicato dos Trabalhadores das Indústrias de Joalheria e Lapidação de Pedras Preciosas e Bijuterias (Sintrajoias), o Conselho Tutelar, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS), o Conselho Municipal de Educação (CME) e o Conselho Municipal de Saúde (CMS) (LACORTE et al, 2013, p. 201). A pesquisa de Vendramin (2018) identificou 318 alunos de escolas municipais e estaduais envolvidos com trabalho infantil no município, mostrando que o problema persiste.

Sobre a rede municipal de educação, Limeira conta com 7 CEIEFs (Centros de Educação Infantil e Ensino Fundamental), 36 EMEIEFs (Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental), 1 EMES (Escola Municipal de Ensino Supletivo), 26 CIs (Centros Infantis) e 14 EMEIs (Escolas Municipais de Ensino Infantil), totalizando 84 unidades escolares⁶². O município não atende no nível de Ensino Médio nem no segundo ciclo no Ensino Fundamental, os quais contam com a rede privada e com a Secretaria Estadual de Educação.

Segundo os dados do Censo Escolar 2017, são 22.515 estudantes matriculados em toda a rede municipal, inclusive educação especial e EJA.

Em atividades de tempo integral, são 9.551 alunos, sendo 3.561 em creches e 2.184 em Educação Infantil, nos 26 CIs do município. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, são 4.704 alunos em tempo integral, os quais são atendidos em 26 escolas, sendo 2 delas com 100% dos alunos em tempo integral. Em 2016 eram 4.224 matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental (primeiros anos), em 32 escolas, 5 delas atendendo 100% dos alunos⁶³.

4.2. Percurso metodológico

Para alcançar o objetivo de investigar quais são as contradições e tensões que envolvem a implementação de um projeto contemporâneo de educação integral em Limeira, foram elaboradas algumas questões que estruturaram o percurso metodológico do estudo. São elas:

- Como se manifesta a demanda por mais tempo do aluno na escola?
- Por que foi feita a opção de se usar espaços externos para atender a essa demanda?
- Quais as características da escola e do seu entorno e dos espaços externos?
- Quais conflitos aparecem da relação entre os setores no Comitê Local e no uso dos espaços externos?
- Quais aspectos da opção pelo uso dos espaços externos afetam as relações de trabalho dos profissionais envolvidos?

⁶² Dados disponíveis em <http://www.limeira.sp.gov.br/sitenovo/admin/downloads/e9e55b8e9687a55f40d835cf6b49ee7a.pdf> <https://smeleg.al.files.wordpress.com/2015/02/j-09-09-15-pme.pdf>. Acesso em 04/05/2017.

⁶³ Dados do Comitê Municipal de Educação Integral.

- Como a relação entre as escolas e os governos municipal e federal afetam a educação integral?

Essas questões expressam os temas levantados ao longo da revisão bibliográfica e leitura dos documentos oficiais. O propósito é alcançar as dimensões que mais se destacaram na problematização e reunir elementos que permitam discutir as hipóteses iniciais, considerando, de um lado, o pressuposto da racionalização de recursos, e, de outro, as atividades educativas que, por princípio, não poderiam ser feitas dentro da escola.

A coleta de dados contou tanto com métodos quantitativos quanto qualitativos. Os primeiros foram coletados a partir do Censo Escolar/INEP, da Secretaria Municipal de Educação, da Secretaria Municipal de Cultura e do Censo/IBGE. A análise qualitativa é usada nas entrevistas feitas com os atores implementadores da intersetorialidade no município, pensada a partir de sua *zona confluência* (OLIVEIRA, 2014), que é o Comitê Municipal de Educação Integral (Resolução nº 09 da Secretaria Municipal de Educação de 28 de julho de 2015). Foram feitas também observações de algumas reuniões do Comitê entre 2016 e 2017, além da leitura das pautas, atas e registros de conversas com os atores envolvidos na educação integral do município e documentos oficiais.

O uso das entrevistas, feitas a partir de questões abertas disparadoras/semiestruturadas (ANEXO), teve como objetivo obter tanto uma visão geral das atividades de educação integral quanto identificar elementos nas falas que permitam apreender uma visão específica de cada ator. A escolha da entrevista se justifica pela flexibilidade na obtenção das informações, permitindo retomar questões que possam não ter sido esclarecidas numa primeira resposta (PEZZATO, 2011; GIL, 2010).

Todas as respostas foram transcritas e analisadas de modo a responder as questões acima citadas, sendo organizadas em categorias prévias. As categorias, que no nosso caso dão base aos temas discutidos nos tópicos 4.3.1 ao 4.3.6, expressam cada um dos temas da análise dos resultados (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Não há uma correspondência exata entre a ordem das respostas das questões disparadoras (ANEXO) e a ordem em que são apresentadas na discussão dos resultados, uma vez que as falas foram acontecendo de forma fluída e abordando tanto os temas das próprias questões quanto outros, de outras questões da pesquisa ou de questões que não haviam sido previamente categorizados na pesquisa.

A escola escolhida como referência para o estudo empírico se caracteriza por ser a que possui o maior número de parceiros e, por ter como parceiros espaços localizados tanto a pequenas quanto a grandes distâncias, traz questões que tornam mais complexa a relação

escola-território e ampliam as possibilidades de debate. É também a escola onde se iniciam as primeiras experiências que, mais tarde, influenciaram as atividades de educação integral do município.

Outra característica da escola é que, nela, todos os alunos são matriculados em tempo integral, o que, de alguma forma, limita as discussões sobre as desigualdades, conflitos e arranjos que são feitos quando há alunos que ficam o dia todo na escola convivendo com alunos de meio período (RODRIGUES et al. 2017). Por outro lado, ter cento por cento dos alunos matriculados em tempo integral torna mais complexa a administração das atividades, especialmente quando os alunos são deslocados, em grupos, várias vezes ao dia para diversos pontos da cidade, como ocorre na escola escolhida.

As entrevistas foram realizadas após contato prévio, onde foram esclarecidos pontos gerais do projeto de pesquisa e colhidas as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na ocasião, também foi entregue um guia com as perguntas orientadoras (ANEXO) que serviria para os entrevistados se prepararem para as respostas. Todas as entrevistas foram realizadas no ambiente de trabalho dos profissionais, em comum acordo com seus superiores imediatos, os quais assinaram a autorização para coleta de dados. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp (ANEXO).

Os entrevistados foram categorizados de acordo com sua função de representação no Comitê Municipal de Educação Integral, na escola selecionada e nas atividades de educação integral.

São eles:

- ✓ Membros do Comitê Municipal de Educação Integral, representantes:
 - dos Coordenadores Pedagógicos
 - dos Diretores de Escola
 - da Supervisão de Ensino
 - do Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação
 - do CEPROSOM
 - da Secretaria de Cultura
 - do Departamento de Planejamento e Administração da Secretaria Municipal de Educação
- ✓ Diretora da escola
- ✓ Professora coordenadora das parcerias
- ✓ Coordenadora pedagógica da escola

Até a fase de redação do texto final, não obtivemos retorno dos representantes da Secretaria de Esportes, do setor de alimentação escolar e do representante do Conselho Municipal de Educação. As entrevistas tiveram duração de 30 à 60 minutos aproximadamente. Todas foram transcritas e estão arquivadas em áudio no formato digital.

4.3. Resultados e discussão

4.3.1. A demanda por educação integral em Limeira: aspectos sociais e institucionais

Do ponto de vista dos implementadores da educação integral, há duas maneiras de se pensar a demanda por mais tempo do aluno na escola, como é comum na área de Serviço Social. Uma que é chamada de *demand social*, ligada aos problemas decorrentes da desigualdade social, e outra, dependente da primeira, chamada de *demand institucional* e que diz respeito ao que as legislações local, nacional e internacional estabelecem como metas para a educação (NASCIMENTO et al., 2018). Em Limeira, como em outros casos, a interdependência entre as duas formas se manifesta, por exemplo, nos resultados e metas do IDEB⁶⁴. As escolas localizadas nas áreas de menor renda (com maior demanda social) são as que apresentam os menores números no índice. Assim, aumentar esses números acaba se tornando parte dessa demanda, conforme apontado pelo representante dos coordenadores pedagógicos no Comitê Municipal de Educação Integral:

“Na nossa escola, na nossa comunidade, nós sentimos mesmo essa necessidade dos alunos ampliarem o tempo na escola. Então tudo vai começando assim... sentindo que eles ficam vulneráveis quando estão fora da escola. Além disso, a gente estava apresentando uma alto índice de alunos abaixo do básico. Eles estudavam meio período, horário regular de aula e o índice de alunos abaixo do básico era muito alto. De quinhentos alunos, metade estava em defasagem e nisso o IDEB nosso estava muito baixo” (REPRESENTANTE DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO COMITÊ MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL).

⁶⁴ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 pelo Ministério da Educação e pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Conforme os dados demonstrados na tabela 5, a afirmação acima é condizente com a melhoria no índice das escolas em que havia educação integral em 2015 (26 das 36 escolas de Ensino Fundamental), o que é constantemente lembrado pelos atores envolvidos, como forma de demonstrar resultados positivos para a sociedade e para o poder público. As escolas em que não havia educação integral naquele ano, no geral, não tiveram a mesma melhoria, apresentando aumento comparativamente menor, queda no desempenho ou meta não alcançada.

O IDEB, como medida de aprendizagem dos alunos, acaba, em alguns casos, se tornando a principal referência para se avaliar o atendimento às demandas por mais tempo do aluno na escola. Essas demandas, no entanto, possuem outras dimensões não alcançadas pelo índice.

Cavaliere (2009) e Veleza (2013) associam as demandas sociais por mais tempo do aluno na escola, entre outros fatores, às mudanças no acesso das mulheres ao mercado de trabalho e à questão do trabalho infantil, como já discutimos nos capítulos 1 e 3. Vista apenas por essa ótica, a educação integral responde por uma necessidade, às vezes estrita, de ocupar o tempo da criança ou do jovem, para que não fique sozinho em casa ou na rua e para que não seja aliciado para o trabalho infantil ou mesmo para o tráfico de drogas. O tempo integral na escola garantiria uma rotina, o que resulta numa visão racionalizada do tempo escolar (HARGRAVES, 1986), mas que acaba sendo bem-vinda no contexto social em que as escolas se encontram. Essa perspectiva apareceu também em algumas falas.

“Por que quando não era integral, por exemplo, os nossos alunos ficavam meio período, mas na maior parte do tempo eles ficavam na rua. Às vezes, eles voltavam pra escola com o mesmo uniforme que ficaram na rua o dia todo. Então na verdade a escola propiciou essa frequência, essa rotina, essa regularidade. Ainda que o centro comunitário resolvesse... porque tinha programas, tinha curso.... só que a mãe normalmente vai trabalhar e deixa a criança sozinha. Quem vai garantir a regularidade dele lá? Ninguém. Agora, chegando aqui às oito e indo embora só as quatro e meia quem garante que essa regularidade? Nós. Então a própria escola consegue imprimir esse ritmo” (COORDENADORA DAS PARCERIAS).

No caso de Limeira, um aspecto se destaca nessa questão: a subutilização dos outros espaços públicos antes das parcerias, o que, segundo alguns entrevistados, tem relação com diversos fatores, entre eles, a falta de transporte e/ou de algum responsável que leve a criança até o local: *“Na verdade a parceria com a escola é que possibilita realmente essas condições. A escola sozinha não consegue, mas o centro comunitário sozinho também não conseguia*

essa abrangência. (...) O que acontecia antes? Tinham várias salas vazias. Então a gente preencheu toda esta lacuna” (COORDENADORA DAS PARCERIAS). *“Está sendo uma oportunidade para os alunos que não teriam acesso a esses cursos. Antes eram os interessados que vinham à procura. Hoje a escola traz e todos da escola podem receber os cursos e essa formação*” (REPRESENTANTE DA SECRETARIA DE CULTURA).

Assim, é possível dizer que a demanda por educação integral no município se manifesta também como uma necessidade de colocar os diferentes setores para se articularem de modo a potencializar suas ações. As falas demonstram a percepção de que os setores já não podem mais atuar isoladamente:

“Eu acho que o uso dos espaços externos é interessante no sentido de integrar todas as secretarias, de poder todo mundo trabalhar para um fim só (...). Deve-se pensar em trabalhar com todas as áreas de acesso para esse aluno. Então fornecer espaço para os alunos terem acesso a um desenvolvimento realmente integral” (REPRESENTANTE DA SECRETARIA DE CULTURA).

O transporte apareceu nas falas como um elemento central na política de educação integral do município. *“Sem o transporte seria impossível. Por mais que o Degan e o Kuhl [centros comunitários] sejam mais próximos da escola, nós dependemos do transporte*” (COORDENADORA DAS PARCERIAS). *“Alguma escola às vezes deixa de ser integral, deixa de participar de determinada ação por conta de um transporte*” (REPRESENTANTE DA SECRETARIA DE CULTURA).

Não há, portanto, predomínio da noção de que usar espaço externo signifique usar o entorno da escola, de modo a mobilizar um território educativo baseado na proximidade e na comunidade. Na verdade, prevalece a busca por infraestrutura: uma quadra coberta, uma sala com espelhos, uma sala com colchonetes e tatames, piscina, vestiários etc. Como mostra o Mapa 2, os parceiros da escola estão em sua maioria a grandes distancias. Sete dos nove parceiros da escola em 2018 não estão na mesma região da escola. Os outros dois são próximos, mas não estão no mesmo bairro. Mesmo para estes, a escola utiliza o ônibus para levar os alunos.

Outro fator que aparece como uma demanda para que o governo aumente o tempo diário na escola vem dos próprios pais, que, na medida em que vão incorporando no cotidiano o fato de o aluno ficar a maior parte do dia na escola, passam a reivindicá-lo como um direito, reforçando, segundo algumas das entrevistadas, uma visão estrita da educação integral: *“Tem uma pequena porcentagem de pais, bem pequena, que vê como um local pra deixar o filho*”

(COORDENADORA PEDAGÓGICA). Surge daí uma tensão entre o que a escola e os programas em geral entendem por educação integral e a função que ela cumpre nas parcelas mais pobres da sociedade.

Tabela 5. IDEB de escolas de Ensino Fundamental de Limeira que aderiram ao Mais Educação a partir de 2010

Escolas	2011	2013	2015	Escolas	2011	2013	2015
<i>Aracy Nogueira Guimarães</i>	4,1	4,8	5,6	<i>José Carvalho Ferreira</i>	5,4	6,5	6,8
<i>Márcia Ap. D. C. Sillmann</i>	4,7	4,7	5,1	<i>Benedicta de Toledo</i>	5,6	5,2	5,8
<i>Maria Ap. Machado Julianelli</i>	4,7	4,9	5,1	<i>José Roberto Brás</i>	5,6	5,4	6,5
<i>Maria Ap. Luca Moore</i>	4,9	4,9	6,4	<i>Laércio Corte</i>	5,6	5,9	6,0
<i>Mário Covas</i>	5,0	4,9	6,2	<i>Maria Theresa de B. Camargo</i>	5,6	6,1	6,2
<i>Maria Paulina Provinciatio</i>	5,0	5,2	5,7	<i>Prada</i>	5,7	5,8	6,5
<i>José Paulino De Araújo Vargas</i>	5,0	5,3	5,8	<i>Waldemar Lucato</i>	5,8	5,5	6,7
<i>Cassiana Lenci</i>	5,2	5,2	6,6	<i>Limeira</i>	5,8	5,9	6,9
<i>Clara Monzoni Lang</i>	5,2	5,3	6,7	<i>Evangelina Mauro</i>	6,0	5,2	6,4
<i>José Justino Castilho</i>	5,2	5,4	6,1	<i>Arlindo De Salvo</i>	6,0	6,1	6,2
<i>Noedir Tadeu Santini</i>	5,3	5,0	6,4	<i>Egle Ciarrochi</i>	6,1	6,2	6,7
<i>Maria Madalena Vasconcellos</i>	5,3	5,5	6,2	<i>Jamile Caram De Souza Dias</i>	6,2	6,4	7,2
<i>Maurício Sebastião Pereira</i>	5,3	6,4	7,3	<i>Major José Levy Sobrinho</i>	6,4	6,7	7,1

Fonte: INEP/Comitê Municipal de Educação Integral

“A demanda por educação integral eu creio que nós vamos ter sempre, porque a maior parte dos pais espera pelo integral. A gente está passando por um processo com os pais, porque de início a maior parte dos pais queriam o integral como algo tipo assim “preciso trabalhar e não tenho onde deixar meu filho” e nós estamos fazendo um movimento com eles pra que compreendam que apesar de isso ser satisfatório, não é esse o objetivo do integral. O objetivo do integral é mais tempo para mais desempenho, mais aprendizagem. (...) Então a gente está fazendo esse trabalho de envolvimento com os pais pra que ele perceba que não é só o estar aqui, não é uma creche, não é um depósito de criança; a criança não está aqui para ele trabalhar; a criança está aqui para ter um desempenho acadêmico melhor” (COORDENADORA DAS PARCERIAS).

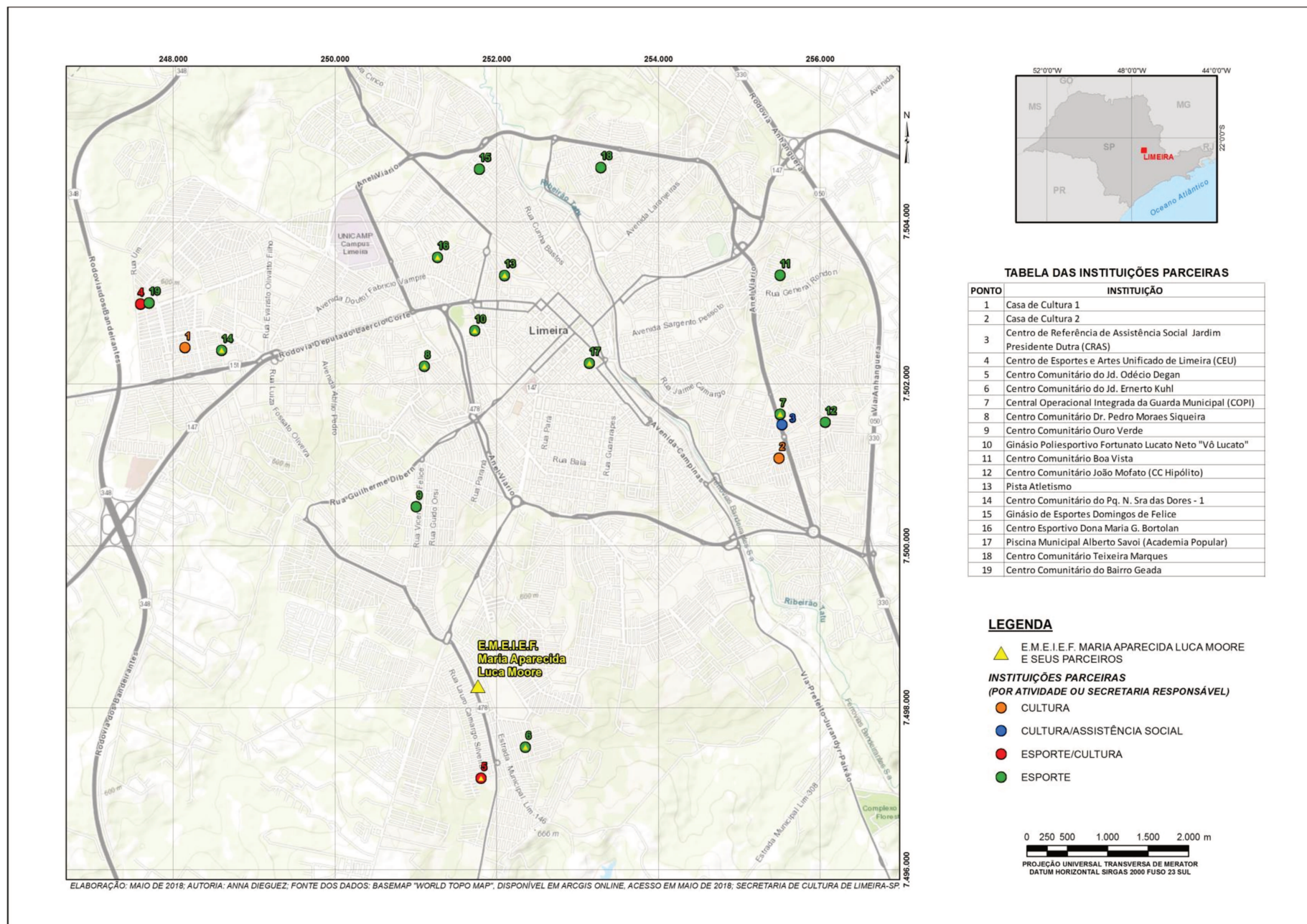
Cria-se uma espécie de movimento circular, em que a própria implementação da política imprime uma noção de direito adquirido para os pais, que passam a aprovar a política e intensificar a demanda perante as escolas (ver Gráfico 1, pág. 74, e Gráfico 3, p. 108):

“O programa de educação integral não pode acabar. Eu não vejo como acabar, tanto que no final do ano nós fizemos uma pesquisa e o resultado é que é mínimo o número de pais que não querem o tempo integral” (COORDENADORA PEDAGÓGICA). “Quando a gente

se fortaleceu, e vimos que era aprovado pela comunidade; as mães começaram a pedir pra colocar o filho em período integral também” (REPRESENTANTE DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS).

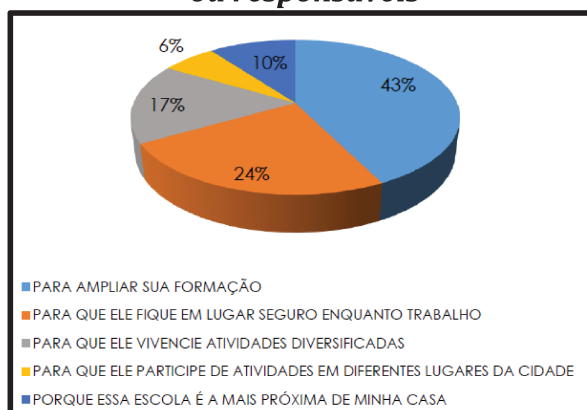
Podemos refletir sobre como o fato de os pais avaliarem positivamente as propostas de extensão da jornada é indicativo de que avaliam negativamente as funções que Estado deveria assumir fora da escola, mas não o faz (VASCONCELOS, 2013). E, apesar de haver uma grande aprovação dos pais, é interessante observar o que os dados da avaliação realizada pelo Comitê demonstram sobre os motivos que levam às matrículas. A maioria responde pela formação do filho, mas o fato de a escola ser um lugar seguro onde o filho pode ficar enquanto trabalham apareceu como segundo motivo.

Mapa 2. EMEIEF Maria Aparecida Luca Moore e parceiros 2018.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Secretaria Municipal de

Gráfico 3. Por que matriculei meu filho na escola integral? – respostas das mães ou responsáveis



Fonte: Comitê Municipal de Educação Integral de Limeira (2018)

Limeira tem um destaque nacional na produção de joias e bijuterias, a qual explora o trabalho doméstico informal e infantil, como já apontado na caracterização do município. Várias falas demonstraram como esta questão está presente no bairro e repercute também como uma demanda para a educação integral:

“A questão da joia chega até a escola. E todo ano nós temos um projeto contra o trabalho infantil de conscientização e informação para as crianças e muitos deles contam que ajudam a mãe; não que ele faça mesmo... tem um caso ou outro que o serviço social acompanha, faz visita, de alunos com cota pra entregar, que trabalham mesmo... A política de educação integral está ajudando a diminuir bastante esses casos” (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

“Aqui nós temos relatos (que eu não posso dizer que são oficiais) de crianças que saíam da escola e ficavam fazendo joia com a mãe, porque Limeira, você sabe, é a capital do folheado, então acontece bastante de as mães pegarem joias pra fazer em casa e os filhos acabavam ajudando; ou acabavam cuidando dos irmãos menores pra mãe trabalhar fazendo joia. Tinha bastante relato disso. E agora já não tem mais essa questão. É difícil algum aluno falar que vai ajudar a mãe assim. Tinha criança que falava que ganhava um dinheirinho porque ele ajudou” (REPRESENTANTE DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS).

Apesar de os entrevistados apontarem queda nos casos de trabalho infantil em duas escolas da região sul da cidade, a pesquisa de Vendramin (2018) mostra que, de 284 alunos dessas duas escolas municipais, 125 (44%) estão envolvidos com a produção de joias e

bijuterias. Isso continua sendo um dos pontos de debate mais sensíveis da política municipal, repercutindo na adequação da legislação de nível nacional e internacional.

As demandas institucionais nacionais e internacionais, expressas em diversas leis, foram discutidas em capítulos anteriores. Existem também as de nível local, as quais são, no caso de Limeira, principalmente o Plano Municipal de Educação, de 2015, e o Decreto nº 16 de 2016, que discutiremos adiante.

Ambos os níveis de governo (federal e municipal), por meio da legislação, estabelecem metas para que as escolas ampliem o tempo e o espaço escolar. Algumas falas como *“eu acho muito difícil ter um recuo [da política de educação integral] porque senão não atinge as metas”* (COORDENADORA DAS PARCERIAS) ou *“o principal é justamente querer atingir uma meta e pra isso não tem como construir os espaços necessários”* (DEPTO. DE ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO) demonstram essa preocupação.

É interessante observar que, no caso de Limeira, o início das atividades de ampliação de jornada tem movimentos paralelos, que respondem tanto às demandas sociais percebidas pelas escolas quanto a uma adequação à legislação. É fato que a política federal de indução resultou numa expansão significativa das matrículas em tempo integral, porém experiências eram feitas de forma isolada por algumas escolas, que só foram aderir ao programa federal mais tarde.

Para estabelecer um marco de início, com matrículas oficiais, podemos dizer que a extensão do tempo escolar diário em Limeira começa em 2010, por ocasião da adesão de duas escolas ao *Mais Educação*. Em 2011, os números sobem para três escolas e 300 alunos realizando as atividades do programa. A coordenadora pedagógica da escola escolhida para o presente estudo, funcionária da escola há vinte anos, descreve esse momento:

“A primeira atividade de educação integral foi atender em salas cedidas na comunidade, que era a paróquia... a igreja cedeu. Atendia aqueles alunos com maior dificuldade, alunos com vulnerabilidade mesmo. Aqueles alunos que a gente sabia que ficava na rua, que podiam ser explorados, que tinham desempenho acadêmico muito baixo. Isso em 2010. 2011 aumentou o número de salas”.

Concomitantemente, outras experiências que podem ser caracterizadas como ampliação do tempo diário vinham sendo feitas em algumas escolas. Por exemplo, entre 2012

e 2013 duas direções de escola⁶⁵ propuseram levar aulas de reforço para os Centros Comunitários como forma de desenvolver atividades escolares de contra-turno (reforço) em espaços próximos aos estudantes e avaliar a melhoria no processo ensino-aprendizagem ao se fazê-lo fora do ambiente escolar, uma vez que, por diversas razões, havia um problema de baixa frequência e evasão dos alunos quando as atividades eram realizadas na própria escola.

Tabela 6. Educação Integral na Rede Municipal de Limeira – Ensino Fundamental ciclo I

Ação \ Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Mais Educação	2 escolas 200 alunos	3 escolas 300 alunos	6 escolas 500 alunos	8 escolas 700 alunos	8 escolas 1.300 alunos	26 escolas 3.100 alunos	sem recurso federal	3.637 alunos (recurso remanes- cente)
Olhar de Pertinho			2 escolas 250 alunos	2 escolas 500 alunos				
Escola Integral					3 escolas 330 alunos			
Dias Melhores					2 escolas 600 alunos	2 escolas 600 alunos		
Escola Integral (Decreto Nº 18/16)							31 escolas 4.100 alunos*	32 escolas 587 alunos*
Total de alunos atendidos	200 alunos	300 alunos	750 alunos	1200 alunos	2230 alunos	3100 alunos	4.100 alunos	4.224 alunos

*alunos atendidos por profissionais das Secretarias/Autarquia parceiras e estagiários de graduação.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Limeira/SP

03/02/2017

É importante citar aqui uma experiência feita na escola entre 2012 e 2013. A partir da observação dos professores, diretores e outros profissionais, foram sendo identificados alunos cujas dificuldades de aprendizagem estavam relacionadas à condição de baixa renda, abrangendo desde relações familiares até problemas do bairro onde as crianças moravam. Alguns alunos então foram “apadrinhados”, cada um por um professor, monitor, coordenador

⁶⁵ Uma delas é a escola escolhida para o presente estudo. A outra localiza-se na mesma região da cidade, a aproximadamente 500 metros da primeira.

ou outro funcionário da escola, que deveria acompanhar esse aluno, checando seus materiais e os repondo, caso não estivessem em boas condições. Também orientavam sobre a higiene pessoal, vistoriavam as tarefas de casa, conversam com a criança sobre as atividades escolares e colocavam-se à disposição, caso os alunos precisassem de alguma coisa (MOTA, 2013, p. 30). Apesar de não ser considerado oficialmente educação integral, trazia em si a lógica da associação entre educação e assistência social, presente na maioria das propostas de educação integral.

“Cada um de nós já apadrinhou vários. Então o que nós fazíamos, verificávamos as necessidades desse aluno. Via o caderno, não só material, mas elogiava o que ele tinha feito, acompanhava lição de casa. A gente tirava um tempinho pra ajudar ele fazer lição de casa porque em casa mesmo ele não tinha ninguém que ajudasse. Via se precisava de um banho...”
(COORDENADORA PEDAGÓGICA).

A partir de 2013, atendendo as propostas do *Mais Educação*, as escolas passaram a articular as parcerias. Hoje (2018), no total, contam com 19 instituições parceiras (Mapa 2). Diferentemente do primeiro momento, as outras secretarias passam a atuar oferecendo tanto os espaços quanto os profissionais. Três desses espaços são chamados *polos*, situados nos bairros Odécio Degan (polo pedagógico), Ernesto Kühn (polo cultural) e Nossa Senhora do Amparo (polo esportivo).

Em 2015, é publicado o Plano Municipal de Educação, cuja meta 6 é garantir que, até 2020, 15% dos alunos e 25% escolas de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio estejam matriculadas em tempo integral. Até 2025, fim do período de vigência do plano, a meta estabelece que, no mínimo, 50% das escolas públicas e 25% dos alunos dessas etapas estejam matriculados em tempo integral. Uma parte da meta diz respeito às competências do governo estadual (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Segundo dados do Comitê, em 2016 a parte da meta de responsabilidade do governo municipal já estava atingida. O objetivo de que 70% das escolas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental tenham, até 2020, programas de educação integral já foi alcançado. O representante do Depto. de Administração e Planejamento da Secretaria de Educação no Comitê de Educação Integral, aponta, na entrevista, que o alcance das metas era prioridade da gestão anterior (2012-2106), o que não se verifica na atual gestão, a qual, em diversas falas, aparece como hesitosa em relação à continuidade da política.

No que diz respeito ao uso dos espaços externos, o Plano Municipal de Educação também estabelece algumas metas. São elas:

Meta 6.2: “identificar as potencialidades do território, promovendo a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos objetivando o desenvolvimento das atividades curriculares e a ampliação da jornada escolar”

Meta 6.3: “garantir a articulação intersetorial entre políticas públicas educacionais, sociais e culturais firmando parcerias”.

Meta 6.9: “fomentar estratégias e metodologias de aproximação entre escola e comunidade, permitindo ao aluno conhecer e explorar o contexto no qual está inserido para transformá-lo a partir dos conhecimentos potencializados pela escola”.

Em janeiro de 2016, foi publicado o Decreto nº 18, que dispõe sobre a garantia da meta 6 do Plano Municipal de Educação e cria o programa *Escola Integral* em Limeira, reunindo as atividades já desenvolvidas em educação integral até então e enfatizando as necessidades de “promover parcerias”, “mobilizar a comunidade local para promover espaços”, “mapear o território”, “articular ações de outros programas de atendimento à crianças e jovens”, “ampliar o espaço educativo” (artigos 3 e 4).

Um dos objetivos da *Escola Integral*, de acordo com o decreto é, “prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças e adolescentes, mediante sua maior integração comunitária” (artigo 5). O artigo 9 diz que “especial atenção será dada à saúde escolar, oferecendo inclusive, atendimento especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais”. O artigo 10 prevê o mínimo de três refeições diárias.

O decreto discrimina os critérios para que os alunos sejam matriculados em tempo integral, seguindo a tônica do *Mais Educação* e de outros programas: baixo desempenho acadêmico, distorção série-idade e vulnerabilidade social.

Observa-se, portanto, que a demanda por mais tempo do aluno na escola se manifesta de diversas formas, todas elas resultado na ampliação dos objetivos e funções da escola e da educação em si. Questões como as metas dos planos de educação, as avaliações externas, trabalho infantil, tráfico de drogas, reorganização das famílias e exploração sexual das crianças e jovens são mencionados como problemas cuja solução passa pela educação integral. A amplitude desses problemas é um dos fatores que levam à opção pelo uso de outros espaços, como veremos a seguir.

4.3.2. A opção pelo uso de espaços externos

Como temos destacado, existem dois campos interligados de justificativa para que se use espaços externos aos prédios escolares nas políticas de educação integral. Um que se pauta na necessidade de a escola se relacionar com o entorno, criando novos espaços educativos, e outro que reconhece as carências de espaço e infraestrutura dos prédios escolares para que se ofereça educação integral. Nas entrevistas, as duas visões aparecem. Porém, dependendo da função exercida pelo profissional é dado um peso maior para uma ou para outra. Os profissionais mais ligados ao administrativo ou os que não acompanharam o início das propostas de educação integral, antes do *Mais Educação*, tendem a entender a carência de espaços como justificativa principal.

“Eu entendo essas escolhas, que simplesmente é questão de espaço. Não tem. (...) Pra fazer as oficinas de dança, fotografia, teatro, não havia espaço físico pra isso. Enquanto tinha o período regular, manhã e tarde na sala de aula, todas as salas eram ocupadas. Onde o Mais Educação ia ficar? Onde o integral ia ficar? ‘Ah, vai usar a quadra e o pátio e vai usar o espaço externo’. Quando eu visitei uma escola, a diretora falou uma coisa: ‘você está vendo onde o integral está?’. Tinha uma parte de alunos na quadra e uma parte num descampado, um espaço. Ela falou ‘e se chover?’. Não cabe todo mundo. Depois a gente foi percebendo nas visitas que essa opção pela utilização dos espaços externos é muito mais por uma questão física do que de escolha pra levar o aluno pra outro espaço. Tem um pouquinho disso? Tem, mas não era o carro chefe. O principal é justamente querer atingir uma meta e pra isso não ter como construir os espaços necessários” (REPRESENTANTE DO DEPTO. DE PLANEJAMENTO E ADM DA SEC. MUN. EDUCAÇÃO).

“Na verdade, as escolas não tem espaço suficiente pra fazer isso, esse é um primeiro princípio. (...) O fato de a escola não ter espaço interno é um fator preponderante” (REPRESENTANTE DOS SUPERVISORES DE ENSINO).

Os profissionais mais diretamente ligados aos alunos tendem a argumentar no sentido de que a escola não poderia continuar isolada e que o fato de aluno sair da escola, independentemente das condições materiais, traz resultados positivos no aprendizado. *“Mesmo que a escola fosse um grande espaço para a educação integral, que contemplasse todas as necessidades tanto de infraestrutura quanto de grade curricular ou de extracurricular eu acredito que teria que ter essa parte externa”* (REPRESENTANTES DOS DIRETORES DE ESCOLA). *“Eu considero importante a saída do aluno, principalmente quando sai do entorno da escola(...). Ele amplia o mundo dele. O próprio trajeto que ele faz*

de ônibus é uma ampliação do mundo dele. É conhecimento da cidade. É muito rico também” (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Há ainda uma forma de se justificar o uso dos espaços externos em que se ressalta o “comportamento adequado” dos alunos em outros espaços, o que, de alguma forma, remonta a uma concepção de educação integral influenciada pela chamada Pedagogia Tradicional, como discutimos no capítulo 2.

“Acredito que não teria como a gente ficar restrito a escola porque a proposta é exatamente essa: prepará-lo para a sociedade, para a vida no espaço social, a integração com o mundo (...). Quando você começa a vivenciar outros espaços, você sabe que não se deve se comportar da mesma forma em todos os lugares” (REPRESENTANTE DOS DIRETORES DE ESCOLA).

“Quando a criança sai (...) ele está aprendendo conteúdos atitudinais, procedimentais, aprendendo o convívio social. Eles estão aprendendo a função social de algumas coisas. ‘Por que eu vou me locomover de ônibus? Qual é o comportamento ideal dentro de um ônibus? Como eu vou utilizar um cinema? Como é meu comportamento num teatro? (...) Como eu me comporto num restaurante? Como eu me comporto num shopping?’ Isso pra uma criança de classe média já está intrínseco, mas pra uma criança de área de vulnerabilidade que já é marginalizada, isso é bem bacana, dá pra perceber a diferença, não só no pedagógico, mas dá pra perceber nessas questões comportamentais e atitudinais” (COORDENADORA DAS PARCERIAS).

Como já dissemos, há, na visão de alguns entrevistados, uma justificativa do uso dos espaços dos centros comunitários que é baseada na baixa utilização pelos moradores dos bairros onde se localizam. Há atividades oferecidas à comunidade e há considerável participação de jovens, adultos e idosos, no entanto, na visão da diretora entrevistada, não é o suficiente para preencher a capacidade de atendimento dos centros comunitários. *“São oito piscinas municipais distribuídas em vários pontos da cidade. Por que construir uma piscina na escola se já existem oito piscinas no município que não são usadas pelas pessoas que moram nos bairros cujos perfil demográfico é de uma faixa etária mais elevada?”* (DIRETORA DE ESCOLA). É interessante notar que o que importa no uso dos espaços externos é a estrutura que eles oferecem; ou seja, levar o aluno para fora da escola é permitir que ele usufrua de uma estrutura que a escola não possui. *“No Centro Comunitário do Jd. Amparo tem a sala de judô toda adaptada para as aulas”* (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Essa observação é relevante porque o resultado é a tendência a uma espécie de *escolarização do território* (CANÁRIO, 2004) que não coaduna com as propostas iniciais dos territórios educativos, as quais têm como horizonte uma ideia quase inversa, que é a *territorialização da escola* e da comunidade que a compõe. Essa escolarização do território é justificada muitas vezes por uma certa naturalização da impossibilidade de ampliação das estruturas escolares, suplantando a dimensão política da questão, como ficou implícito em algumas falas:

“Eu penso que o ideal é ter uma escola que atenda os mil e poucos alunos num espaço só, em que tivesse tudo isso, mas é impossível, vamos ser realistas, não existe isso, uma escola que atenda quase mil e duzentos alunos, com piscina, quadra poliesportiva e mais do que uma... onde comportaria? São dezessete grupos do fundamental saindo e mais três de educação infantil. Onde? São muitas crianças. Acho que é humanamente impossível” (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

“Seria ideal se a escola tivesse toda a infraestrutura necessária, mas, assim, não é real, é utópico, não é o que acontece” (REPRESENTANTE DO SETOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Obviamente, seria melhor se pudesse pagar um professor formado pra tudo. Hoje, essa questão não incomoda mais os professores, não que eles tenham concordado, mas eles viram que não tinha mais o que fazer, vamos dizer assim, que decidiu-se assim e que vai ser assim, eles podem não gostar, mas não é mais uma novidade então não chama a atenção. Mas os problemas continuam (REPRESENTANTE DO DEPTO. ADMINISTRATIVO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO).

Se entendermos que evocar a educação integral como uma utopia é uma forma de crítica ao que existe, no sentido de que é necessária uma mudança para que se alcance algo ideal dentro das políticas públicas, as falas citadas acima são representativas das reflexões de Algebaile (2009). Para ela, ao longo da história da educação pública no Brasil, a crítica dos professores, do sindicalismo, da universidade e da sociedade como um todo nunca atingiu a política educacional com um impacto significativo, de forma a romper com problemas estruturais. Com isso, a autora quer dizer que não se pode falar de *crise da educação* no Brasil, pois crise implica na existência de uma crítica forte o suficiente para provocar mudanças significativas, o que nunca aconteceu na educação brasileira como um todo. Nesse sentido, praticamente todos os entrevistados tecem algum tipo de crítica à política de educação integral, tratando-a como algo em constante construção, ao mesmo tempo em que

sugerem que os governos, tanto municipal quanto federal, não compreendem a amplitude do conceito de educação integral e não o colocam como prioridade da agenda política. Com isso, há muitas desconfianças em relação à sua continuidade, como se já estivesse claro que o Estado não tem condições e nem vontade política de criar e manter um programa de educação integral *como deveria ser*.

Assim, o uso dos espaços externos tem parte de suas justificativas marcadas por uma naturalização da impossibilidade de ampliação dos espaços escolares. No caso de Limeira, a utilização dos espaços públicos (dos centros comunitários) foi relatada nas entrevistas como menor do que sua capacidade. A educação integral cumpriu a função de ocupa-los, o que reforça os argumentos no sentido de valorizar os aspectos positivos da política e retirar o espaço escolar do horizonte de melhorias.

Nesse sentido, procuramos trazer alguns dados sobre a estrutura da escola selecionada e o perfil sociodemográfico do entorno dos espaços parceiros e da própria escola, a fim de refletir sobre os motivos que levam a procura por outros espaços, mesmo que sejam distantes e por que os centros comunitários não eram frequentados na medida de sua capacidade.

4.3.3. Os espaços da escola, o bairro da escola e os espaços parceiros

Embora as políticas contemporâneas de educação integral tenham como um de seus fundamentos o uso de espaços externos, em nenhuma das propostas, com já alertamos, afirma-se que os prédios escolares devam ser esquecidos. No entanto, ao se pensar teoricamente nesse tipo de política, existe o risco de se decretar a falência da escola, como se a precariedade fosse inerente à escola e atividades que a transformem só pudessem ocorrer fora dela (CAVALIERE, 2007, p. 1032). Nesse sentido, é importante conhecer as ações do poder público que sinalizem evitar essa “falência”. A autora usa o termo “falência” num sentido amplo; aqui, a ideia é refletir sobre a dimensão espacial dessa possibilidade de falência, ou seja, os prédios escolares e suas estruturas.

O Plano Municipal de Educação de Limeira (2015-2025) estabelece metas que associam a ampliação do tempo escolar à construção e ampliação de escolas: “ampliar e construir escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário *adequado para atendimento em tempo integral*, em regime de colaboração com Estado e União” (Meta 6.4 do PME). Porém,

não há, até o momento, ações práticas que concretizem essa associação, especialmente no que se refere ao Ensino Fundamental. Existem ações no sentido de construir escolas e incrementar a infraestrutura (como construção de quadras e coberturas, como descreveremos adiante), mas não estão diretamente articuladas com a política de educação integral.

“A quadra vem porque você tem um departamento de projetos que procurou no governo federal e viu a oportunidade de construir quadras. Precisava? Coincidiu com o fato de estar precisando desse espaço. Mas e se não tivesse educação integral? Ela [a secretaria] iria abraçar o projeto do mesmo jeito, porque vem do governo federal (...) é um bom negócio, então vamos fazer. Mas as coisas não são amarradas” (REPRESENTANTE DO SETOR DE ADMINISTRAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO).

Em levantamento de dados do Censo Escolar (tabela 7), observa-se que o número de estabelecimentos de Ensino Fundamental (prédios escolares) no município permanece estável, mantendo-se no número de 43 entre 2010 e 2016. No mesmo período, o número de matrículas em tempo integral sobe de 165 para 3795 nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Tabela 7. Escolas, matrículas e docentes 2011 e 2016 - Ensino Fundamental (primeiros anos) na Rede Municipal de Limeira

	2011			2016			Variação 2011-2016 (%)		
	integ.	parc.	total	integ.	parc.	total	integ.	parc.	Total
estabelecimentos	4	39	43	30	13	43	650%	-67%	0%
matrículas	165	13275	13440	3795	9025	12820	2200%	-32%	-5%
docentes	633		633	752		752	19%		19%

Fonte: Censo Escolar

Segundo informações da área de Projetos da Secretaria de Educação, os investimentos municipais em prédios, espaços e infraestrutura escolares, feitos a partir de convênios com os governos estadual (FDE) e federal (FNDE), se concentram na construção e cobertura de quadras e construção de creches. São repasses que, em certa medida, aliviam o orçamento do município, que fica responsável por até 40% dos custos. No entanto, além de não cobrirem o total dos custos, novos convênios não são abertos desde 2014, o que, no longo prazo, pode tornar a construção e ampliação dos prédios responsabilidade exclusiva da prefeitura, praticamente inviabilizando as ações. Entre 2014 e 2017, a partir dos convênios já firmados, foram construídas duas creches, uma quadra coberta em uma EMEIEF e uma cobertura de quadra em um CEIEF.

A construção de quadras novas e a cobertura das quadras existentes é o principal investimento em infraestrutura feito nas escolas de Ensino Fundamental atualmente no município. A escola mais nova nesse nível de ensino teve a construção concluída em 2017 (EMEIEF Professora Raquel Aparecida Gonçalves Franceschi), num conjunto de habitação popular recém-construído. Antes desta, a última escola teve a construção concluída em 2011 e inaugurada em 2012 (CEIEF Rafael Afonso Leite).

Hoje, está em andamento (ou em tramitação nos convênios) a construção de quatro centros infantis (creches), oito quadras cobertas e uma cobertura de quadra em um CEIEF. Quatro desses convênios estão sendo revistos para que, com os recursos previstos para cada quadra, construa-se duas, reduzindo as estruturas de cada uma (retirando os vestiários, por exemplo). Três quadras e uma cobertura estão previstas para serem entregues entre o fim de 2018 e início de 2019.

Sobre a infraestrutura interna das escolas, as falas dos entrevistados demonstram insatisfação com relação ao que existe, apontando problemas como falta de espaços, materiais de laboratório, computadores, banheiros para banho dos alunos, entre outras coisas.

“Aqui na nossa escola falta estrutura física. Apesar de ser uma escola grande, ela precisa estar melhor organizada. Tem um espaço para ter mais salas; tem espaço para ter uma quadra coberta, coisa que nós não temos ainda e faz muita falta, muita falta. Então, equipamentos também. Nós estamos com uma deficiência enorme de computadores e nós temos oficinas ligadas a informática. A gente trabalha com as crianças até com programação, mas fazendo milagre porque as máquinas estão obsoletas. Estamos numa luta com a secretaria pedindo equipamento porque se não a gente não consegue dar uma oficina de qualidade (...) Há carências de espaços dentro da escola. Nós temos duas salas de informática. Foi feita uma adequação. Nós dividimos e viraram duas. Mas falta equipamentos. A que funciona, sempre tem computador quebrado, é óbvio, pelo uso... Nós conseguimos atender toda a turma que usa, mas seria interessante ter mais. Tem o laboratório de ciências, que falta equipamento, falta bastante... falta tudo. Tem o espaço e é usado. Da melhor forma possível a gente tenta usar. Mas eu acredito que pra atender a demanda de procura pela nossa escola (que nós temos uma lista de espera, aguardando vaga), precisa de salas de aula, espaços, quadra coberta, uma ampliação de todo o espaço (...). Infelizmente não temos onde tomar banho. Pra emergência tem, se sujou muito, ou criança que não conseguiu ir ao banheiro a tempo, tem um chuveiro que pode ser usado aqui, mas no banheiro deles mesmo não tem. Pra caso de necessidade, lava as mãos os braços, o rosto, as vezes os pés. É pedido para as mães mandarem uma troca de roupa e produtos de higiene pessoal” (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

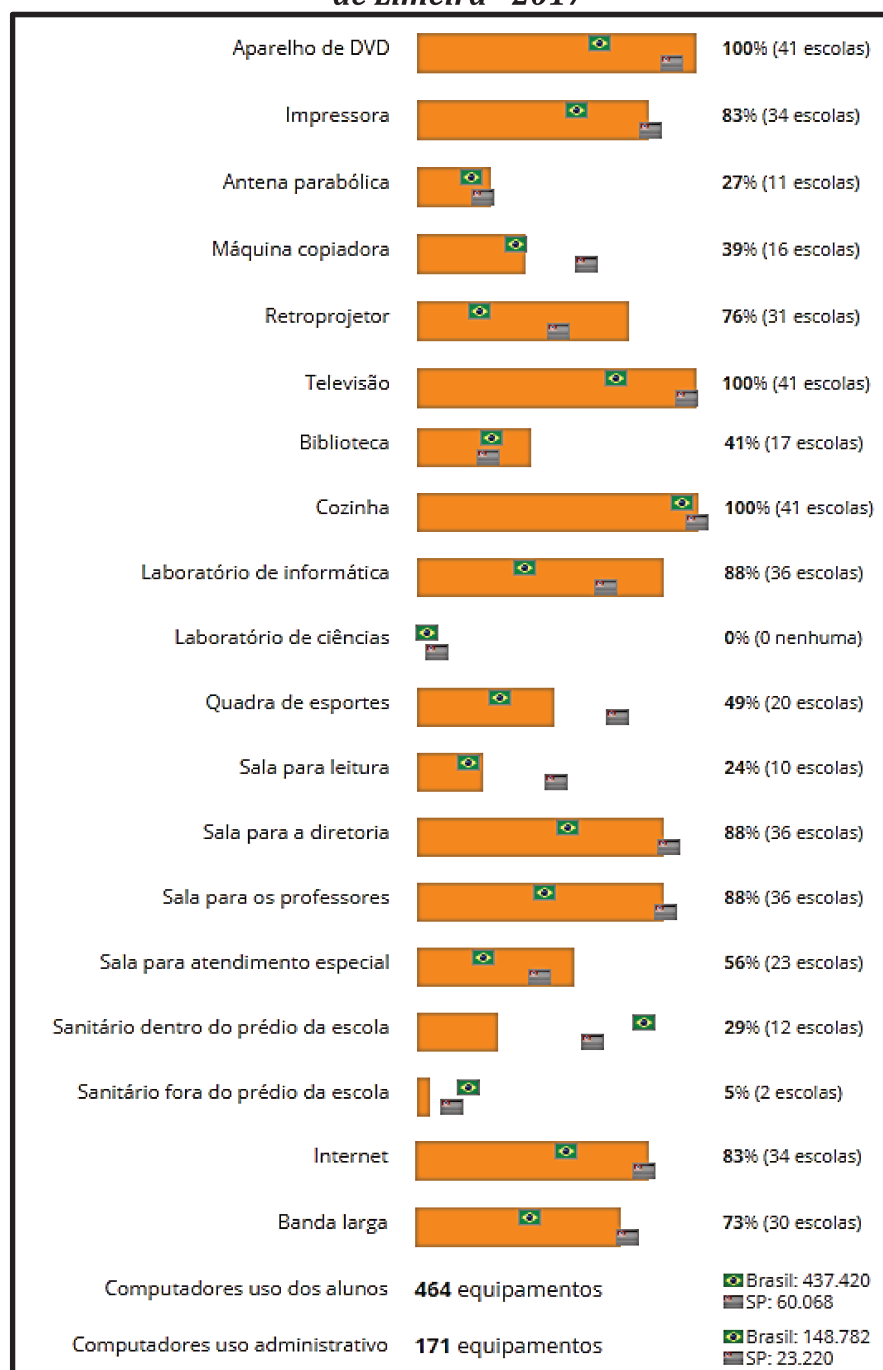
Os dados do Censo Escolar mostram que em Limeira a presença de espaços e equipamentos está acima da média nacional em todos os itens (Gráfico 4). Nos itens quadra

de esportes, máquina copiadora e sala para leitura, o município apresenta porcentagem de escolas inferior à média estadual. O número de bibliotecas, apesar de maior que a média estadual, ainda é menor que a metade das escolas do município. Uma observação deve ser feita com relação ao número de sanitários. Apesar de o Censo mostrar uma porcentagem pequena (de 29%), não são verificadas escolas que não tenham sanitários dentro do prédio, tanto para uso dos alunos, quanto para uso dos funcionários e docentes. Outra observação diz respeito ao número de laboratórios. Existe pelo menos um laboratório construído e que é usado para atividades de ciências naturais, porém não há materiais e equipamentos, como mostram as entrevistas.

Algumas atividades consideradas extracurriculares (dança e teatro) são feitas dentro de algumas escolas, porém não há espaços adequados, e há relatos de conflitos envolvendo tanto o barulho quanto às adaptações necessárias como a realocação de outras atividades.

“Dentro da escola, nós temos esse ano o laboratório de ciências, que ainda assim está de forma precária... falta equipamentos, mesa, muita coisa falta. E nós temos também o laboratório de informática e educação física... Infelizmente ainda não temos quadra coberta. Tem a quadra, só não é coberta. Eu espero que seja coberta em breve, até o final desse ano, que já era pra ter sido coberta, é só uma questão burocrática” (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Gráfico 4. Espaços e Equipamentos nas EMEFs de Limeira - 2017



Fonte: Censo Escolar. www.qedu.org.br. Acesso em 07 de mai. de 2018

Observa-se pela tabela 8 que a escola com mais parceiros está entre as escolas que possuem a maior parte dos espaços e equipamentos levantados pelo Censo. No entanto, alguns problemas aparecem nos dados. A quadra de esportes ainda não está coberta (tem

previsão para fazê-lo em 2018); existe o espaço do laboratório mas não há equipamentos e não há um auditório.

Tabela 8. Espaços e equipamentos EMEIEF Profª Mª Apª de LUCCA MOORE 2017

Salas de aula existentes	29 salas	Cozinha	Sim
Salas de aula utilizadas	29 salas	Pátio coberto	Sim
Biblioteca e/ou Sala de Leitura	sim	Pátio descoberto	Sim
Laboratório de Informática	sim	Área Verde	Sim
Laboratório de ciências	não	Sanitário dentro do prédio da escola	Sim
Quadra de esportes coberta	não	Sanitário fora do prédio da escola	Sim
Quadra de esportes descoberta	sim	Acessibilidade	Não
Sala para a diretoria	sim	Computadores e Internet	Sim
Sala para os professores	sim	Internet	Sim
Sala de atendimento especial	sim	Banda Larga	Sim
Auditório	não	Computadores para uso dos alunos 30	30

Fonte: Censo Escolar. http://culturaeducacao.cc/equipamento/escola_detalhe/35222094/. Acesso em 08 de mai. 2018

O atendimento em educação especial também é afetado pela falta de materiais, no entanto as adaptações para acessibilidade apareceram nas falas como satisfatórias, apesar de o Censo Escolar apontar falta de adaptações. Os problemas estão ligados aos materiais adaptados para as dificuldades de aprendizagem.

“A carência de espaços e equipamentos dentro da escola é total. Eu acho que é uma grande reclamação no geral de todos os profissionais (...). Tem carências de materiais, tem carências de jogos, tem carência de formação, de informatização, tem carência de forma geral (...). Com relação à mobilidade, as escolas de forma geral contemplam os alunos com necessidades especiais. Nessa parte nós tivemos muito pouco que reclamar, porque os departamentos se mobilizaram pra atender a questão do ônibus. Tem um ônibus adaptado, e como o número é menor, nós não temos grandes reclamações (REPRESENTANTE DO SETOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Importante citar, sobre essa questão, a meta 6.6 do PME:

Oferecer a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas (LIMEIRA, 2015).

“Esse trabalho de envolver o aluno com necessidade especial é um dos grandes objetivos e desafios da educação integral por conta do número de

horas que ele fica dentro da escola, porque entra a questão terapêutica; esse aluno não pode ficar só na sala de aula; ele tem que ter o acompanhamento terapêutico. E se de repente essa parceria com a Saúde... a saúde intervindo com uma equipe multi no horário oposto desse aluno. Por que não?" (REPRESENTANTE DO SETOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

O levantamento dos equipamentos do entorno da escola demonstram a carência de possibilidades de articulações mais próximas, o que leva a busca por parcerias mais distantes (Mapa 2). Assim, revela-se que os aspectos relacionados à territorialidade e à busca pelo engendramento de um território educativo baseado na proximidade acabam sucumbindo diante da necessidade de estruturas próprias para as atividades. Os espaços parceiros, como já afirmamos, não são necessariamente próximos da escola; são espaços que possuem uma quadra coberta, uma piscina, uma sala com espelhos etc.

Isso, por um lado, ameniza o problema da falta de estruturas da escola, mesmo passando ao largo do que poderia se entender por território educativo ou territorialização da educação (CANÁRIO, 2004; COSTA, 2009). Por outro, intensifica o trabalho com a organização logística, que se soma às já intensas responsabilidades da escola: *"Nós temos itinerários com os ônibus, com os motoristas, então a gente tem que saber exatamente quem sai, quem entra, onde vai, quem é o motorista, qual é o grupo (...). Por isso que eu falo, não é trabalho pra uma pessoa só. Isso exige uma logística maluca"* (COORDENADORA DAS PARCERIAS).

Os espaços parceiros são, portanto, espaços que apresentam a estrutura necessária para que as atividades se desenvolvam. *"A Casa da Cultura 1 e a Casa da Cultura 2, como são espaços que já eram da cultura, já tem por exemplo um espelho na parede, voltado para o ballet. Tem cadeiras voltadas pra música, estante pra partitura já tem..."* (REPRESENTANTE DA SECRETARIA DE CULTURA). Nos centros comunitários há espaços para aulas de artes circenses, dança, teatro, cine-clube, lutas, natação, futebol... *"Onde teria uma piscina em que eles pudessem ter aula; uma quadra coberta com mais possibilidades? a sala de judô toda adaptada para as aulas?"* (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

No entanto, alguns desses espaços, especialmente os centros comunitários, não apresentavam condições adequadas de uso, por falta de manutenção. Assim, a própria escola mobilizou seus funcionários para que uma reforma fosse feita.

"A capinagem a gente pediu pra prefeitura, mas limpeza, pintura, decoração, os monitores cuidaram. Nós tínhamos na época vários estagiários da

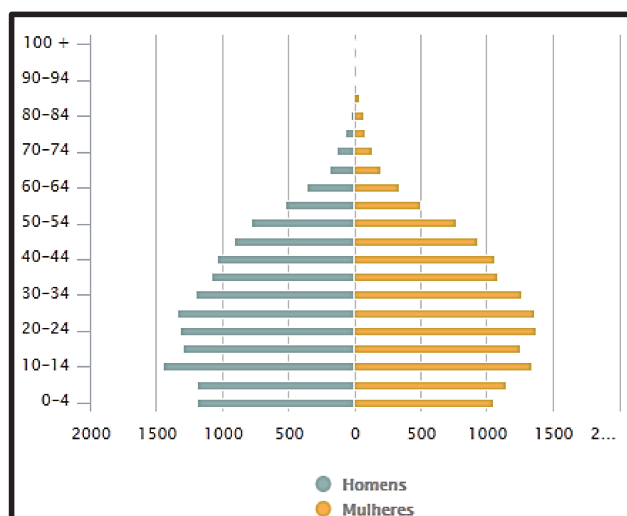
faculdade de artes. Eles fizeram desenhos nas paredes, pintaram, deixou assim com cara de criança. Os três lugares (Amparo, Kuhl e Degan) passaram por esse processo, que em contrapartida foi positivo porque a hora que a comunidade começou ver aquela revitalização, começou ver que ali ia ser ocupado pelas crianças do próprio bairro, então isso também ajuda no processo de fortalecimento de vínculos. A gente percebe que a comunidade que antes depredava, agora ajudam a cuidar e a utilizar o espaço” (COORDENADORA DAS PARCERIAS).

Um dos motivos, surgidos nas falas, para que os centros comunitários tivessem pouca utilização seria o perfil sociodemográfico do bairro onde estavam localizados. De fato, o dados do Censo Demográfico de 2010 (ANEXO) mostram uma realidade socialmente mais problemática no entorno da escola de referência do que no entorno dos espaços parceiros (Gráficos 4 e 5; Tabela 9).

A escola fica na região com a menor renda familiar da cidade. Em 2010, a maioria dos domicílios apresentava renda entre meio e um salário mínimo. 38% dos responsáveis pelo lar são mulheres, sendo 3% não alfabetizadas, 1% com até 18 anos, 12% sem renda e 11% com renda de até um salário mínimo.

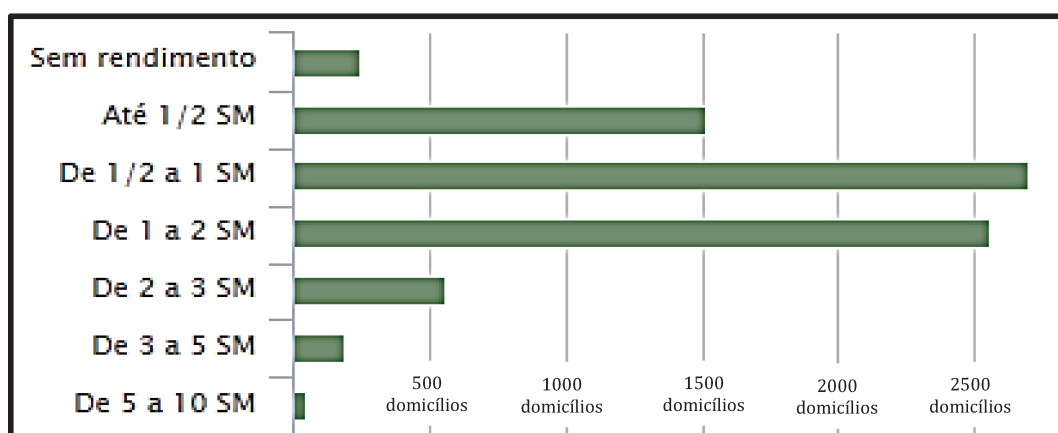
Se comparado como os dados do entorno dos espaços parceiros (ANEXO), todos os espaços estão em locais em que o número de crianças é menor. Os números de responsáveis por domicílio que são mulheres não alfabetizadas, menores de 18 anos, sem rendimento ou com rendimento menor de um salário mínimo são menores nos entornos dos espaços parceiros. Assim como o nível de renda, que em todos os entornos dos parceiros está entre um e dois salários mínimos na maior parte dos domicílios.

Gráfico 5. Pirâmide Etária - entorno EMEIEF Profª Maria Apª de Luca Moore



Fonte: CENSO 2010/IBGE. culturaeducac.cc.
Acesso em 09 de mai. de 2018

Gráfico 6. Classes de rendimento mensal domiciliar (domicílios particulares permanentes) - entorno EMEIEF Profª Maria Apª de Luca Moore



Fonte: CENSO 2010/IBGE. culturaeducac.cc. Acesso

Tabela 9. Responsáveis por domicílios - entorno EMEF Luca Moore

	Homens	%	Mulheres	%	Total	%
Responsáveis	4792	61,3	3023	38,7	7815	100,0
Não alfabetizados	180	2,3	241	3,1	421	5,4
Com até 18 anos	43	0,6	82	1,0	125	1,6
Sem rendimento	324	4,1	979	12,5	1303	16,7
Rendimento até 1 SM	439	5,6	892	11,4	1331	17,0

Fonte: Censo 2010/IBGE. culturaeducac.cc
Acesso em 08 de mai. de 2018

4.3.4. O Comitê Municipal de Educação Integral e as relações intersetoriais

Os comitês locais e regionais são recomendações do *Mais Educação* no âmbito da política de indução à ampliação do tempo escolar diário. São formados por representantes dos setores envolvidos com a educação integral e expressam a *zona de confluência* da política intersetorial (BELLINI et al, 2012), principalmente nos municípios. Começam a se formar em 2008 em vários lugares do Brasil.

No Estado de São Paulo, o *Comitê Territorial de Educação Integral* é criado em 2015. Com sede em Ribeirão Preto, é formado pela articulação entre vários comitês metropolitanos e regionais e secretarias municipais de educação. É composto por 310 municípios. Seu objetivo é a promoção da discussão e o aprofundamento das questões relacionadas à educação integral, a realização de estudos sobre a legislação educacional, o apoio a experiências formais e não formais de ensino e aprendizagem ligadas a Educação Integral em consonância ao *Programa Mais Educação* e ações integradas, além de incentivar e apoiar a criação de comitês locais⁶⁶.

Em 2015, também foram criados os Comitês Municipal e Regional de Educação Integral de Limeira. Este último com sede em Limeira é composto por 11 municípios da região de Limeira: Leme, Araras, Conchal, Mogi Guaçu, Torrinha, Brotas, São José do Rio Pardo, Rio Claro, Artur Nogueira e Cordeirópolis.

O Comitê Municipal, de acordo com a Resolução nº 09 da Secretaria Municipal de Educação de 28 de julho de 2015, que dispõe sobre sua criação, deve ser constituído por um membro titular e um suplente representante:

- da equipe técnica da Secretaria Municipal da Educação, indicado pelo Secretário Municipal de Educação;
- do Departamento de Planejamento e Administração da Secretaria Municipal da Educação, da Gerência Financeira Administrativa, indicados pelo Diretor do Departamento;
- do Setor de Tecnologia da Informação, indicados pelo Diretor do Departamento Pedagógico;
- dos Diretores de Escola do Ensino Fundamental, indicados pelo Diretor do Departamento Pedagógico

⁶⁶ <http://comitedintegral-saopaulo.blogspot.com.br/>. Acesso em 05 de maio de 2018

- do Setor de Educação Especial, indicados pelo Diretor do Departamento Pedagógico
- da Supervisão de Ensino, indicados pelo Diretor do Departamento de Educação
- do Conselho Municipal de Educação, indicados pelo Presidente do Conselho
- do Conselho de Alimentação Escolar, indicados pelo Presidente do Conselho
- dos Professores Coordenadores Pedagógicos de Escola do Ensino Fundamental, eleitos entre os seus pares em assembleia;
- dos Professores e/ou Voluntários que atuam na educação integral, eleito por seus pares em assembleia;
- da Secretaria Municipal de Cultura, indicados pelo Secretário;
- da Secretaria Municipal de Esportes e Lazer, indicados pelo Secretário;
- do Centro de Promoção Social de Limeira, indicados pelo Presidente.

Estudo do Fundação Itaú Social (2015) revela, por meio de entrevistas, que há uma variação na atuação dos Comitês, dependendo do Estado, da região e mesmo da localidade. Há estados como Pernambuco, em que a forte atuação dos comitês é destaque. Mas há relatos de desafios em outras redes, no que diz respeito aos comitês locais e territoriais. Estes desafios, segundo o estudo, estão ligados às capacidades de articulação da equipe gestora, ao apoio à participação de atores como universidades, setores do poder público e coordenadores do programa, entre outros. A falta dessas articulações apareceu em algumas falas:

“A gente gostaria de ter mais proximidade com outros segmentos como a universidade, por conta dos estudos e tudo mais, outros conselhos participarem, outras instancias que se interessam pela educação ou ligadas à criança (o CMDCA, o Cometil). Eu acho que o Comitê chegou num momento que precisa abrir mais. É uma avanço, mas a gente sente essa falta pra ter maior impacto” (REPRESENTANTE DOS DIRETORES DE ESCOLA).

Em Limeira, o Comitê, no geral, pauta informes sobre as decisões tomadas em nível federal, discute formas de valorizar pontos positivos do programa, organiza eventos para discutir o tema da educação integral e realiza avaliações do programa. Dentre as maiores preocupações está demonstrar os resultados para governos municipais e federais a fim de que os repasses não sejam definitivamente extintos. *“O Comitê acabou nesse ano (...) fazendo essa defesa pela continuidade, que é um dos papeis dele, mas não pode ser só esse. Nesse momento, é o mais importante, tudo bem. Mas tem que ser mais do que isso. O município tem que entender que o Comitê não é um braço dele, mas também não é do governo federal”*

(REPRESENTANTE DO DEPTO. ADMINISTRATIVO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO).

O Comitê, portanto, aparece como um defensor da política e não apenas um espaço de reflexão e proposições sobre as relações intersetoriais. Existe a necessidade, segundo o representante dos diretores de escola, de o Comitê se voltar mais para a garantia da qualidade, para acompanhamento do aluno e para uma forma de avaliar a política baseada na formação e não apenas na percepção dos alunos, profissionais e professores, como foram as últimas avaliações: *“A preocupação do Comitê em destacar os pontos positivos da política acontece justamente pelo que a gente está vendo acontecer não só em Limeira mas na região. Muitos municípios pararam com a educação integral porque não tem mais o aporte financeiro do governo federal”* (REPRESENTANTE DOS DIRETORES DE ESCOLA).

O governo tem como principal critério de sucesso dos programas de educação integral as notas do IDEB. Dessa forma, conseguir melhorias no índice acaba sendo umas das preocupações mais recorrentes. No entanto, as avaliações realizadas pelo Comitê levam em consideração outras variáveis sobre segurança dos alunos, satisfação dos pais e professores, percepções das crianças etc.

Nota-se, portanto, que apesar de não haver, hoje, no caso de Limeira, uma dependência direta das ações do governo federal (dado que os repasses sempre foram feitos de forma irregular), boa parte das preocupações e problemas relatados está relacionada à criação de expectativas da política de indução do governo federal.

Se compararmos as ações do Comitê entre 2016 e 2017 com os objetivos expressos em seu regimento (artigo 3), vemos que as funções ligadas ao diálogo com o governo federal (incisos VI, VII e X) acabam por prevalecer, tomando boa parte dos pontos de pauta das reuniões. De acordo com seu regimento, o Comitê tem como objetivos promover discussões sobre o tema da educação integral em consonância com o PNE e o PME; realizar estudos, apoiar experiências, fortalecer parcerias, organizar um seminário municipal anual e participar do seminário regional de educação integral.

É importante destacar que o Comitê local tem total conhecimento das atividades desenvolvidas pelas escolas; as reuniões ocorrem de forma itinerante, alternando entre escolas de diferentes pontos da cidade; todos os membros visitam as dependências da escola sede na ocasião da reunião, observam as atividades, conversam com monitores, estagiários e professores; a diretora faz uma apresentação sobre as dificuldades e realizações positivas das atividades em andamento antes que se parta para os pontos da pauta. Essa dinâmica é comum

a todas as reuniões. Assim, sobre a função de acompanhamento das atividades (incisos VII), há significativa proximidade entre o Comitê e as escolas.

Nas entrevistas, é possível notar que os representantes do Comitê reconhecem sua importância como instância onde se discute e se delibera sobre a política intersetorial, permitindo que as dificuldades e avanços sejam apresentados.

A articulação entre os setores, como já sinalizamos, permitiu que se potencializasse o uso dos espaços dos centros comunitários e que as vagas de alguns cursos, que antes eram exclusivos da Secretaria de Cultura ou do CEPROSOM, por exemplo, fossem preenchidas.

“Agora com a escola participando dessa parceria, então todo dia tem aluno lá. Sai um grupo, entra outro, sai um grupo, entra outro (...). Antes eram os interessados que vinham à procura. Hoje a escola traz e todos da escola podem receber os cursos e essa formação (...). Oferecemos aula de ballet, canto coral, violino, violoncelo, violão e flauta doce” (REPRESENTANTE DA SECRETARIA DE CULTURA).

“Antes alguns centros comunitários estavam desativados. Quando a educação entrou com essa parceria, aconteceu a revitalização do espaço. Aconteceu uma manutenção desse espaço. Esse espaço era pouco utilizado. Ele era utilizado por um número reduzido de pessoas da comunidade e agora ele atende diariamente mais de duzentas crianças por período. Então aconteceu toda essa mudança” (COORDENADORA DAS PARCERIAS).

Esse aumento de demanda por parte dos centros comunitários implicou numa reorganização dos trabalhos dos profissionais, além da inclusão dos estagiários e dos monitores, enviados pela escola, no dia-dia das atividades dos centros comunitários. *“Os profissionais do esporte, de outras áreas, até do CEPROSOM agora também atendem uma demanda maior. Então tudo isso precisou de muito planejamento, de muita negociação. Não é tão simples. É algo que está sendo construído, está sendo desenhado ainda”* (COORDENADORA DAS PARCERIAS).

A papel que cumprem as direções de escola, como forças mobilizadoras das ações que sustentam a política de educação integral, apareceu constantemente nas falas como algo fundamental para os avanços da política intersetorial, especialmente no que diz respeito a ocupar espaços públicos cujo aproveitamento poderia ser maior. A representante do Centro de Promoção Social ressaltava as dificuldades de se manter a assiduidade das crianças e jovens nas atividades oferecidas pelos Centros Comunitários. As famílias, muitas vezes, não têm um responsável disponível para levar e trazer as crianças nos horários de início de término das atividades. A parceria com a escola, portanto, melhorou significativamente a frequência das

crianças, além de ter impulsionado uma reforma dos espaços, a qual foi feita, nos três centros comunitários parceiros da escola selecionada, pela própria escola de forma voluntária. Isso é indicativo de como o programa secundariza os investimentos em infraestrutura, ao mesmo tempo que atribui responsabilidades à escola. *“Quando nós chegamos lá era fato que o espaço não era usado porque a gente precisou fazer um trabalho de revitalização, de limpeza, de tudo, no prédio. A escola que fez. Na verdade, nem foi diretamente a educação. Foi a escola (COORDENADORA DAS PARCERIAS).*

Alguns entrevistados, quando perguntados sobre as dificuldades do Comitê, colocam a necessidade de uma articulação com a Universidade, para além da relação com estagiários, a qual, é reconhecida por todos os membros representantes como sendo uma relação de trabalho mal remunerado.

Outro ponto que apareceu como uma limitação do Comitê diz respeito à falta de articulação com setores da política estadual de educação: *Acho que a gente também precisa conhecer um pouco mais o âmbito do Comitê, até onde ele pode chegar, o papel das outras secretarias, o papel das outras redes, seja privada ou estadual. (REPRESENTANTE DO DEPTO. ADMINISTRATIVO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO).*

“Eu acho que o comitê no momento ele precisava ser mais abrangente, abrir mais para novos segmentos. É um avanço ter um comitê, porque em muitas cidades tem e muitos começaram e terminaram, mas a gente está sentindo a necessidade de abrir mais pra outros segmentos (...). Tem gente que não está contemplada, como diretoria estadual, outras etapas da educação básica, afinal a criança prossegue na escolarização” (REPRESENTANTE DOS DIRETORES DE ESCOLA).

Um dos grandes problemas relatados é a falta de continuidade quando o aluno termina o primeiro ciclo do Ensino Fundamental e ingressa no sexto ano (segundo ciclo), sendo transferido para escolas da rede estadual, as quais apenas em poucos casos são de tempo integral. A frequência nas atividades dos Centros Comunitários e da Secretaria de Cultura cai significativamente.

Em Limeira, das 29 escolas estaduais, quatro são de tempo integral, sendo que uma delas atende apenas o Ensino Médio. Assim, as três escolas de tempo integral do segundo ciclo do Ensino Fundamental na rede estadual não são suficientes para dar continuidade à política municipal, o que foi frequentemente destacado nas falas dos entrevistados.

As questões que envolvem a intensificação das rotinas de administração dos recursos, o acesso aos sistemas do MEC, a contratação dos voluntários, a compra de materiais e a

logística do deslocamento diário de grupos de alunos demonstram o quanto a política intersetorial concentra boa parte das demandas na escola. De acordo com a professora coordenadora das parcerias, são quatro contas correntes onde os recursos são depositados⁶⁷. Duas delas relativas à política de educação integral, por meio da qual compra-se materiais de custeio e paga-se a ajuda de custo dos voluntários. O Comitê não tem autonomia para gerir recursos, os quais são de responsabilidade da APM de cada escola. No entanto os problemas que são apresentados muitas vezes dizem respeito a essa questão. Boa parte das demandas envolve o uso dos recursos da Secretaria de Educação, o que torna o representante do setor administrativo muitas vezes o balizador do que pode e do que não pode ser feito por falta de dinheiro. A questão dos estagiários novamente se destaca:

“Se querem fazer tal coisa, a gente aqui do administrativo sabe dizer se vai dar ou não. Agora essa discussão dos estagiários, de substituir o Mais Educação por estagiários... nós aqui temos a noção que no PPA [Plano Plurianual] tem um número de estagiários limite e diz que não vai dar. Nunca nos passaram exatamente qual é nossa função. Na primeira reunião que eu participei, a primeira do ano passado, alguém levantou uma questão sobre valores a serem aplicados. A gente falou que não dava. “Mas vocês está contra?”. “Não. Estou te dizendo que não tem”. O papel é meio chato, parece que você se torna um delimitador das coisas” (REPRESENTANTE DO DEPTO. ADMINISTRATIVO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO).

Essa dependência em relação ao que o setor administrativo da Secretaria de Educação apresenta como sendo viável ou não reforça a centralização, dentro da política intersetorial, em apenas um dos setores. Isso é percebido pelos membros, conformando uma discussão interna sobre como a Secretaria de Educação compreende o papel do Comitê, como demonstra a fala a seguir:

“Ainda há um desconhecimento do próprio poder executivo do que é o Comitê, tanto que, em algumas reuniões, foi discutido isso. A secretaria ainda vê o Comitê como um braço dela e não como algo autônomo, intersetorial. Isso precisa ser mudado. O Comitê não precisa de autorização do secretário pra fazer algo. (...) A importância dele é pra isso, ser externo, como um regulador com autonomia, que ainda não tem totalmente. A gente acaba olhando pra nossa rede porque a gente é da rede. A secretaria tem o erro de não ver o tamanho do comitê, as vezes” (REPRESENTANTE DO DEPTO. ADMINISTRATIVO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO).

⁶⁷ A escola recebe as verbas federais via PDDE, que tem quatro modalidades: básico, integral, qualidade, estrutura. As verbas municipais são depositadas por meio de um termo de colaboração que considera os fatores de ponderação do FUNDEB e são usadas para manutenção predial. Além dos recursos provenientes da colaboração voluntária dos pais, que é menor verba mas é a que a escola tem mais liberdade para usar, segundo a diretora.

Essa centralização, no entanto, parece se limitar aos aspectos administrativos e às rotinas burocráticas. Quando se trata dos aspectos pedagógicos, há uma dificuldade de se manter uma unidade que parta das escolas e da Secretaria e que seja seguida nas atividades desenvolvidas por outras secretarias:

“Os funcionários de outras secretarias nem sempre têm o mesmo comprometimento que nós temos. Então, por exemplo, no caso do esporte deixa a desejar. No caso da promoção social, às vezes não consegue entender a dimensão educativa. Então quando eu levo o menino por exemplo para um espaço cultural, eu tenho essa dimensão pedagógica e nem sempre isso acontece (...). Às vezes, via secretário, nós conseguimos contatar o profissional, mas o nosso grande papel é educativo (...) Os profissionais de outras secretarias estão lidando com crianças e que a intenção nossa é formação para a educação integral, no sentido ético, estético, cidadão” (REPRESENTANTE DOS SUPERVISORES DE ENSINO).

Pontos específicos sobre a atuação do Comitê foram levantados pela representante do setor de educação especial da Secretaria de Educação. Segundo ela, ainda não há discussão sobre educação especial dentro do Comitê; o aluno que fica sob responsabilidade da escola o dia inteiro ainda é visto pela política intersetorial num contexto muito geral, sem considerar especificidades nos cuidados. As escolas dispõem de alguns (poucos) materiais para dificuldades de aprendizagem, os ônibus são acessíveis e há rampas e outras adaptações nas escolas. No entanto, não há uma articulação com a Secretaria de Saúde por exemplo. Segundo a entrevistada, as articulações que existem são feitas por meio dos próprios pais que, cientes dos direitos dos filhos, procuram meios para que o atendimento melhore.

“Nós temos pais, por exemplo, que conseguiram brinquedos adaptados pra escola e até mesmo para alguns locais públicos, como aqui, no Parque Cidade. (...) Não deixa de ser positivo, porque ele vai estar ajudando o filho dele e o de outro, e a escola vai estar tendo um parceiro. É participação cidadã. Mas fica aquela ideia do pai parceiro, do voluntariado; a ideia é que a escola faça o papel dela junto com a família e que ninguém trabalhe e faça o trabalho do outro, das lideranças políticas, públicas, enfim” (REPRESENTANTE DO SETOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Pelas falas, portanto, é possível compreender que o Comitê cumpre papel fundamental na política de educação integral, promovendo discussões, servindo de espaço de diálogo entre os setores e atuando como interlocutor do governo municipal e federal, embora este último tenha se distanciado e perdido importância no andamento da política. No entanto, há um desequilíbrio nas atribuições dos setores envolvidos, fazendo com que as escolas no geral

assumam boa parte das responsabilidades administrativas e se desdobrem para resolver problemas ligados a falta de profissionais e espaços, atuando inclusive na reforma de alguns deles.

4.3.5. Relações de trabalho: voluntários e estagiários

A questão dos profissionais envolvidos no programa de educação integral do município é uma das que mais ressalta seus aspectos problemáticos. Assim, mesmo já tendo sido abordada anteriormente, é tratada neste tópico a partir da atuação do Comitê e das falas dos entrevistados, os quais demonstram uma preocupação com a questão e lidam com as dificuldades políticas de se contorná-la.

É muito representativo que o Comitê Municipal tenha sido oficialmente criado no mesmo evento em que a *Carta de Limeira*, a que nos referimos na introdução, foi elaborada, em 2015. Ou seja, o Comitê nasce, ao mesmo tempo, como um defensor e crítico da educação integral pensada em escala federal.

O documento, encaminhado ao então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, e apresentado em uma audiência pública do Senado Federal, teve como objetivo demonstrar a disposição dos municípios em dar continuidade ao Programa Mais Educação e se posicionar em relação a alguns de seus problemas. O texto enfatiza vários aspectos considerados positivos no Programa, para em seguida, apontar aspectos negativos relativos às instabilidades da política e aos repasses das verbas.

Dentre os pontos positivos, a carta ressalta que: trata-se da primeira política de educação integral em escala federal; permite à escola pensar a cidade como um espaço educativo por meio de parcerias com o setor público, privado e ONGs; auxilia a escola a repensar práticas e procedimentos da organização escolar e das concepções de aprendizagem; além de incentivar a criação de programas municipais de educação integral entre outros.

O pontos problemáticos ressaltados na carta são os atrasos nas transferências, os parcelamentos dos repasses, a falta de autonomia das escolas para definir investimentos em custeio ou em capital, a questão do voluntariado, a complexidade da demanda posta aos diretores de escola, a falta de interlocução permanente com o MEC, a necessidade de construção e ampliação de mais espaços escolares, entre outros.

A carta é contundente na questão do voluntariado:

“É um contrassenso querer fazer ‘Educação Integral’ contando apenas com ‘voluntários’. Pode-se pensar em contratações de estagiários (...), mas pensar somente em voluntários para desenvolver as atividades que deveriam garantir o caráter de Educação Integral aos alunos, é, no mínimo, pretensioso demais, para não falar em falta de seriedade e respeito para com a educação enquanto política pública” (CARTA DE LIMEIRA, 2015).

A política federal, que era de indução, era toda baseada no trabalho voluntário, garantindo apenas uma ajuda de custo para o facilitador, que recebia entorno de dez reais por hora de trabalho, sendo que, em grande parte dos casos, trabalhavam uma ou duas horas por dia e nem sempre todos os dias da semana (ANEXO). Ou seja, não podiam contar com a ajuda de custo como uma renda, o que resultava numa grande rotatividade e num andamento descontínuo dos trabalhos pedagógicos.

“(...) muitas são as críticas ao desenho do Programa Mais Educação. Elas se direcionam a dois aspectos: primeiro ao fato do programa ser direcionado a um número limitado de alunos por escola e, segundo, por ser executado por monitores considerados voluntários que atuam como docentes, numa relação de trabalho precária” (RODRIGUES et al., 2017, p. 74).

A baixa remuneração é um dos aspectos mais marcantes dessa questão:

“O valor é baixo. Quando você conversa com quem trabalha na educação integral, você vê que se a pessoa arrumar outra coisa, obviamente ele vai sair. Você pega uma planilha de cheque, você vê um cheque de 320 reais. Só que esses 320 o facilitador [como são chamados os voluntários contratados com recursos do MEC] recebeu quatro partes de 80. E você vai procurar quanto dias ele trabalhou por aquele valor, você acha que alguma coisa está errada... E daí quando você vê algum valor muito alto, de 1.200 reais por exemplo, você pensa que melhorou, mas é o período de três meses acumulados que ele trabalhou sem receber porque o repasse não foi feito. A pessoa que ia, eu vou falar pra você, ou é porque precisava muito, ou porque gosta muito. Não tinha como ter um meio termo” (REPRESENTANTE DO DEPTO. ADMINISTRATIVO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO).

Hoje, o *Novo Mais Educação* e o *Mais Alfabetização*⁶⁸, baseados nas críticas e ao mesmo tempo se esquivando delas, não dão a mesma ênfase ao trabalho voluntário, embora

⁶⁸ Programa criado em 2018, como um dos “substitutos” dos Mais Educação, depois das mudanças no governo entre 2016 e 2017. O programa é focado no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, por meio da contratação de um “assistente de formação”, que receberá um ressarcimento das despesas com transporte e alimentação.

ele continue presente nas propostas. Apesar de já haver documentos oficiais e portarias publicadas, houve demora na seleção das escolas, os critérios foram revistos para reduzir o número de escolas e as verbas ainda não vieram. No entanto, pelos documentos e pelas falas dos gestores, já é possível identificar o estagiário, profissional em formação, como o principal responsável pela realização das atividades de reforço na alfabetização.

No nível municipal, além da contratação do serviço terceirizado de transporte, o estagiário também é contratado com recursos financeiros municipais. Segundo a Secretaria de Educação, está prevista para 2018 a contratação de 203 estagiários para atuarem diretamente com os alunos nas atividades de educação integral, número que, segundo o representante do departamento administrativo da secretaria, já se mostra insuficiente. Na escola em que concentramos nosso estudo, são 33 estagiários, o que é considerado um número ainda pequeno pela gestora. A representante dos diretores de escola no Comitê, afirma que em sua escola são 12 estagiários, no entanto a demanda é de 36. O representante do Depto. Administrativo da Secretaria Municipal de Educação, ao falar sobre sua função no Comitê, chama atenção para o fato de o número de estagiários necessários não estar previsto no Plano Plurianual. O que está sendo pensado, segundo ele, é a substituição do *Mais Educação* por estagiários, sem que a prefeitura tenha condições de contratar a quantidade necessária.

Vários aspectos relacionados aos estagiários foram ressaltados nas falas: a baixa remuneração, a grande rotatividade, as dificuldades em se acompanhar as atividades, a necessidade de colocá-los como protagonistas do processo com atividades pré-elaboradas pelos coordenadores pedagógicos, entre outros.

O representante dos supervisores de ensino do Comitê, que assina junto ao CIEE o relatório de estágio de seis estagiários, relata a dificuldade de acompanhar as atividades:

“Por isso, eu e outros colegas, trabalhamos aqui para sensibilizar a escola de que o estagiário é um estudante, futuro profissional e que a escola tem que tratá-lo como tal. (...) A escola muitas vezes traz problemas de relações com o estagiário. E muitas vezes uma parte das escolas tenta tratar o estagiário como se ele fosse um profissional formado, e ele não é. Ele é um estudante. Nesse momento, o grande papel educativo que nós temos, é ajudá-lo no sentido de ele ir reorganizando parâmetros para quando ele se tornar um profissional. Ele é um aprendiz. Ele não é um profissional com obrigações e compromissos técnicos (REPRESENTANTE DOS SUPERVISORES DE ENSINO).

Porém, por mais que haja um acompanhamento próximo por parte dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores, o estagiários acabam ficando sozinhos com as turmas

de alunos. As atividades são pré-preparadas por professores e coordenadores, porém, no caso da escola selecionada, há um professor para cada seis turmas nas diversas atividades do ensino integral, as quais ficam cada uma com um estagiário. Ou seja, o estagiários são acompanhados quando deveriam acompanhar. Mas não há opções de profissionais efetivos disponíveis para a escola diante da quantidade de alunos. A escola possui 47 matrículas de creche, 222 de educação infantil, 796 de ensino fundamental e 47 professores (Censo Escolar, 2017).

“O estagiário fica sozinho com a turma; eles acabam desistindo... podem ficar por dois anos.... É uma parceria que a prefeitura tem com o CIEE, por onde eles são contratados... Muitos são estudantes da área de pedagogia, mas temos também de psicologia, de arte, educação física... eles chegam na escola sem experiência nenhuma mesmo, a não ser da graduação que estão cursando e tem o primeiro contato direto com as crianças. Como coordenadoras pedagógicas, nós damos o suporte. (...) Procuramos o estagiário que tenha alguma afinidade com as áreas a serem trabalhadas, como informática, leitura, alguma aptidão... nós encaminhamos as atividades dos estagiários. Eles precisam de muito apoio, muita conversa, desde a maneira de como se comportar diante de uma turma de crianças. Eles tem 18, 19, 20 anos. Estão saindo da adolescência, são muito jovens. Então [nós pedimos para] ter paciência, não precisar gritar, a gente vai ajudando. Nós recebemos jovens até bem dispostos. Mas muitos passaram por aqui e desistiram. Mudaram até a faculdade. Eu penso até que é positivo. Se não quer trabalhar com criança já se encaminha pra outra coisa” (REPRESENTANTE DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS).

A quantidade de estagiários, ainda que insuficiente dentro da lógica adotada pela política, torna mais complexo o acompanhamento pedagógico dos profissionais docentes em geral, pois exige, diante do insuficiente número de professores, que os coordenadores preparem previamente as atividades a serem desenvolvidas por eles.

“Esse ano nós estamos cem por cento praticamente de estagiários e, pensando que ele é um profissional em formação, não adianta eu esperar que ele vá lá e desempenhe algo que ele nem tem formação pra isso. Então a gente aqui tem a prática de já deixar a oficina pronta, de já deixar as orientações didáticas pra eles” (...) No ano passado nós operávamos com um número de estagiários e mais os mediadores e facilitadores pagos com o Novo Mais Educação. Esse ano são todos estagiários. Então o município precisou dar uma contrapartida maior, porque se não a gente não conseguiria atender todos os grupos. Então eles precisaram nos fornecer mais estagiários, o que exigiu de nós mais planejamento, mais antecipação das atividades, mais material pronto. Antes de começar, nós já tínhamos muitas sequencias didáticas, muitos materiais prontos já, esperando esse profissional em formação chegar. Os facilitadores e mediadores buscavam e preparavam o próprio material. Era um profissional. Por exemplo, tinha algumas áreas mais específicas, um professor de banda e coral, eu não precisava planejar

aula pra ele, apenas algumas sugestões. No judô, a gente podia contratar um profissional. Os mediadores, que cuidavam mais do pedagógico, eram geralmente professores. Então era mais fácil. A gente olhava online o planejamento do professor, via as dificuldades e já passava para o mediador. Esse ano a gente continua do mesmo jeito mas precisa estar mais perto, muitas vezes planejando mesmo a atividade, deixando a atividade pronta; pensando nisso, a Secretaria de educação, desde o início do ano, organiza reuniões por eixo (intelectual, esportivo, cultural) para elaborar materiais e deixar disponíveis online para uso das escolas. Então a rede está preocupada em criar um banco de atividades. Nós estamos o tempo todo próximo dos estagiários. Tanto em relação à postura profissional, sugerindo o controle da disciplina através de combinados, através de chamar a crianças para o protagonismo e não o tempo todo ficar gritando com eles. A nossa rede adota a pedagogia histórico-crítica, então eu vou chegar, vou fazer um levantamento de conhecimento prévio, vou dar um jogo, uma vivência, pra depois construir o conteúdo” (COORDENADORA DAS PARCERIAS).

As parcerias com outras secretarias amenizam, ainda que de forma pontual, esses problemas. O CEPROSOM, a Secretaria de Esportes e a Secretaria de Cultura dispõem de outras formas de contratação de profissionais especialistas em atividades artísticas ou esportes. Por meio de editais de chamamento público, o CEPROSOM e a Secretaria de Educação podem contratar, por tempo determinado, profissionais autônomos ou MEI (Micro Empreendedor Individual) com remunerações mais altas, o que repercute numa maior estabilidade das atividades, pelo menos enquanto o contrato estiver vigente, embora críticas importantes possam ser feitas a opção pela terceirização e contratos por tempo determinados. A abertura de novos editais e chamamentos podem demorar e prejudicar a renovação para o ano seguinte e concursos públicos não são abertos para as áreas há algum tempo.

“O chamamento até fala que o objetivo é cultura e educação, mas não especificamente voltado para esse programa [Mais Educação]. Os chamamentos ocorrem conforme a necessidade da cultura. Então ano passado teve um, esse ano teve outro. E teve um outro também que era com outro foco, não era nessa faixa de oficinas, mas é sempre conforme a necessidade da cultura porque não tem mais professores de concurso; o último concurso já venceu e por isso contrata-se oficinairo, por poder trazer uma proposta diferente e que possa atender todo mundo” (REPRESENTANTE DA SECRETARIA DE CULTURA).

É importante destacar que as atividades muitas vezes são pensadas a partir das habilidades dos profissionais ou do que o espaço parceiro tem para oferecer. Há, como já dissemos, uma subsunção do rol de atividades às possibilidades apresentadas pelos parceiros disponíveis e pelos profissionais contratados com remunerações baixíssimas. “A gente

procura ver o que eles tem a ofertar e encaixa nas atividades” (REPRESENTANTE DOS DIRETORES DE ESCOLA).

A questão dos estagiários e dos voluntários já foi pauta do sindicalismo docente no município, sendo colocada em discussão na câmara dos vereadores no início das primeiras contratações para a educação integral:

“Eu me cruzei com isso quando as professoras maciçamente começaram a procurar a Câmara pra denunciar que estava se colocando estagiário (oficineiro, mediador, facilitador) no lugar delas e tomando a vaga dos professores. Isso entre 2013 e 2014. As denúncias chegam dispersas... E pra ter um estagiário em sala de aula, esse estagiário tem que ser orientado por alguém. Tem que ter o estagiário e tem que ter um professor. ‘Ah mas essa sala está sem professor, está só com o estagiário’. Então não pode. A comissão de educação e cultura da câmara se reúne e vem aqui na secretaria: ‘tem uma denúncia assim e assim’. Não, na verdade, português e matemática está com professor; o que está com estagiário é uma atividade extra (um judô ou o teatro, ou aula de dobradura e não sei o quê). Mas aí os professores continuavam achando que isso era uma artimanha para pagar menos pra eles e botar um estagiário lá... (REPRESENTANTE DO DEPTO. ADMINISTRATIVO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO)

Ou seja, há uma justificava para que se mantenha os estagiários sozinhos com as turmas: as atividades desenvolvidas por eles não são “curriculares” e sim “extracurriculares”. Isso, evidentemente, enfraquece o movimento muitas vezes empreendido pelas próprias diretoras para que haja uma unidade dentro da equipe escolar, no sentido de considerar a educação integral algo não dualista, como é comum em grande parte das propostas.

A partir das entrevistas, foi possível compreender como a questão dos estagiários é bem representativa do caráter instável e transitório da política (COSTA, 2011), que, ao não dispor de investimento significativo na contratação de professores, acaba se realizando muito aquém daquilo que é possível e desejável numa proposta de educação integral. No geral, no Brasil, não há valorização do trabalho docente em escolas públicas de Educação Básica, sendo esta uma das questões mais candentes nas reivindicações do sindicalismo, abrangendo desde os salários baixos e planos de carreiras não atraentes, até as precárias condições de trabalho, com turmas muito numerosas e falta de espaços e materiais. Em Limeira, há uma reprodução dessa secundarização da importância dos profissionais da educação. A contratação do estagiário é uma decorrência das críticas e problemas relacionados ao voluntariado desde o Mais Educação, porém, não é a opção apresentada pelos próprios professores, além de não ter caráter estável (como os contratados por meio de concurso) e de ser distorcida em seus propósitos, pois o estagiário muitas vezes é colocado em tarefas centrais, quando deveria estar

ali para acompanhar o trabalho dos outros professores, complementando sua formação acadêmica.

4.3.6. Dos governos à escola

O caráter instável das propostas contemporâneas de educação integral, apontado por COSTA (2011; 2016), em Limeira é agravado pelo contexto de crise política nacional e pela recente mudança na gestão municipal. Tanto em nível local como nacional ficam claras as dificuldades de se estabelecer uma política de educação integral que transcenda as gestões e se estabeleça como política de estado:

“E cada prefeito que entra e cada secretário que entra parece ter dificuldade para confiar nos técnicos (...). A gente percebe que cada gestor que entra, se ele ouvisse com honestidade os técnicos seria muito mais fácil para a vida de todos, mas todos eles acabam gerando uma descontinuidade, que não necessariamente decorre dessa ideia ‘olha o governo federal não continua repassando...’ Não. Acho que esse é um fator mas ele não é o mais importante” (REPRESENTANTE DOS SUPERVISORES DE ENSINO).

Sobre o governo federal, o que fica claro é que a política de indução criou um ambiente de expectativas que não se cumpriram. Como já discutimos acima, a própria oferta da educação integral amplia e torna mais sensível a demanda por mais tempo do aluno na escola, uma vez que as famílias se reorganizam em função do tempo que o aluno passa na escola. A constante insegurança com relação aos recursos federais aumenta a responsabilidade do governo municipal, o qual é o verdadeiro implementador da política. Sem as verbas do *Mais Educação*, a função dos estagiários ganha peso central na política municipal, o que, segundo várias falas, como já pontuamos, traz uma série de questões para o andamento das atividades. “A prefeitura veio com a contrapartida de que só poderia colaborar com estagiários, o que gera outros problemas, como o da contratação, do salário baixo; o estagiário fica sozinho com a turma; eles acabam desistindo” (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Essa instabilidade contribui para que a administração dos recursos, já dificultada pelos problemas de comunicação com o governo federal, fique ainda mais complexa:

“A administração desse recurso é algo que tem que ser feito com bastante consciência. Por mais que tivesse o dinheiro pra comprar equipamento e pagar os profissionais, eu tinha que fazer uma previsão de quantos profissionais precisa por quantos meses, pra deixar reservado uma quantia pra esse profissional até o final do ano e o que o sobrou deixar reservado para os materiais. Porque se for adquirindo materiais, poderia faltar para o oficinairo. Então tinha que fazer um plano. A gente reunia o conselho de escola, mais a coordenação, mais todo mundo responsável, mostrando esse recurso e quais as necessidade e fazia um plano de aplicação financeira. (...). A gente fazia isso tanto no Mais Educação quanto no Novo Mais Educação” (COORDENADORA DAS PARCERIAS).

A escola selecionada é uma das que foram desligadas do *Mais Educação* em 2018. Apesar de estar em uma das áreas mais pobres de Limeira, os novos critérios do MEC não a incluíram no novo programa. Os motivos da não inclusão são escusos, uma vez que a gestão reconhece a possibilidade de imprecisão nos dados, por exemplo, de matrículas.

Diante do recuo do governo federal, as escolas passam a pressionar a Secretaria de Educação para que mais estagiários sejam contratados, o que vem sendo proposto como saída viável (longe de ser ideal) desde a *Carta de Limeira*:

“O município precisou dar uma contrapartida maior, porque se não a gente não conseguiria atender todos os grupos. Então eles precisaram nos fornecer mais estagiários, o que exigiu de nós mais planejamento, mais antecipação das atividades, mais material pronto. Antes de começar, nós já tínhamos muitas sequencias didáticas, muitos materiais prontos já, esperando esse profissional em formação chegar” (COORDENADORA DAS PARCERIAS).

Mesmo que o município tenha atendido, dentro dos limites, essa demanda por estagiários (demanda que, ao que parece, surgiu das próprias diretoras de escola), fica patente, em algum grau, uma cisão entre o atual governo municipal e os atores envolvidos na educação integral representados no Comitê. Várias falas demonstraram uma dificuldade de diálogo e uma disposição à descontinuidade por parte da atual gestão da secretaria de educação e da prefeitura - descontinuidade tanto no que diz respeito ao tempo ampliado do aluno na escola quanto ao incentivo à intersetorialidade:

“A gente percebeu que a visão da gestão atual é diferente. Eles não tem a visão pedagógica e educacional que trouxe a implantação da educação integral no município. Se fosse uma escolha simples e sem custos políticos, eu vou te dizer que, pelo que eu escuto e vejo, que não era difícil... se fosse só apertar um botão e a política acabar e ninguém falar nada, eu acho que acabaria, porque a contratação de estagiários vai ser um problema (...) Eles estão procurando de onde tirar recurso, então [se acabar com a educação

integral] economizaria com merenda, economizaria com transporte... Como não é assim, como você tem um custo político com o pai do aluno, que é eleitor, que existe na cidade, você tem as diretoras de escola... Se você perguntar para o secretário ‘educação integral é importante?’, ele vai dizer “é”. ‘E você vai continuar com a política?’, ele vai perguntar ‘quanto custa?’” (REPRESENTANTE DO DEPTO ADMINISTRATIVO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO).

Como relata um dos entrevistados⁶⁹, não houve aumento significativo dos gastos municipais para que se implementasse a educação integral no município. Os gastos diretos da Prefeitura são a contratação do transporte, feito por frotas terceirizadas, e a contratação de estagiários. Pode-se dizer que esses são os custos da educação integral no município e não representam aumento significativo pois foram compensados pelo fim do fornecimento de merenda e transporte para as escolas estaduais.

Foram relatadas também dificuldades na comunicação entre as duas esferas de governo, a falta de um espaço de formação para que a escola se aproprie dos sistemas de informação do MEC, um espaço de diálogo mais estável com o governo federal, além de um desequilíbrio entre a disponibilidade de recursos e as responsabilidades constitucionais de cada nível de governo para com a educação:

“O governo federal tem uma área de manobra de verbas muito grande, que o município não tem. E o governo estadual joga muita coisa que seria dele para o município fazer, então sobrecarrega o município de alguma forma. Mas de qualquer forma isso deveria gerar uma união, uma luta, dos municípios para ter uma redistribuição de verbas quanto á educação e os gastos com ela e eu não vejo que a questão federal seja preponderante para a gente diminuir ou interromper. Eu vejo que é uma questão de priorização

69 “Pode ter um aumento na demanda de almoxarifado e os custos com a merenda serem um pouco maiores porque são mais lanches durante o dia. Mas não significa um gasto a mais porque o município deixou de gastar com a merenda do Estado” (...) “A merenda tem um caso muito específico. A merenda e o transporte de alunos era municipalizado até 2012. O município fornecia transporte e merenda para o município e para o Estado. O Estado faz isso em muitas cidades. É uma parceria. E o Estado repassa um valor pro município por isso. Só que você tinha, se eu não estiver enganado, o custo da merenda (município e Estado) em 18 milhões (2013). Oito milhões do aplicado era pra atender as escolas do Estado e dez do município. Quanto era a contrapartida do Estado? Um milhão. No transporte também, a proporção era essa. O repasse do Estado era muito pequeno. Daí você consegue achar em números que o Estado até dispensava até mais do que esse um milhão pra merenda do município de Limeira, mas a Diretoria de Ensino repassava um. Então começava a ter tensões ali, que já aconteciam há anos. A questão tornou-se delicada porque cortar a merenda implicava num peso político muito grande. Numa estratégia que o governo tinha em 2013, de ganhos e pesos de decisões financeiras, políticas, decidiu-se bancar o corte da merenda para a rede estadual. Hoje, o município só faz a merenda e transporte do município. O Estado teve que montar suas rotas de ônibus, contratar seus ônibus, contratar merenda e merendeira nas escolas do Estado... Na época foi até uma transição difícil porque eles começaram a mandar enlatado e o pessoal do Estado ficava revoltado. Assim, com essa ‘economia’ que o município fez ao cortar essa ‘parceria’ com Estado, pode-se usar mais verbas para a educação integral. Como a educação integral cresceu nesse mesmo momento, eu vou te dizer que não aumentou os gastos porque os gastos já existiam só que de outra maneira, pra outras finalidades, vamos dizer assim” (REPRESENTANTE DO DEPTO. DE PLANEJAMENTO E ADM DA SEC. MUN. EDUCAÇÃO).

municipal que deveria ocorrer e não ocorre” (REPRESENTANTE DOS SUPERVISORES DE ENSINO).

No geral, o que se percebe da relação dos atores com os níveis de governo é que há uma clareza sobre a necessidade de atender a demanda por mais tempo do aluno na escola e sobre os benefícios pedagógicos de se usar espaços externos à escola, por mais que isso seja feito de forma precária. No entanto, não há confiança com relação ao futuro da política. *“Muitos municípios pararam com a educação integral porque não tem mais o aporte financeiro do governo federal. Limeira é uma cidade que sobrevive quanto a isso, mas os fatos que estão aí postos indicam que não vai ser por muito tempo”* (REPRESENTANTE DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS).

* * *

Neste capítulo final, apresentamos os principais dados recolhidos durante a pesquisa, com informações trazidas pelos atores implementadores da política intersetorial de educação integral no município, contando com suas percepções como agentes internos da política. Procuramos apresentar os dados de acordo com as questões que se destacaram ao longo da revisão da bibliografia, o que nos levou aos seis tópicos relacionados.

Nosso propósito foi o de apresentar os desdobramentos da opção pelo uso dos espaços externos aos prédios escolares, desde suas justificativas até a forma pela qual a política intersetorial municipal, consubstanciada no Comitê de Educação Integral, se relaciona com os níveis federal e municipal de governo.

Revela-se que os riscos apresentados na problematização (Capítulo 1) estão presentes na política municipal, especialmente no que se refere à secundarização da importância dos prédios escolares e à forma pela qual se mobiliza o trabalho (não) docente: a política de educação integral municipal não compreende a ampliação e reestruturação dos prédios, tão pouco a contratação de docentes efetivos.

Outro ponto a se destacar é a grande instabilidade da política, a qual é representativa das principais problemas das propostas contemporâneas de educação integral: os gestores municipais não contavam com a certeza de que as verbas federais seriam depositadas; o trabalho voluntário, por si só, não é garantidor de continuidade; os estagiários são mal remunerados, o que resulta numa grande rotatividade; as parcerias podem ser (e são) repensadas a cada ano, entre outros problemas.

Os mapas também mostraram uma dificuldade de se manter parceiras espacialmente próximas da escola, o que valorizaria uma participação comunitária característica dos princípios de um território educativo. Essa dificuldade deixa clara que a busca por espaços e estruturas se sobrepõe aos princípios das propostas de territorialização da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou discutir os problemas relacionados à implementação de um projeto contemporâneo de educação integral no município Limeira/SP, destacando que tais projetos, ao mesmo tempo em que não se afastam do caráter compensatório e assistencialista que sempre marcaram as propostas de educação integral, não se concentram no interior dos prédios escolares, propondo a utilização de espaços externos, preferencialmente do entorno da escola.

Partiu-se de uma problematização que, além de propor uma reflexão sobre as consequências de se retirar o prédio escolar do centro das atividades, questiona seu caráter compensatório, o qual mobiliza a educação integral como uma espécie de catalizador de demandas, ou um “posto avançado do Estado” (ALGEBAILLE, 2009). Ou seja, o Estado, por meio da educação integral, vê na escola pública a oportunidade de dizer que está resolvendo quase todas as demandas sociais ao mesmo tempo, apresentando a política intersetorial como sempre inteligente, racional e eficiente. Soma-se a isso, o apelo constante à dimensão espacial territorial. Apelo feito enfaticamente nos discursos, mas que não se desdobra na realidade prática.

O que se observa em Limeira é expressão dessa tendência. Não se trata apenas de política educacional. Trata-se da política social em nível municipal convergida para a criança e o jovem. Todas as dimensões da política social formam a política de educação integral. Essa é a força mobilizadora da proposta. No entanto, essa mesma força tem se desdobrado num excesso de atribuições e expectativas em relação à escola. Pensar o papel da educação em si torna-se tarefa confusa, de modo que ora tudo é educação, ora a própria educação se perde nos nós que a compõem.

É notável que houve dinamização no uso de espaços públicos que antes não eram ocupados, impactou-se positivamente alguns casos de trabalho infantil no setor de semijoias, garantiu-se tempo para que as famílias se organizem e acesso a espaços e atividades que, de outro modo, as crianças não conseguiriam. O entusiasmo das crianças e as melhorias de aprendizagem são notáveis. Porém, esses mesmos avanços não apresentam nenhuma garantia de continuidade, não tocam na questão da valorização docente e das estruturas escolares e aumentam significativamente as atribuições administrativas e pedagógicas da escola.

As entrevistas demonstraram que as justificativas para que se aumentasse o tempo diário não tinham como objetivo, necessariamente, “mais educação escolar” e sim “mais

coisas através da escola” (ALGEBAIL, 2009). Falou-se em melhoria do IDEB, necessidade de os alunos terem uma rotina, de proteção contra o trabalho infantil e o tráfico de drogas e de ocupar com atividades espaços públicos subutilizados. As falas dos entrevistados não destoam da legislação, dos documentos do *Mais Educação* e das organizações sociais que publicam sobre o tema.

A percepção geral dos atores é de que não é possível investir em escolas maiores e mais estruturadas para oferecer o tempo integral. Não se vislumbra essa possibilidade, mesmo que se reconheça os problemas que o uso de espaços externos acarreta. Ressalta-se os resultados positivos no IDEB e a aprovação dos pais como argumento para a necessidade de se continuar a política. O Comitê Municipal de Educação Integral assume a função de destacar os avanços da política, tornando-se instituição de defesa da educação integral diante da persistente instabilidade. Insistir em concepções que enfatizam aspectos positivos, por exemplo, supondo um processo de territorialização da escola, acaba sendo uma forma de pressionar para que, mesmo precária, a política continue.

No entanto, esse desejado processo de territorialização da escola se realiza, podemos dizer, ao contrário. Trata-se, na verdade, de uma escolarização do território (CANÁRIO, 2004). À escola coube a tarefa de organizar a realização de atividades em espaços públicos que antes não eram plenamente utilizados. Poderíamos falar em territorialização da escola se os espaços parceiros fossem, ao menos, próximos a ela. Os mapas, no entanto, mostram outra realidade. São espaços distantes, em bairros cujos perfis sociodemográficos indicam renda mais alta e número de crianças mais baixo do que no bairro da escola.

O entorno da escola, que está na região mais pobre da cidade, não possui espaços estruturados o suficiente para oferecer todas as atividades de educação integral, o que demonstra um limite considerável na proposta de articulação intersetorial territorial. Evidencia-se, assim, uma necessidade de expansão dos equipamentos culturais para as periferias. Enquanto o acesso a eles ficar a cargo da escola, há a ilusão de que as crianças e jovens os têm a sua disposição, o que não é verdade.

Outra questão que merece destaque, relacionada aos limites da intersetorialidade e da concepção de território que se mobiliza na política, é a falta de uma articulação com o governo estadual. A consequência mais imediata dessa falta de articulação é o fato de poucos alunos conseguirem uma vaga de tempo integral quando alcançam o sexto ano (segundo ciclo do Ensino Fundamental), só oferecido pela rede estadual. É como se município e Estado não fossem responsáveis pelos mesmos territórios.

A relação território-educação, materializada nas políticas públicas, não deve, portanto, perder de vista a visão crítica (COSTA, 2011). Em Limeira, não se cria territórios educativos, como a política de indução do governo federal pensava. O que se faz é atender pressões sociais e institucionais com o mínimo custo possível. Tais pressões são, em parte, decorrentes de uma forma de governabilidade, expressa na relação entre os níveis de governo, que submete o poder dos municípios a diretrizes nacionais, cuja generalidade pouco consegue apreender das realidades locais (ALGEBAILLE, 2009).

Assim, ao município cabe a implementação quase que total da política, em especial quando o governo federal sai de cena, não assumindo as responsabilidades criadas pela política de indução. E é interessante observar que, mesmo alegando não ter condições orçamentárias para contratar professores efetivos e ampliar os espaços escolares, o poder público municipal mantém a política, assegurando o tempo integral de mais de quatro mil crianças no município.

Percebemos, ao longo do estudo, que há uma certa premência em se ocupar o tempo da criança e do jovem, que, reforçada por uma noção de crise (da escola e da sociedade), contribui para que soluções rápidas sejam aceitas com mais facilidade e questões fundamentais passem ao largo das propostas. A intersetorialidade está limitada à política social e não se expande para outras esferas do governo e não toca na questão da urbanização, por exemplo.

Nesse ponto, a reflexão sobre como os propositores da cidade educadora imaginam as cidades torna-se muito significativa. As carências simplesmente desaparecem das formulações e a cidade é vista apenas sob a ótica das potencialidades não aproveitadas. Em Limeira, observou-se esforços no interior da política educacional para identificar essas potencialidades (como os centros comunitários). No entanto, novamente, não é a cidade atuando e sim a escola, que se sobrecarrega e não sente melhorias nas condições de trabalho dos professores.

Pensando no que seria ideal, uma cidade que disponha abertamente de diversos espaços onde atividades educativas possam ocorrer é o que, certamente, está no horizonte utópico de qualquer entusiasta da educação. Ocorre que o processo de implementação das políticas de educação integral tem demonstrado que uma “cidade educadora” demandaria mudanças estruturais das cidades e da sociedade. Como diz Gadotti (2009) “educadora é a cidade onde todos os seus habitantes usufruem das mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e entretenimento que ela oferece”. Não seria exagero dizer que, no Brasil, esta cidade não existe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ALVES, F. D. et al. **O conceito de território e região nas políticas públicas: uma discussão inicial para o entendimento dos Territórios da Cidadania**. V Encontro de Grupos de Pesquisa. UFSM, 2009. Disponível em http://w3.ufsm.br/gpet/engrup/vengrup/anais/5/Marcos-V-Spagnoli_NEA.pdf. Acesso em 17 de mai. de 2017

ALVES, Rafael M.. **A implementação do Programa Mais Cultura nas Escolas no contexto da Educação (de Tempo) Integral**. Trabalho de Conclusão de Curso de pós graduação lato sensu em Ética, Valores e Cidadania na Escola. USP, 2014.

AZEVEDO, Fernando de. et al. **Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BARBOSA, J. M. **Políticas Públicas e Gestão da Educação: o Programa Mais Educação e os Territórios Educativos: O Mito das Cidades Educadoras**. ANPAE: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2013. Comunicação Oral. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/comunicacoes/JohnMateusBarbosaComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em 01 de jul. 2015.

BARCELLOS, C., PEREIRA M. P. B. **O território no programa de saúde da família Hygeia**, 2(2):47-55, jun 2006. Disponível em <http://www.fcm.edu.br/internatomedicina/wp-content/uploads/2010/07/2.-O-TERRIT%C3%93RIO-NO-PSF1.pdf>. Acesso em 15 de mai. de 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal. Edições 70, 2000.

BELLINI, Maria Isabel B. et al. **Políticas Públicas e Intersetorialidade em debate**. 2014. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/694>. Acesso em 01/06/2017.

BEN AYED, Choukri. **As desigualdades socioespaciais de acesso aos saberes: uma perspectiva de renovação da sociologia das desigualdades escolares?** *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 120, p. 783-803, jul.-set. 2012.

BENKO, Georges. **Os recursos de territórios e os territórios de recursos**. Geosul, Florianópolis, v.16, n.32, p 31-50, jul./dez. 2001

BERTOLLO, Mauro; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Programa Mais Educação: Um Olhar sobre a Produção Acadêmica**. *Salão do Conhecimento*, v. 2, n. 01, 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Antony. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora. Portugal. 1994.

BOM, Grazielle P. **Desafios da reestruturação administrativa da Prefeitura de Limeira-SP: 2013-2016**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Aplicadas. Unicamp, 2018.

BOMENY, Helena. **A escola no Brasil de Darcy Ribeiro**. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

BOTELHO, Isaura. **As dimensões culturais e o lugar das políticas públicas**. São Paulo em Perspectiva, 15 (2), São Paulo, 2001.

BOURDIEU, Pierre., PASSERON, Jean. C. **A reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino**. São Paulo: Vozes, 2014.

BRANDÃO, Zaia. **Escola de tempo integral e cidadania escolar**. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *Em aberto: Educação integral e tempo integral*. Brasília: Inep, 2009.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. **Lei nº 8069**, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em 14 de nov. de 2015

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 26 abr. 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil**. Brasília: UFPR, UNB, UNIRIO, UFRJ, UERJ, UFMG, ULBRA, MEC, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 25 de abr. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). **Educação integral: texto de referência para o debate nacional**. Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). **Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação integral**. Brasília, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa Mais Educação Passo a Passo**. Brasília, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso 02 de fev. de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. Brasília, 2009d.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo**, 2010. Brasília: UFPR, UNB, UNIRIO, UFRJ, UERJ, UFMG, ULBRA, MEC, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 25 de abr. de 2018.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htmAcesso em: 24 de nov. de 2016

BRASIL. **Portaria nº 1.144**, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em 24 de mai. de 2018.

CANÁRIO, R. **Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica**. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 47-78, jan./jun. 2004 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10082>. Acesso em 25 de jul. 2015

CANO, Wilson. **Brasil e Estado de São Paulo: transformações recentes da economia**, IN: CANO, Wilson et al. *Economia paulista: dinâmica socioeconômica entre 1980 e 2005*, Ed. Alínea, SP, 2007, cap. 1.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república**. São Paulo, ed. Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista, EDUSF, 2003.

CASTANHO, S. E. M. **Política Cultural: reflexão sobre a separação entre educação e cultura no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 1987.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. **A escola de tempo integral: desafios e possibilidades**. *Ensaio: avaliação da política pública em Educação*. Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011.

CASTRO, Iná E. **Instituições e território. Possibilidades e limites ao exercício territorial da cidadania**. *Geosul*, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 7-28, jul./dez. 2003

CATINI, Carolina R. **Escola como forma social: um estudo do modo de educar capitalista**. *Tese de Doutorado* – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

CAVALIERE, Ana M. **Anísio Teixeira e a educação integral**. *Paidéia*, Vol. 20, No. 46, 249-259, maio-ago. 2010,

CAVALIERE, Ana M. **Educação Integral: um nova identidade para a escola brasileira?** *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, Ana M. **Escolas em tempo integral versus alunos em tempo integral.** *Em aberto*, Brasília. v. 22, n. 80, p.51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, Ana M. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, Ana M.; e COELHO, Lígia Martha. **Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos.** *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 147-174, julho/ 2003.

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole**, 2011. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/2015/09/pesquisa/educacao-em-territorios-de-alta-vulnerabilidade-social-na-metropole/>. Acesso em 02 de mai. de 2018.

COSTA, Regis E. C. Argüelles da. **Escola Municipal, Poder e Estado: O Programa Mais Educação em Duque de Caxias.** *Tese de Doutorado*. UFRJ, 2016.

COSTA, Regis E. C. Argüelles da. **Escola, território e Educação Integral: por uma reflexão crítica.** In: <https://educacaointegral.wordpress.com/2009/10/20/escola-territorio-e-educacao-integral-por-uma-reflexao-critica/>. Acesso em mar. de 2017.

COSTA, Regis E. C. Argüelles da. **O Programa Mais Educação e a Gestão do Trabalho Escolar: Um Estudo em Duque de Caxias/RJ.** 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT09_564.pdf. Acesso em 03 de mar. de 2018.

COSTA, Regis E. C. Argüelles da. **Tempo de escola e tempo fora da escola: uma análise comparativa na rede municipal de Teresópolis/RJ.** *Dissertação de Mestrado*. UFRJ, 2011.

CUNHA, C. et al. **A influência do pensamento pedagógico brasileiro na política de Educação Integral do século XXI.** *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 69, p. 124-139, set. 2016.

DAMIANI, Amélia L. **A Urbanização Crítica na Metrópole de São Paulo, a partir de fundamentos da Geografia Urbana**, 2010. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/15019>. Acesso em 03 de mar. de 2018.

DAVIES, N. **Fragilidades e desafios do financiamento em planos de educação: 10% do PIB é a salvação?** In: SOUZA, D. B. de; MARTINS, A. M. *Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas e práticas*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

DI GIOVANI, Geraldo; SOUZA, Aparecida Neri de. **Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança.** *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 67, Agosto, 1999

DOZZI, C. C. **Desafios da Construção de uma Política Intersetorial de Cultura e Educação.** *Trabalho de Conclusão de Curso*. Escola Nacional de Administração Pública, 2013.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral.** MEC. INEP. Bahia, 1969.

ESCOLANO, Augustin. **Arquitetura como Programa, Espaço-Escola e Currículo**. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustin. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ETULAIN, C.R. **Perfil econômico da Microrregião da Limeira**, p. 33-62. IN: BAENINGER, R; PERES, R.G; D'ANTONA, A.O; ETULAIN, C.R. *Por Dentro do Estado de São Paulo: Região de Limeira*. São Paulo: Traço Publicações e Desing, 2012. 104 p

FAURE, Edgar et al. **Aprender a ser: la educación del futuro**. Version española de Carmen Paredes de Castro. UNESCO, 1973.

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

FRANCA, Gilberto Cunha. Urbanização e Educação: da escola de bairro à escola de passagem. *Tese de doutorado*. USP, 2010.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos: O Programa Mais Educação**. São Paulo-SP, 2015. <https://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br>. Acesso em 22 de mai. de 2018.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas 2010.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. **A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo**. *Educação & Sociedade*, vol. 37, núm. 137, outubro-diciembre, 2016

GIOLO, Jaime. **Educação em tempo integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação**. In: MOLL, J. et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

HAESBAERT, Rogério. **Prefácio**. In: RIBEIRO, M. T. F.; MILANI, C. (orgs). *Compreendendo a complexidade socioespacial contemporânea: o território como categoria de diálogo interdisciplinar* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 312 p. Disponível em: books.scielo.org. Acesso em 12 nov. 2015

HARGREAVES, Andy. **O tempo – qualidade ou quantidade? O pacto faustiano**. In: _____. *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mc Graw – Hill, 1998, p. 105-130.

HISSA, Carlos E. V. **Território de diálogos possíveis** In: RIBEIRO, M. T. F.; MILANI, C. (orgs). *Compreendendo a complexidade socioespacial contemporânea: o território como categoria de diálogo interdisciplinar* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 312 p. Disponível em: books.scielo.org. Acesso em 12 nov. 2015

KRAWCZYK, Nora. **O PDE: novo modo de regulação estatal?** *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, set./dez. 2008.

KRAWCZYK, Nora. **Pesquisa e formação em pesquisa educacional: um desafio interdisciplinar**. *Olhares*, Guarulhos, v. 3, n.2, p. 8-14, nov. 2015.

LACORTE, Luis Eduardo C. et al. **Os nós da rede para erradicação do trabalho infantil na produção de joias e bijuterias em Limeira – SP.** *Rev. bras. Saúde ocup*, São Paulo, 38 (128): 199-215, 2013.

LARAIA, Roque B. **Cultura: um conceito antropológico.** 11. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1997

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém.** *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil. Editora UFPR, n. 45, p. 57-72, jul./set. 2012.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. **Lei n.º 5.545**, de 02 de setembro de 2015. Plano Municipal de Educação.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 18**, de 25 de Janeiro de 2016. Dispõe sobre a garantia de Educação em Tempo Integral, nas escolas da Rede Municipal de Ensino.

MOLL, Jaqueline. **A agenda educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública.** In: MOLL, J. et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. **Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade?** *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012.

MONNERAT, Giselle Lavinias; SOUZA, Rosimary Gonçalves de. **Políticas sociais e o debate emergente sobre a intersetorialidade.** *Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Política Social*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015. Disponível em: http://seminarioservicosocial2017.ufsc.br/files/2017/05/Eixo_3_221.pdf. Acesso em 25 de mai. de 2018.

NASCIMENTO, Ana P. Leite. et al. (orgs). **Serviço Social e Educação: contribuições ao debate em uma perspectiva crítica.** Aracaju: Criação, 2018.

NUNES, Marisete D. Ribeiro. **Educação Integral: múltiplos olhares dos sujeitos no cotidiano da escola.** *Dissertação de mestrado*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação. Lisboa, 2015.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. **Programas PDE-escola e Mais Educação: descentralização e gestão do ensino.** *Tese de doutorado*. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. Intersetorialidade entre as políticas públicas e seus efeitos na escola pública brasileira, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/24.pdf>. Acesso em 28 de fev. de 2018

OLIVEIRA. Dalila Andrade; SARAIVA, Ana Maria Alves. **A relação entre educação e pobreza: a ascensão dos territórios educativos vulneráveis.** *Educação Temática Digital*. Campinas, SP v.17 n.3 p. 614-632 set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd>

ORTIZ, R. **Cultura e Desenvolvimento. Políticas Culturais em Revista**, 1(1), p. 122-128, 2008. Disponível em: www.politicasculturaisemrevista.ufba.br. Acesso em 10 nov. 2015

PARO, Vitor H. et al. **Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

PARO, Vitor H. et al. **A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 65, p. 11-20, 1988.

PEREZ, J. R. R. **Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente?** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out.-dez. 2010.

PEZATO, João Pedro. **Pesquisa qualitativa, modernidade, pós-modernidade, questionários e entrevistas: um diálogo com pesquisadores**. In: FRAGA, Nilson C. (org.). *Territórios e Fronteiras: (re)arranjos e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2011

RABELO, M. K. O. **Educação Integral como política pública: a sensível arte de ressignificar os tempo e espaços educativos**. In: MOLL, J. et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, M. T. F.; MILANI, C. (orgs). **Compreendendo a complexidade socioespacial contemporânea: o território como categoria de diálogo interdisciplinar** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 312 p. Disponível em: books.scielo.org. Acesso em 12 nov. 2015

RODRIGUES, C. M. L., CASTRO, A. E. G. de, CUNHA JÚNIOR, J. L. da. **O Programa mais Educação: Pretextos, Contextos e Práticas Discursivas no Nordeste**. *Educação em Revista*, Marília, v.18, p. 73-94, 2017.

RODRIGUES, J. N. Políticas públicas e geografia: reto-mada de um debate. *GEOUSP – Espaço e Tempo* (Online), São Paulo, v. 18, n. 1, p. 152-164, 2014.

ROMANELLI, Otaiza de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2010.

ROSA, Viviane Silva da et al. **A função da escola e o papel do professor no Programa Mais Educação (2007-2012)**. Dissertação de Mestrado- Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013.

SANTOS, Alessandra Rodrigues dos. **O Programa Mais Educação, uma proposta de educação integral?** Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. USP, 2014

SANTOS, Boaventura S. **Introdução à ciência pós-moderna**. Lisboa: Afrontamento, 1989.

SANTOS, Cristiana Periscinotto Martin dos; BORIN, Marisa do Espírito Santo. **Organização social do território e desigualdades de oportunidades educativas no município de São Paulo: políticas educacionais de inclusão e acesso a equipamentos culturais**, 2013. <http://www.pucsp.br/iniciacaocientifica/22encontro/artigos-premiados-21ed/CRISTIANA-PERISCINOTTO-MARTIN-DOS-SANTOS.pdf>. Acesso em 23 de fev. de 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008

SAVIANI, Dermeval. **História da escola Pública no Brasil: questões para pesquisa**. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). *A Escola Pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Para uma História da Educação Latino-Americana**. Campinas, SP, Autores Associados, 1996.

SEMPERE, Alfonso Martinell. **As relações entre políticas culturais e políticas educacionais: por uma agenda comum**. In: COELHO, T. *Cultura e Educação*. São Paulo: Iluminuras, Itaú Cultural, 2011.

SILVA, Bruno A. R. da. **A predominância da vertente “alunos em tempo integral” nas discussões sobre o tema da educação integral em tempo integral**. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 71, 2017.

SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. **A hegemonia às avessas do Programa Mais Educação**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 701-720, set./dez. 2013.

SOLINÍS, G. **O que é o território ante o espaço?** In: RIBEIRO, M. T. F.; MILANI, C. (orgs.). *Compreendendo a complexidade socioespacial contemporânea: o território como categoria de diálogo interdisciplinar* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 312 p. Disponível em: books.scielo.org. Acesso em 12 nov. 2015

SOUSA, Alessandra de; JACOMELLI, Mara Regina Martins. Arquitetura dos Grupos Escolares Paulistas: **O Grupo Escolar Coronel Flaminio Ferreira De Camargo/ Limeira – Sp**. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada8/txt_compl/Alessandra%20Santos.doc. Acesso em 05 de abr. de 2018.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

TAMBERLINI, Angela Rabello Maciel de Barros. **Ensino Vocacional: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 70, p. 119-137, dez. 2016. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8649211/15748>. Acesso em: 02 de mai. de 2018.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 24 de mai. de 2018.

VAINER, Carlos B. **Pátria, empresa e mercadoria: notas sobre a estratégia discursiva do planejamento estratégico urbano.** In: ARANTES, Otília; VAINER, Carlos e MARICATO, Ermínia. *A cidade do pensamento único*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

VASCONCELOS, Rosylane Doris de. **As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral.** *Tese de doutorado*. Universidade de Brasília, 2012.

VELEDA, C. **Nuevos tempos para la educación primaria: lecciones sobre la extecion de la jornada escolar.** Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Unicef Argentina, 2013.

VENDRAMIN, Márcia C. da S. **Trabalho infantil em Limeira-SP: pesquisa com estudantes da rede municipal e estadual de ensino.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Aplicadas. Unicamp, 2018.

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio. **Fundamentos da nova educação.** Brasília: UNESCO, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766por.pdf>. Acesso em 08 de mar. de 2018.

ANEXOS

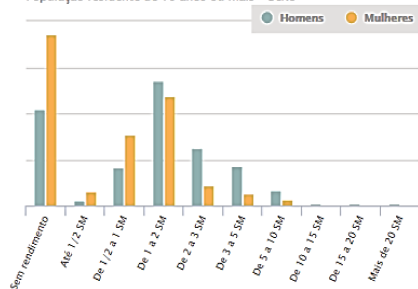
Perfis sociodemográficos – entornos espaços parceiros

Centro Comunitário do Parque Nossa Senhora das Dores I

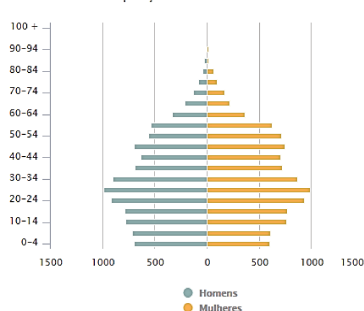
Rua Antonio Paes Barbosa, 216, Parque N. Sra Das Dores I Etapa

Classes de rendimento nominal mensal

População residente de 10 anos ou mais – Sexo

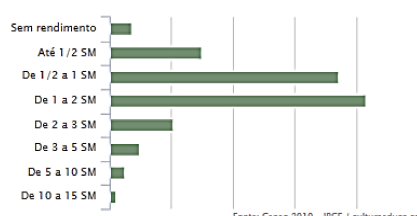


Pirâmide Etária – População residente



Classes de rendimento nominal mensal domiciliar

Domicílios particulares permanentes



Responsáveis por domicílios

	Homens		Mulheres		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%
Responsáveis	3839	66,7	1913	33,3	5753	100,0
Não alfabetizados	127	2,2	146	2,5	274	4,8
Com até 18 anos	12	0,2	11	0,2	23	0,4
Sem rendimento	252	4,4	410	7,1	662	11,5
Rendimento até 1 SM	326	5,7	497	8,6	823	14,3

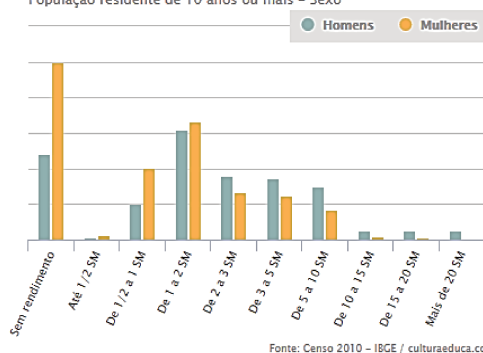
Fonte: Censo Demográfico 2010 – IBGE

Pista de Atletismo

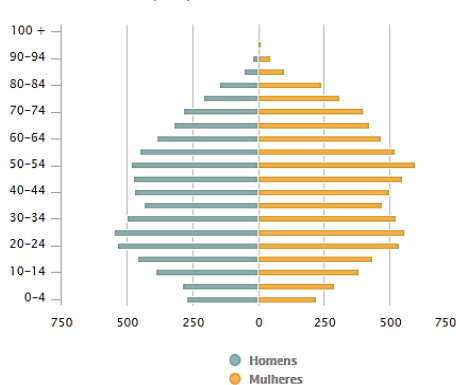
Rua Maj. Antônio Machado Campos – Vila Paraíso

Classes de rendimento nominal mensal

População residente de 10 anos ou mais – Sexo

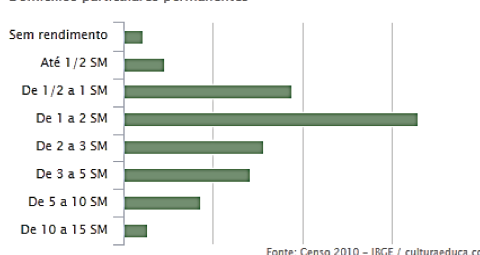


Pirâmide Etária – População residente



Classes de rendimento nominal mensal domiciliar

Domicílios particulares permanentes



Responsáveis por domicílios

	Homens		Mulheres		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%
Responsáveis	2812	56,6	2160	43,4	4972	100,0
Não alfabetizados	37	0,7	90	1,8	127	2,6
Com até 18 anos	17	0,3	18	0,4	35	0,7
Sem rendimento	124	2,5	390	7,8	514	10,3
Rendimento até 1 SM	219	4,4	405	8,1	624	12,6

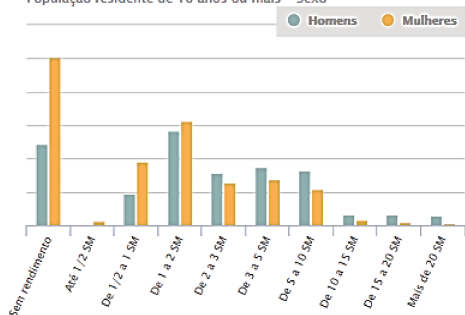
Fonte: Censo Demográfico 2010 – IBGE

Ginásio Poliesportivo “Fortunato Lucato Neto” (Vô Lucato)

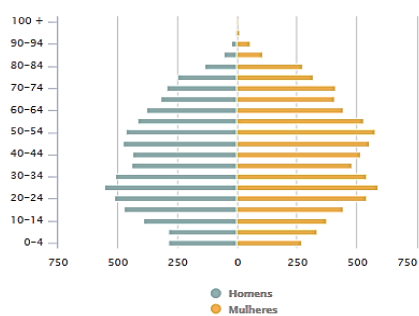
Rua João Jacon, s/n, Jardim Santa Cecília

Classes de rendimento nominal mensal

População residente de 10 anos ou mais – Sexo

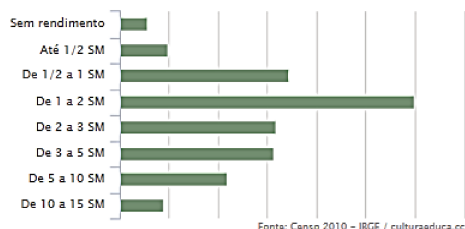


Pirâmide Etária – População residente



Classes de rendimento nominal mensal domiciliar

Domicílios particulares permanentes



Responsáveis por domicílios

	Homens		Mulheres		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%
Responsáveis	2928	57,7	2146	42,3	5074	100,0
Não alfabetizados	41	0,8	68	1,3	109	2,1
Com até 18 anos	18	0,4	14	0,3	32	0,6
Sem rendimento	127	2,5	341	6,7	468	9,2
Rendimento até 1 SM	211	4,2	352	6,9	563	11,1

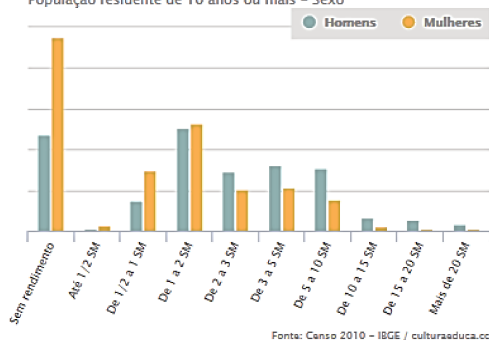
Fonte: Censo Demográfico 2010 – IBGE

Centro Comunitário “Dr. Pedro de Moraes Siqueira” (Centro Comunitário do Amparo)

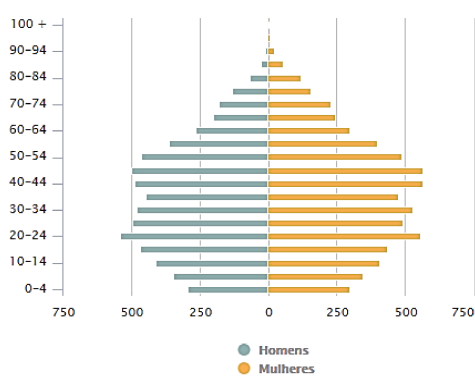
Rua Prof. Estevan Lange Adrien, s/n. Jardim Nossa Senhora do Amparo

Classes de rendimento nominal mensal

População residente de 10 anos ou mais – Sexo

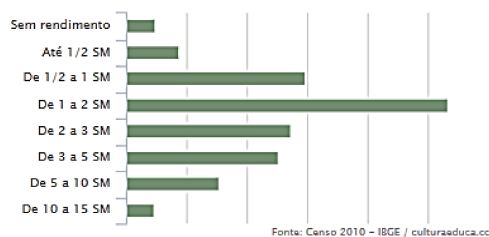


Pirâmide Etária – População residente



Classes de rendimento nominal mensal domiciliar

Domicílios particulares permanentes



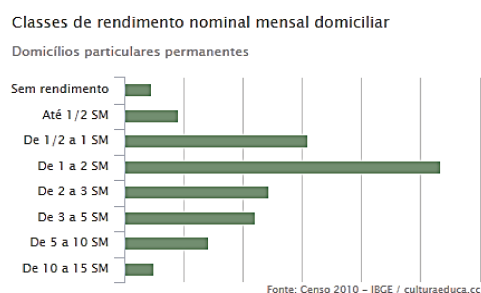
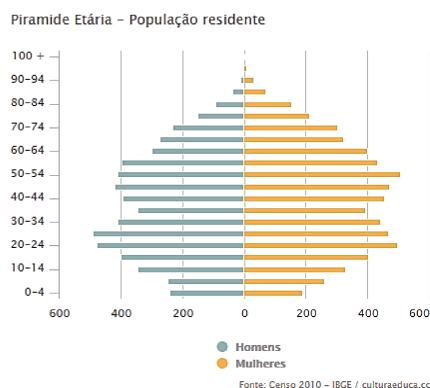
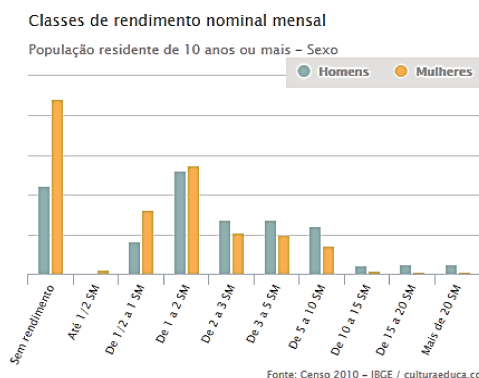
Responsáveis por domicílios

	Homens		Mulheres		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%
Responsáveis	2778	66,0	1428	34,0	4206	100,0
Não alfabetizados	38	0,9	51	1,2	89	2,1
Com até 18 anos	12	0,3	8	0,2	20	0,5
Sem rendimento	118	2,8	292	6,9	410	9,7
Rendimento até 1 SM	169	4,0	244	5,8	413	9,8

Fonte: Censo Demográfico 2010 – IBGE

Centro Esportivo “Dona Maria G. Bortolan” (Centro Comunitário do Piratininga)

Rua Tenente José Puzzi s/n, Jardim Piratininga



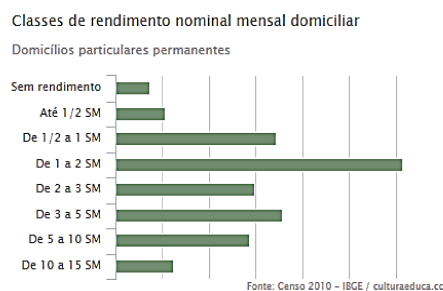
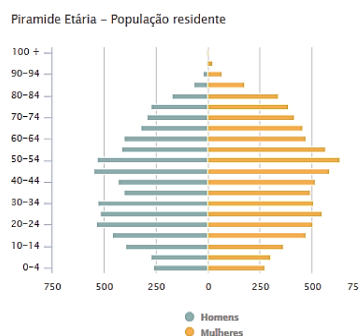
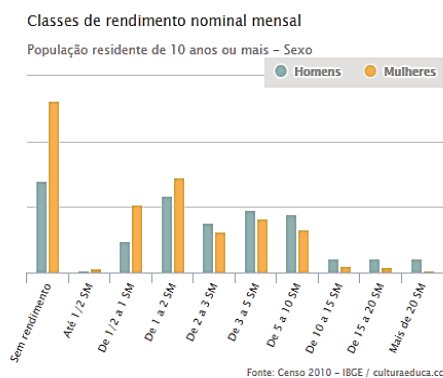
Responsáveis por domicílios

	Homens		Mulheres		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%
Responsáveis	2350	57,5	1739	42,5	4089	100,0
Não alfabetizados	36	0,9	82	2,0	118	2,9
Com até 18 anos	20	0,5	14	0,3	34	0,8
Sem rendimento	133	3,3	334	8,2	467	11,4
Rendimento até 1 SM	174	4,3	315	7,7	489	12,0

Fonte: Censo Demográfico 2010 - IBGE

Centro Esportivo Alberto Savoi (Piscina Municipal e Academia Popular)

R. Dr. Roberto Mange - Jardim Mercedes, Limeira - SP, 13480-240



Responsáveis por domicílios

	Homens		Mulheres		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%
Responsáveis	3033	55,1	2468	44,9	5501	100,0
Não alfabetizados	26	0,5	56	1,0	82	1,5
Com até 18 anos	26	0,5	22	0,4	48	0,9
Sem rendimento	175	3,2	429	7,8	604	11,0
Rendimento até 1 SM	219	4,0	431	7,8	650	11,8

Fonte: Censo Demográfico 2010 - IBGE

Questões guias para entrevistas

Questionário Semiestruturado MEMBROS DO COMITÊ

- ✓ Idade
- ✓ Formação
- ✓ Tempo de experiência na educação
- ✓ Tempo de experiência nessa e em outras atividades de educação integral
- ✓ Representação no Comitê

QUESTÕES GERAIS:

- Qual a sua função dentro das atividades de tempo integral?
- Como você avalia o uso dos espaços externos nas atividades de educação integral? Do seu ponto de vista, por que foi feita essa opção?
- Você considera que o fato de os alunos saírem da escola para realizar as atividades repercute positiva ou negativamente em sua formação? Por quê?
- Do seu ponto de vista, seria melhor ou pior se as atividades fossem realizadas dentro da escola? Por quê?
- Do seu ponto de vista, existem carências de espaços ou equipamentos na escola? Quais?
- Como você avalia o seu poder de decisão dentro das atividades de educação integral?

QUESTÕES ESPECÍFICAS:

- Qual o papel da setor que você representa nas atividades de Educação Integral?
- Quais as dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades do Comitê desde que ele foi criado?

Questionário Semiestruturado GESTORES ESCOLARES (diretores, vice-diretores e/ou coordenadores)

- ✓ Idade
- ✓ Formação
- ✓ Tempo de experiência na educação
- ✓ Tempo de experiência nessa e em outras atividades de educação integral

QUESTÕES GERAIS:

- Qual a sua função dentro das atividades de tempo integral?
- Como você avalia o uso dos espaços externos nas atividades de educação integral? Do seu ponto de vista, por que foi feita essa opção?
- Você considera que o fato de os alunos saírem da escola para realizar as atividades repercute positiva ou negativamente em sua formação? Por quê?
- Do seu ponto de vista, seria melhor ou pior se as atividades fossem realizadas dentro da escola? Por quê?
- Do seu ponto de vista, existem carências de espaços ou equipamentos na escola? Quais?
- Como você avalia o seu poder de decisão dentro das atividades de educação integral?

QUESTÕES ESPECÍFICAS:

- Quais as dificuldades relacionadas à:
 - Administração dos recursos
 - Relações com governos municipal e federal
 - Relação com os parceiros
 - Relação com estagiários
 - Avaliação dos alunos
- Do seu ponto de vista, quais as perspectivas de curto, médio e longo prazo da política de educação integral?
- Existem projetos de formação continuada dos profissionais sobre a temática educação integral?
- Como a escola aderiu à educação integral?
- Como é a participação da comunidade local nas atividades de educação integral
- Como são avaliados os resultados da política de educação integral?

Questionário Semiestruturado GESTORES DOS ESPAÇOS PARCEIROS

- ✓ Idade
- ✓ Formação
- ✓ Tempo de experiência na educação
- ✓ Tempo de experiência nessa e em outras atividades de educação integral

QUESTÕES GERAIS:

- Qual a sua função dentro das atividades de tempo integral?
- Como você avalia o uso dos espaços externos nas atividades de educação integral? Do seu ponto de vista, por que foi feita essa opção?
- Você considera que o fato de os alunos saírem da escola para realizar as atividades repercute positiva ou negativamente em sua formação? Por quê?
- Do seu ponto de vista, seria melhor ou pior se as atividades fossem realizadas dentro da escola? Por quê?
- Do seu ponto de vista, existem carências de espaços ou equipamentos na escola? Quais?
- Como você avalia o seu poder de decisão dentro das atividades de educação integral?

QUESTÕES ESPECÍFICAS

- Quais mudanças foram percebidas depois que se iniciou a parceria com as escolas?
- A distância ou proximidade dos parceiros em relação a escola influencia o andamento das atividades?
- Isoladamente, ou seja, sem a parceria com a escola, o espaço teria condições de oferecer as mesmas atividades? Por quê?
- As parcerias aumentaram a demanda pelas atividades? Houve aumento de horas trabalhadas ou intensificação do trabalho?
- Houve algum tipo de adaptação e ou reestruturação dos espaços para efetivar a parceria?
- Houve contratação de profissionais especificamente para as atividades?
- Houve algum efeito de atração de mais público para as atividades dos centros comunitários depois das atividades de educação integral?
- Houve conflito de horários ou redução de vagas nas atividades oferecidas para a população?

Exemplo de relatório mensal de atividades realizadas por monitor educação integral

[illegible]

Aprovação Comitê de ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O uso de espaços externos aos prédios escolares nas atividades de educação em tempo integral em Limeira/SP

Pesquisador: RAFAEL MAGNO ALVES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79822017.3.0000.5404

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências Aplicadas - FCA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.482.692

Apresentação do Projeto:

Na história da educação integral brasileira, a ampliação do tempo esteve sempre associada à ampliação do espaço por meio da construção física das escolas e de grandes investimentos financeiros.

Tais propostas, em boa parte dos casos, são reflexos de políticas de ampliação da jornada escolar, as quais variam entre: 1) ampliar as estruturas dos prédios escolares ou criar grandes complexos com infraestrutura para a realização de atividades diversas; 2) promover a articulação com espaços potencialmente existentes no entorno da escola ou mesmo em áreas distantes da escola.

Hoje, em contexto de redução de gastos públicos, o segundo grupo se apresenta como a opção mais recorrente.

Trata-se de uma forma de atender a uma demanda da sociedade por mais tempo do aluno na escola sem que isso implique em aumento significativo nos investimentos públicos em educação.

Assim, o fato de ser mais viável política e economicamente pensar em oferecer educação em tempo integral em espaços já existentes, em detrimento da opção mais cara de se construir grandes complexos educacionais, nos leva a questões que não podem ser desconsideradas.

A escola atual, mesmo dentro dos problemas estruturais que a condiciona, consegue, em boa parte dos casos, resultados mais satisfatórios quando passam por experiências que apontem para

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.482.692

uma reconfiguração dos tempos, dos espaços, dos métodos e do tratamento dos profissionais. Há argumentos que destacam os aspectos mais específicos dos ideais educativos dos programas, no sentido de se enfatizar a vivência que o aluno pode ter da cidade, a possibilidade de se pensar em ações pedagógicas escolares diferentes das tradicionais, tidas como ultrapassadas, a valorização de saberes não acadêmicos e a possibilidade de articulação mais clara entre a escola e aspectos culturais do seu entorno.

A pesquisa tem por objetivo identificar a forma pela qual os atores envolvidos nas atividades de educação de tempo integral no município de Limeira/SP percebem e interpretam o uso dos espaços externos aos prédios escolares.

A hipótese é que verificar que, para os atores envolvidos, a articulação com espaços externos às escolas manifesta-se como uma resposta provisória a um problema que é estrutural; ou seja, trata-se de uma forma de o poder público atender uma demanda da sociedade por mais tempo do aluno na escola, sem que isso signifique um aumento nos espaços e estruturas escolares.

Para verificá-la, é feita uma revisão da literatura sobre a noção de educação de tempo integral e suas variantes, sejam elas centradas na ampliação do tempo do aluno na escola ou na ampliação dos conteúdos e habilidades que serão trabalhados por meio da ação pedagógica escolar.

A revisão enfatiza a forma pela qual essa noção é inserida historicamente no debate sobre a política educacional brasileira e procura demonstrar como as propostas de educação de tempo integral (e suas variantes) que vêm surgindo no Brasil nos últimos anos apostam em modelos que se baseiam no uso educativo de espaços externos aos prédios escolares, em detrimento da opção de se construir prédios escolares com espaços e estruturas ampliadas para atividades culturais e esportivas.

Em grande parte dos casos, tais propostas remontam direta ou indiretamente às ideias de territórios educativos e cidades educadoras.

Assim, é feita uma revisão sobre a origem dessas ideias e suas implicações e influências na política de educação de tempo integral em exercício em Limeira/SP, a qual tem apoio do Programa Mais Educação do Governo Federal.

É, para muitos alunos, a primeira oportunidade de se entrar em contato com atividades artísticas, esportivas e culturais além do papel de consumidores e espectadores.

Ao mesmo tempo, coloca em questão o papel privilegiado da escola no processo pedagógico,

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.482.692

trazendo a possibilidade de pensá-lo em outros espaços.

Existe uma interpretação corrente segundo a qual a educação de tempo integral cumpre a função de tirar a criança da rua; a 'cidade educadora', enquanto ideal, é uma proposta inversa: pôr a criança na rua. Contudo, os espaços que compõem esses territórios, em boa parte das experiências de educação fora dos prédios escolares, são extensões da escola.

As dificuldades de se pensar em outra forma de educar que não seja a escola se expressam nas dificuldades de se criarem processos educativos diferenciados em outros espaços.

Toda iniciativa que caminhar nesse sentido deve ser valorizada, cabendo, evidentemente, as devidas críticas.

Na literatura de políticas públicas, há certo consenso de que a execução dos programas não segue, rigorosamente, os resultados previstos pelos formuladores, seja por limitações cognitivas em relação à complexidade do fenômeno; ou ainda devido à impossibilidade dos formuladores controlarem e preverem as contingências do ambiente político.

Promover atividades de educação integral articulando espaços já existentes no entorno da escola tem, segundo nossa hipótese, fundamentos teóricos e pedagógicos que vão muito além do que a realidade prática é capaz de alcançar, especialmente quando se trata de propostas de programas e políticas oferecidos em escolas localizadas em áreas de urbanização precária.

O levantamento de dados tem como objetivo a identificação dos conflitos que emergem do uso de espaços externos à escola e da relação entre as expectativas apresentadas nos discursos dos atores e nos documentos oficiais e a realidade prática da política de educação de tempo integral.

Estima-se que as respostas dos atores envolvidos nas atividades integral às respostas fornecerão elementos concretos para que se amplie o debate sobre o espaço escolar, considerando quais opções estão sendo feitas, em especial, quando se propõe ampliação da jornada escolar.

Metodologia Proposta:

A coleta de dados será pautada pela seguinte classificação:

- Dados quantitativos sobre o programa: número de escolas, alunos envolvidos, professores envolvidos, instituições parceiras envolvidas, custos etc. Os dados serão levantados por meio de pesquisa em bancos de dados oficiais municipais e federais; análise de documentos oficiais e legislação relativos ao Programa Mais Educação.

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.482.692

- Dados qualitativos sobre os atores envolvidos nos programas: como participam? Permanecem na escola o tempo todo? Quais funções existem? Serão levantados por meio de informação disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Comitê Municipal de Educação Integral

- Coletas de dados em campo: a primeira abordagem de campo será feita com a gestão das escolas ou dos espaços parceiros, a fim de se deixar claro o teor da pesquisa e seus objetivos. Em seguida, serão agendadas as entrevistas mediante a autorização da gestão.

A coleta dos dados referentes a visão dos atores diretamente ligados às atividades de educação em tempo integral será feita por meio de entrevistas semiestruturadas, nas quais serão colocadas questões que possam trazer informações sobre como eles encaram a opção de se usar espaços externo aos prédios escolares.

Ao professores, em específico, será feita a coleta das informações na forma de questionário, no qual será abordado o tema do uso dos espaços externos.

Critério de Inclusão:

A seleção dos participantes está relacionada à escolha das escolas e das instituições parceiras.

O critério de inclusão é que estejam ligados diretamente às atividades de educação integral, ou seja, exercem uma das funções especificadas no item "população a ser estudada":

- Monitores (funcionários diretos da escola que atuam nas atividades de contra turno)
- Estagiários (são responsáveis pela realização das atividades oferecidas no contra turno)
- Gestores escolares (diretores, vice-diretores e/ou coordenadores)
- Professores (trabalham na oferta das atividades e disciplinas tradicionais)
- Mediadores (responsáveis pela articulação entre as escolas e as instituições parceiras) - Gestores das instituições parceiras

Critério de Exclusão:

Serão excluídos apenas os que se recusarem a participar da pesquisa.

Número total de participantes da pesquisa: 60 pessoas

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Compreender como a ideia de educação de tempo integral (e suas variantes) se insere no debate político educacional no Brasil, destacando as propostas mais significativas.

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.482.692

- Relacionar fatores que contribuam para compreender por que não é uma opção para os governos atuais a ampliação dos espaços e das estruturas das escolas para o desenvolvimento de atividades de educação integral.
- Analisar como as ideias de territórios educativos e cidades educadoras influenciam as propostas e o andamento das atividades de educação integral no município de Limeira/SP.
- Identificar a forma pela qual os atores envolvidos nas atividades de educação integral no município de Limeira/SP percebem e interpretam o uso dos espaços fora do ambiente escolar. Na visão deles, o que justifica que as atividades não sejam feitas dentro da escola?

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

(conforme apresentado pelo pesquisador)

Riscos:

Não há riscos reconhecidos na pesquisa que possam afetar negativamente os participantes.

Benefícios:

Os benefícios estão ligados à possibilidade de reflexão sobre o uso do espaço escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Título do projeto na folha de rosto - Adequado

Nome do pesquisador responsável na folha de rosto - Adequado

Nome da representante da unidade proponente (nome, função, carimbo) - Adequado

Anuência de instituições externas:

- Sra. Adriana Ijano Motta (diretora do EMEIEF Maria Aparecida de Lucca Moore)
- Sra. Maria Eliete Lacerda Lucchesi (diretora do EMEIEF Aracy Nogueira Guimarães)
- Sr. Emerson Ricardo Sérgio (diretor da secretaria de esportes e lazer da prefeitura municipal de Limeira/SP)

Proposta de tese de mestrado.

Equipe de Pesquisa:

Prof. Dr. Carlos Raul Etulain (Orientador)

Profa. Dra. Milena Pavan Serafim (Coorientadora)

No campo 'cronograma' do documento gerado pela Plataforma Brasil, as entrevistas e coletas de

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.482.692

dados estão previstas para os mês de fevereiro de 2018 - Adequado

No campo 'orçamento' do documento gerado pela Plataforma Brasil, o pesquisador relata um orçamento de 'R\$200,00'. Esse orçamento é compatível com o orçamento de um projeto de pesquisa financiado pelo próprio pesquisador.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Linguagem acessível ao sujeito da pesquisa - Adequada

Justificativa, objetivos e descrição de procedimentos - Adequado

Desconfortos, riscos e benefícios - Adequado

Garantia de esclarecimentos - Adequado

Liberdade na recusa ou retirada do consentimento - Adequado

Garantia de Sigilo - Adequado

Menção sobre ressarcimento - ou não - de despesas - Adequado

Menção sobre garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa - Adequado

Anuência sobre a permissão ao armazenamento de material de áudio gravado - Adequado

Menção ao TCLE assinado em duas vias - Adequado

Menção ao CEP em caso de abusos ou reclamações de cunho ético - Adequado

Nome e contato com o pesquisador da pesquisa - Adequado

Rubrica do pesquisador e do voluntário em TCLEs com mais de uma página - Adequado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após readequação do TCLE, todos os itens previstos pela Resolução 466/2012 foram contemplados.

Considerações Finais a critério do CEP:

- O participante da pesquisa deve receber uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (quando aplicável).

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (quando aplicável).

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado. Se o

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.482.692

pesquisador considerar a descontinuação do estudo, esta deve ser justificada e somente ser realizada após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou. O pesquisador deve aguardar o parecer do CEP quanto à descontinuação, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de uma estratégia diagnóstica ou terapêutica oferecida a um dos grupos da pesquisa, isto é, somente em caso de necessidade de ação imediata com intuito de proteger os participantes.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial.

- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo.

- Lembramos que segundo a Resolução 466/2012, item XI.2 letra e, "cabe ao pesquisador apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento".

- O pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1002474.pdf	24/01/2018 11:35:46		Aceito

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.482.692

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RafaelMagnoAlves.pdf	24/01/2018 11:34:22	RAFAEL MAGNO ALVES	Aceito
Outros	Carta_resposta_03_01_2017.pdf	24/01/2018 11:32:10	RAFAEL MAGNO ALVES	Aceito
Outros	Autoriz_Sec_Esportes.pdf	24/01/2018 11:29:20	RAFAEL MAGNO ALVES	Aceito
Outros	Autoriz_escola2_assinada.pdf	10/11/2017 00:37:27	RAFAEL MAGNO ALVES	Aceito
Outros	Autoriz_escola1_assinada.PDF	10/11/2017 00:35:12	RAFAEL MAGNO ALVES	Aceito
Outros	AtestadoMatricula.pdf	14/10/2017 19:59:26	RAFAEL MAGNO ALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_RafaelMagnoAlves.pdf	14/10/2017 19:39:29	RAFAEL MAGNO ALVES	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoRafaelMagnoAlves.pdf	27/09/2017 16:18:25	RAFAEL MAGNO ALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 02 de Fevereiro de 2018

Assinado por:
Renata Maria dos Santos Celeghini
(Coordenador)

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br