

BRINCARTE: “IMPLICAÇÕES DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM DESENVOLVIMENTO”

Maria Aparecida Rodrigues da Costa Santos

Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/ UFES

Cida0207@hotmail.com

Resumo: Este trabalho analisa um Programa de Educação em Tempo Integral da Educação Infantil do Município de Vitória, denominado Brincarte em parceria com ONGs, sendo estas as responsáveis em administrar os recursos públicos e realizar a gestão do projeto. O objetivo é investigar a gestão dos núcleos, estreitando a compreensão desse Programa que ora se constitui no espaço público, ora no privado. A pesquisa ocorre no núcleo brincarte de Resistência a partir de um estudo de caso do tipo etnográfico, dentro dos critérios de uma pesquisa qualitativa, e tem como sujeitos as famílias, educadores, pedagogo e representantes das ONGS, o trabalho encontra-se em desenvolvimento e os resultados são parciais.

Palavras chaves: educação integral; brincarte; ONGs;

I. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, nas regiões de todo o país, é notável o crescimento de projetos na área da educação em Tempo Integral, os estados e municípios começam a assumir uma polissemia de concepções voltadas para este tipo de educação, horário integral, educação integral, enfim inúmeras são as definições encontradas nas redes escolares. Entretanto, o que parece sinalizar uma eclosão de projetos, na verdade demarca a necessidade do setor público cumprir as exigências da legislação vigente, seja na ampliação do tempo de escola ou na criação de tempo integral nas escolas de educação básica, o fato é que todos estão buscando possibilidades qualitativas no cenário da educação nacional.

Para garantir o atendimento em horário integral às crianças de 04 a 06 anos, a Prefeitura, inicia a parceria público - privado por meio de convênios com as ONGs para a modalidade da educação infantil especificamente nesta faixa etária, o Programa que é denominado de Brincarte é coordenado pelas instituições privadas. Estas instituições parceiras da Prefeitura administram os recursos públicos e realizam a gestão do núcleo, com acompanhamento da prefeitura. Todos os recursos financeiros são assegurados pela Prefeitura no ato do convênio, visando garantir recursos humanos, recursos didáticos e pedagógicos, bem como a manutenção do espaço físico, sendo que o repasse da verba acontece mediante a prestação e aprovação de contas.

É importante mencionar que as ONGs responsáveis pelos Núcleos Brincartes, espalhados pela cidade de Vitória/ES estão ligadas à instituições religiosas, que desenvolvem projetos sociais com perfil de filantropia “[...] as modernas ONGs denominadas de empresas – Cidadãs são organizadas ao redor de temas sociais e voltadas para o mercado com justiça social [...]” (GOHN, 1999, p.83).

Ao iniciar o atendimento na educação integral o município não o faz de forma universal, mas determina que o preenchimento das vagas ocorra prioritariamente pelas famílias em situação de vulnerabilidade social, elaborando alguns critérios de seleção para matrícula destas crianças nos núcleos.

Os núcleos estão localizados em regiões periféricas da grande Vitória, onde a incidência da pobreza e ausência dos direitos à cidadania prevalece. O contexto local onde os núcleos Brincartes estão inseridos retrata um histórico de violência e negação dos direitos sociais, “[...] atender aos carentes volta a ser um ato moral, ético, isto é, humanitário, destituído, porém, da dimensão econômica e política pela qual a sociedade se organiza” (SPOSATI, 1998, p.15). Tal situação demarca o caráter da assistência em detrimento de proposições efetivas para indicativos de uma política social.

Percebemos que a educação em tempo integral surge, então, como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil, infelizmente sabemos que o eixo central da questão na maioria das experiências evidencia muito mais a idéia de proteção, dando maior destaque para a carência em detrimento ao caráter sócio-educativo. Mas, equidade sobre que aspecto? Será que de fato a proposta deste programa, está garantindo tal direito e equiparando oportunidades para as crianças da Educação Infantil, ao implementar o programa Brincarte em parceria com as ONGs?

Nesse sentido compreender a política de atendimento da educação integral e as prerrogativas que nos levam aos inúmeros questionamentos acerca dessa temática na Educação Infantil, no Município de Vitória é essencial e nos instiga diante desses e outros aspectos dessa discussão que são primordiais para análise das tensões existentes entre o público e o privado.

O termo de convênio, firmado entre o poder público representado pelo município e as ONGs, estabelece algumas prerrogativas que determinam mútua cooperação entre os dois lados, público e privado, todavia percebemos no próprio documento que orienta o programa da educação integral do município, algumas discordâncias ao referendar que a Educação Infantil em Tempo Integral, se pauta na concepção de que as crianças, enquanto sujeitos de direitos, têm direito ao acesso às múltiplas linguagens, podendo se constituir de forma integral e significativa.

Como seria possível garantir tal direito se todas as instituições conveniadas têm relação direta com algum credo religioso, pois não se pode dissociar o estatuto das entidades não-governamentais do trabalho que desenvolvem. Ao afirmar que a criança poderá se constituir de forma integral o documento sinaliza tal dúvida, uma vez que as ONGs são todas ligadas a alguma instituição religiosa.

Em relação à religiosidade o documento da educação infantil do sistema municipal de Vitória (2006) destaca uma discussão em torno da afirmação de que a educação é laica, prevista na LDB/96 situando a formação religiosa como responsabilidade específica da família, não cabendo à escola vincular o ensino a uma determinada religião, ou seja, a um princípio religioso definido pela instituição.

Desta forma há indicativos de divergências em torno do trabalho realizado com as crianças que freqüentam os Núcleos Brincartes, pois a partir da análise do que consta na legislação, o trabalho que vem sendo desenvolvido pelas instituições conveniadas, que são ligadas a uma instituição religiosa, tem se preocupado em abordar a religiosidade na sua diversidade cultural, ou tem se restringido à instituição religiosa ao qual está vinculado?

A partir destas e outras considerações que poderão surgir, esta pesquisa torna-se extremamente relevante por pretender investigar o processo de gestão das ONGs nos núcleos Brincartes, tendo como foco principal a articulação entre os princípios preconizados nas políticas públicas do Município de Vitória, realizando uma análise das tensões provocadas entre o público e o privado. Finalmente seria importante analisar sobre o significado mais amplo da presença das organizações não governamentais no âmbito dessas políticas, precisamente na educação.

A pesquisa ocorre a partir de um estudo de caso do tipo etnográfico, esse tipo de estudo busca como pressuposto estabelecer relações e possibilidades de articulação, captando os sentidos produzidos nesse contexto a partir da observação participante “[...] tendo em vista que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando e sendo por ela afetada” (ANDRÉ, 2008, p.28).

Todo o percurso do trabalho está sendo desenvolvido no núcleo Brincarte localizado no Bairro de Resistência no município de Vitória, sendo administrado pela ONG ADRA (Instituição Adventista de Educação e Assistência Social), por considerarmos que este núcleo apresenta dentre os outros Brincartes, melhor estrutura física e organização do trabalho realizado. É relevante destacar a forma de gerenciamento dessa ONG, que em relação aos demais Núcleos se sobressai pela quantidade de convênios assinados, coordenando no município 3 núcleos Brincartes nos bairros de (Resistência, Consolação e mais recentemente Goiabeiras).

Entendemos que o processo precisa se dá levando em consideração as diferentes experiências exigindo procedimentos dentro dos critérios da investigação qualitativa. Pretende-se no ambiente onde ocorre esta pesquisa proporcionar encontros que permeiam o cotidiano, descrevendo as ações dos atores desse contexto, reconstruindo suas linguagens, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados nos seus fazeres e práticas.

Sendo assim esta pesquisa se propõe investigar no referido núcleo, as situações surgidas mediante os conflitos e tensões ocasionadas nas relações entre o público e o privado, que irão permear esse contexto. Assim o estudo de caso do tipo etnográfico foi a metodologia escolhida para o desenvolvimento deste trabalho, tendo em vista que é uma abordagem metodológica que reúne características que inicialmente atendem ao foco da pesquisa.

Entendemos que para alcançarmos os objetivos propostos será primordial uma multiplicidade de olhares sobre o fenômeno estudado, ou seja, sobre os diferentes movimentos e práticas que serão retratadas no espaço do Brincarte pelos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, ou seja, as famílias, os funcionários do Núcleo, com destaque para o pedagogo, educadores sociais, estagiários e representantes das ONGs e de funcionários de outras secretarias do município diretamente envolvidas.

A partir da análise e sondagem do ambiente e realidade dos sujeitos envolvidos, estamos realizando diferentes formas de coleta e análise de dados: a observação participante, diário de campo, análise de documentos como: termo de convênio, portarias, decretos, pareceres e entrevistas do tipo semi - estruturada, objetivando coletar referências sobre os sentidos produzidos no contexto investigado.

Todos esses instrumentos de coleta de dados serão utilizados com o intuito de capturar as inúmeras situações desse cotidiano. No decorrer da pesquisa, novas estratégias para desvelar o sentido da prática investigada poderão ser acrescentadas e novas questões poderão emergir.

Desta forma é necessário que o pesquisador, imerso nesse contexto, produza um movimento que traduza aquilo que é estranho para algo familiar e/ou aquilo que é familiar para algo estranho. Esta relação entre o público e o privado, provocará no curso desta pesquisa muitas inquietações, devendo instigar e mover múltiplos olhares, para o enriquecimento do trabalho que será desenvolvido.

II. BRINCARTE: PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA

O Brincarte é um projeto de educação em Tempo Integral da Educação Infantil que se constituiu um programa juntamente com a educação Integral do Ensino Fundamental. Ao todo, são 07 Núcleos de atendimento nas regiões periféricas da cidade, sendo gerenciados por diferentes “ONGs”.

Na modalidade da Educação Infantil são atendidas por este programa em média 2000 crianças nos núcleos Brincartes, o núcleo possui pedagogo, psicólogo, assistente social, auxiliares de serviços gerais e vigias. Cada funcionário a exceção dos Educadores e estagiários que cumprem uma jornada de 06 e 04 horas por dia, trabalham em regime de 40 horas que totalizam 08 horas diárias. No horário contrário ao da escola as crianças chegam de ônibus já incluído no convênio firmado com a prefeitura no Brincarte de referência

A parceria, como uma das alternativas da gestão pública educacional do Estado, que preza pela “responsabilidade fiscal”, vem se constituindo no Município de Vitória, justificada pelos altos custos com infra-estrutura e mão-de-obra que a implementação desse projeto, geraria aos cofres do município.

Sendo assim, o município transfere às ONGs, recursos para que estas, a partir dos custos vinculados ao atendimento às crianças, façam uso dos mesmos. Com efeito, estas instituições sociais expandem-se como políticas da comunidade, oferecendo um serviço de atenção à infância e juventudes nas regiões onde estão instaladas, isto porque em sua maioria estas regiões têm pouca ou quase nenhuma oportunidade e serviços destinados à proteção, Educação e lazer de crianças, adolescentes e jovens. Desta forma a parceria entre o público e o privado constitui-se numa realidade quase que irreversível desresponsabilizando as funções do Estado que não consegue garantir uma efetiva igualdade de oportunidades para a população mais desfavorecida.

Com um número reduzido de Brincartes para atender à demanda do município, a Secretaria Municipal de Educação define critérios para ingresso, como renda, risco social, filhos de mães trabalhadoras, dentre outros pré-requisitos, impossibilitando o acesso a todos aqueles que desejam ser atendidos pelo Programa.

Outra característica observada é que todas as ONGs inseridas no Programa estão vinculadas a alguma instituição de cunho religioso, o que não seria levado em consideração, caso estas, não tivessem autonomia pedagógica para desenvolver os trabalhos com as crianças atendidas.

Considerando as reflexões sobre Público/Privado e as características do Programa Educação em Tempo Integral do Município de Vitória, é importante destacar que a própria condição da proposta como Programa de governo e, não como uma política de Estado, nos remete a discussão sobre os limites entre essas esferas do público e privado. “[...] Neste período particular de capitalismo são muitas as formas de relação público e privado na educação, em que a lógica do privado invade o público com argumento de torná-lo mais eficiente e produtivo” (PERONI, 2008, p.116).

Em relação ao cunho religioso dessas ONGs há, além do contraditório no que se refere à liberdade constitucional de escolha religiosa, a incoerência com a proposta educacional do município que se fundamenta no respeito às diversas crenças, pois, estas instituições firmam uma parceria com o poder público e se inserem com seus diferentes valores e crenças religiosas, que provavelmente orientarão o trabalho pedagógico com as crianças atendidas nos Brincartes, caracterizando, uma educação com princípios privados na oferta pública da educação.

Cabe ainda destacar, os conflitos inerentes às questões gerenciais destes espaços, já que, a Secretaria Municipal de Educação e as Organizações Não-Governamentais, constituem-se a partir de diferentes princípios no que se refere ao atendimento educacional, considerando principalmente, a proposta pedagógica e os (as) profissionais envolvidos no Programa.

Portanto, acreditamos que estas parcerias reafirmam em Vitória, os novos contornos das intermediações entre as esferas pública e privada, fazendo emergir organizações com natureza e caráter ambíguos, no que diz respeito à oferta da educação pública.

III. EDUCAÇÃO INTEGRAL OU EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL?

Abordar a temática educação integral e educação em tempo integral implica considerar a variável tempo. Para Chaves (2002, p.43),

[...] o tempo não é apenas algo matemático e quantitativo, mas, sobretudo, alguma coisa que se institui a partir de exigências que são sociais, ou melhor, o tempo é uma instância de regulação social que ordena os próprios acontecimentos sociais.

Somos movidos por uma lógica que nos consome a cada dia, hora e minuto, tudo gira em torno do tempo, os sujeitos se encontram, se vêem, mas não se percebem e todas essas questões que envolvem uma ruptura na atualidade com a noção de tempo, trazem reflexos no processo escolar e conseqüentemente nas políticas vigentes.

O aumento do horário escolar precisa trazer apontamentos que se diferem da escola de horário parcial. Diante disso a escola de educação integral precisa elencar estratégias diferenciadas, apresentando um currículo consistente que vá ao encontro do trabalho desenvolvido no horário parcial, planejando de forma eficaz esse tempo.

De acordo com Cavaliere (2002), realizar estudos sobre a jornada integral é refletir sobre a mudança na própria concepção de educação escolar presente na sociedade brasileira, bem como analisar que tipo de instituição pública esta sociedade necessita, quais as suas funções frente aos demais meios de informação e comunicação presentes na vida social e o seu papel na formação para a vida em sociedade e para a democracia.

Paro (2009) defende a idéia que a educação Integral, em última instância, precisa se caracterizar no âmbito de uma formação mais completa possível para o ser humano, na ótica de uma educação contextualizada que ocorra no tempo e espaço da escola que aí se encontra, para só então ser possível a oferta de uma educação integral.

Numa análise da ampliação da jornada escolar, diversos autores defendem a idéia que é preciso voltar-se para questões referentes, sobretudo com o tempo e espaço físico vivido e praticado, procurando compreender como vem se configurando as concepções de educação em tempo integral e educação integral.

Carvalho (2006) nos provoca com algumas questões, sinalizando que muitos pensam a educação integral como escola de tempo integral, outros como conquista de qualidade social da educação. Também existe a compreensão de que esta seria uma forma de proteger as crianças e os adolescentes da rua, há também o entendimento equivocado que a partir das agruras do baixo desempenho escolar dos alunos, se aumentássemos o tempo de escola melhor seria a aprendizagem, outros interpretam ainda, a educação integral como complemento sócio - educativo à escola pela inserção de projetos advindos da política de assistência social, cultura e esporte.

Não obstante, é preciso compreender que estamos em meio a um fervoroso debate em torno da temática, e que é preciso analisar como vem se dando esta forma de atendimento escolar, como vem sendo construída e como tem sido implementada no processo educacional em nossa sociedade. Estas dimensões são relevantes e merecedoras de ampla reflexão sobre o papel e as implicações de cada uma delas no contexto do debate atual sobre o tema.

O tempo escolar vem se constituindo como objeto de estudo e também é apresentado como fator preponderante para análise e reflexões sobre a prática educativa, sendo assim, podemos averiguar nos documentos oficiais, que a Constituição Brasileira de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECRIAD), a LDB/1996 e o Plano Nacional de Educação indicam a oferta pública de educação para todas as crianças e adolescentes. Cabe então reafirmar que a Educação Integral se assenta na concepção de proteção integral definida legalmente.

O artigo 34 da LDB/96 traz a necessidade dos sistemas públicos estaduais e municipais se adequarem no que tange aos aspectos descritos sobre o aumento do tempo diário de permanência das crianças e adolescentes nas escolas. Todavia, uma pesquisa realizada por carvalho (2006),

destaca que estudiosos como Maurício (2006); Cavaliere (2002); Coelho (2005) reafirmam a dificuldade de freqüência das crianças na escola para além de um período, suas escolhas parece ser a de freqüentar diferentes espaços formativos da comunidade, espaços “[...] que ofereçam novas relações sociais e atividades mais sintonizadas aos seus interesses de desenvolvimento pessoal, principalmente aqueles ligados à arte, música, línguas, esportes, grupos religiosos etc.” (GUARÁ, 2006, p.21).

Neste sentido, Cavaliere nos aponta que a ampliação do tempo diário de escola retratam que nem sempre a extensão quantitativa do tempo na escola resulta em uma extensão igualmente qualitativa. Ao longo da trajetória educacional brasileira é preciso compreender em quais contextos históricos as concepções de educação integral e educação em tempo integral, tem ocorrido, a relação estabelecida entre a ampliação do tempo escolar e uma educação que é entendida como integral segundo Cavaliere (2007), não implica necessariamente a qualidade de ensino esperada.

O que podemos observar na discussão de vários autores, especialmente os que se debruçam sobre o assunto, é que quando se fala de educação integral, fala-se de uma concepção de ser humano que transcende uma visão reducionista de educação, mas que engloba um processo amplo visando o desenvolvimento humano integrado e completo.

Falar de tempo integral na perspectiva da educação integral de fato é impossível sem relacioná-la à dimensão do espaço físico, isto porque muitas escolas não possuem condições e nem infra-estrutura para manter e desenvolver atividades em jornada integral. Estudiosos da área defendem a utilização de espaços da cidade como bibliotecas, museus, centros culturais, teatros, cinemas e outros equipamentos públicos, ou seja, que a criança e o adolescente possam usufruir desses espaços.

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

Cabe-nos questionar as relações que se estabelecem com a escola atualmente, seria este espaço, único e legítimo espaço de aprendizagem na contemporaneidade? Há aqueles que acreditam ser importante uma articulação com espaços não formais nos microterritórios das cidades, espaços que ofereçam variadas possibilidades para as crianças e adolescentes e que sejam capacitados para responder ao leque de aprendizagens sócio-educativas que elas precisam e desejam.

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

Além dos fatores tempo e espaço a relação com o conhecimento precisa ser delicadamente considerada, a escola precisa estar em sintonia com o contexto cultural do aluno, é preciso

avançar, fazer diferente, ainda que a diferença ocorra no mesmo micro-território, explorar outros espaços e possibilidades dentro da escola e fora dela, articulando-se com outros lugares e serviços na comunidade na qual a escola está inserida (GONÇALVES, 2006). Na discussão da autora, para acontecer de fato educação integral na perspectiva de desenvolvimento integral, a criança deve circular pelos espaços da cidade ampliando seu universo cultural.

Uma outra importante questão discutida por Cavaliere (2007, p.16), “[...] assinala que não é possível implementar uma política de educação integral tendo como pressuposto que a escola não seria o único espaço de aprendizagem”. Em contra posição à Carvalho (2006,p.11) que defende que as “[...] organizações não governamentais, com todas as suas contradições e particularismos, alargam e revitalizam a esfera pública”

Cavaliere (2007) fundamenta tal discussão tendo como parâmetro os artigos 34 e 87 da LDB referentes ao horário integral. Em sua análise afirma que os referidos artigos apresentam redações inequívocas quanto a esta questão:

A jornada incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. (art. 34) e “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral [art. 87, parágrafo 5º; grifos da autora]” (CAVALIERE, 2007, p. 16).

Evidencia-se na redação da lei que as escolas mantivessem os alunos em suas dependências em horário integral, o que nos leva a clara dedução de que segundo a autora a educação integral precisaria ocorrer no espaço único e exclusivo da instituição escolar. A autora ressalta ainda que isso não impede pensar outras possibilidades de trabalhos em outros modelos, até porque no sistema educacional brasileiro observa-se que as práticas existentes estão muito longe de cumprir com a determinação legal.

A oferta das atividades educativas em diferentes ambientes sem uma clara definição dos objetivos junto ao corpo docente e demais membros da comunidade escolar, na opinião de Cavaliere (2007) fragmenta o trabalho realizado e dificulta a manutenção de uma referência para o aluno e para a proposta pedagógica no âmbito da escola. A organização do processo educacional dependeria de inúmeros fatores e o processo de planejamento e avaliação também precisaria ser descentralizado. Se esta prática pode em algumas circunstâncias ser interessante e desejável ela aumentaria na opinião da autora as chances do sistema de ensino se transformar em “terra de ninguém”.

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

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

Não obstante, Cavaliere (2007) “defende que é preciso lembrar que a escola é por natureza a instituição do aluno e para o aluno, com todas suas limitações é a instituição onde o aluno é sempre parte principal, onde seu lugar é um direito constitucional.” A escola apresenta toda uma dinâmica que retrata sua identidade, seus tempos e espaços, suas peculiaridades representadas devidamente pelos membros desta comunidade escolar. Desta forma não podemos ignorar sua legítima função que precisa ser por excelência validada pelo poder público e sociedade civil.

A participação das organizações da sociedade civil e de outras instâncias da administração pública é desejável e pode ser enriquecedora, desde que isso não pulverize as ações e sim fortaleça o trabalho desenvolvido na instituição escolar, não representando uma nova modalidade de privatização, daquilo que deve por determinação constitucional ser iminentemente de caráter público (CAVALIERE, 2007).

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

IV. AS TENSÕES PROVOCADAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

Em sua origem as instituições ligadas à filantropia que hoje, pertencem ao terceiro setor “[...] foram criadas durante os três primeiros séculos no Brasil, existiam basicamente no espaço da igreja católica, permeadas pelos valores da caridade cristã e de suas relações com o Estado.” (SALVATORE, 2004, p.17). O autor coloca que no período pós-colonial rompe a relação Estado e igreja e com a promulgação da constituição liberal de 1891, fica estabelecida a liberdade de culto, proibindo qualquer tipo de intervenção governamental aos templos e no âmbito da educação religiosa.

A história demarca a igreja católica como berço das práticas voltadas para as ações assistenciais e de caráter filantrópico no país, porém no que se refere ao aspecto de legitimação e reconhecimento da área assistencial, o berço da filantropia, até bem pouco tempo foi exclusivo do serviço social (SALVATORE, 2004).

Devido a este fator, há que se considerar o aspecto de assistência dessas instituições, que no atual contexto econômico e político do país e com aumento considerável das desigualdades sociais, ampliam cada vez mais seu campo de atuação.

A entrada das ONGs no sistema educacional do município de Vitória implica numa desresponsabilização Estatal, dando ênfase nos procedimentos privados de gestão, transferindo para o âmbito privado a responsabilidade social pública. Nesse contexto podemos reafirmar:

[...] que a relação público e privado ganha novos contornos, repassando para o público não-estatal ou o privado a execução de políticas, ou mudando a lógica de gestão do público, tendo como parâmetro o privado, por julgá-lo padrão de eficiência e produtividade, com profundas conseqüências para a construção da gestão democrática da educação (PERONI, 2008, p.111).

Podemos compreender que esta filantropia empresarial “organizada”, vem se destacando diante da ineficiência do Estado, reafirmando sua disponibilidade civil em contribuir cada vez mais no âmbito público. Nesse contexto, misturam-se o público o privado, o confessional e o civil.

A diferença não está apenas na forma como as ONGs tem se organizado, mas também a partir da articulação que começaram a fazer com a reestruturação do Estado na economia e na sociedade. Surge desta forma, um novo modelo de políticas públicas para a área do social, gerando um tipo de associativismo, de natureza filantrópico-empresarial-cidadão. (GOHN, 2000).

Este movimento constitui-se pela crescente ampliação e especialização das funções ampliadas das ONGs, voltadas cada vez mais para representação social especializada na mediação das demandas populares junto ao poder público.

Aparceria das ONGs no Sistema educacional do município de Vitória nos leva a questionar quais os motivos a Prefeitura municipal teria para delegar os serviços educacionais da educação em tempo integral, à estas instituições? “Simultaneamente é perceptível o encolhimento das políticas públicas voltadas à promoção das garantias dos direitos sociais e da abertura de espaço às ações sociais privadas”. (SALVATORE, 2004, p. 19)

Trata-se de uma inversão de papéis onde a responsabilidade a quem de fato lhe é devida fica destinada a um setor que desenvolve trabalho em outra área que não ao da educação, de caráter filantrópico, e que não corresponde à função social desempenhada pela escola no âmbito da sociedade. Esta questão nos leva a questionar o sentido social político que possui o espaço público tendo como foco a importância das distinções analíticas entre o espaço público e os interesses privados.

Neste sentido Arendt (2008, p.59) denomina como espaço público “[...] Tudo o que vem a público e que pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível. Para nós, aparência - aquilo que é visto e ouvido pelos outros e por nós mesmos - constitui realidade.” A autora defende a idéia que a nossa percepção de realidade depende dessa aparência, de uma existência da esfera pública em que as coisas de fato possam “aparecer” emergir.

Contudo, reiteramos que a gestão do Programa Brincarte pelas ONGs, transfere a responsabilidade do Estado para a chamada sociedade civil denominada então de 3ª via e/ou terceiro setor. Estas são ações que se movem longe do debate público, políticas que são decididas sem um “agir em concerto”¹, porque a preocupação não pode se dá no âmbito particular, mas com o que é compartilhado nesse lugar público que Arendt, (2008) denomina de lugar das aparências, da visibilidade.

O espaço público se configura no pensamento Arendtiano, como a esfera do que é comum e compartilhado por todos os homens, “[...] onde quer que os homens se reúnam, esse espaço existe potencialmente; mas só potencialmente, não necessariamente nem para sempre.” (ARENDDT, 2008, p.212)

¹ Expressão utilizada por Hannah Arendt, para designar a ação na qual a pluralidade exige um estar sempre ligado aos outros, pois se podemos pensar por conta própria, só podemos agir em conjunto, ou seja, agir em concerto (2008, p.348)

Precisamos criar esse espaço político de participação centrado não apenas nas reivindicações dos direitos, mas, demarcando esse lugar na definição e execução de políticas públicas. “[...] Essa realidade, construída nas formas de seu aparecimento, é o que constitui um mundo comum que articula os indivíduos em torno daquilo que para eles se configura como interesses comuns.” (TELLES, 1999, p.42). Esse mundo comum precisa ser construído tendo como propósito a sociabilidade especificamente política, naquilo que Arendt, (2008, p.188) traduz como “pluralidade humana” condição básica da ação e do discurso.

Raichelis (1998) coloca que com a redução dos investimentos públicos nas áreas sociais, o Estado se exime de seu papel e de sua responsabilidade com as políticas sociais desde então, o reforço com as políticas compensatórias para a população mais pobre e vulnerável, surge no sentido de amenizar a realidade dessa classe desfavorecida. Diante desse quadro “[...] as ONGs são convocadas pelo Estado para serem operadores de programas de combate à pobreza” (RAICHELIS, 1998, p.78).

A política compensatória que se desenha em torno desses programas não deixa dúvidas quanto à ausência do Estado no que tange à necessidade de propiciar qualidade em termos de Políticas para solucionar, sem camuflar ou apenas amenizar, a situação posta. É garantir a oferta de uma educação em período integral de qualidade, para não suscitar na população subjetividades conformistas, pois “[...] A falta de questionamentos, de abertura à leitura de outras formas de compreender o mundo que não as hegemônicas, fala da produção de uma prática que pode ser pensada como feitiço” (SCHEINVAR, 2009, p.32).

A autora denomina como o feitiço da política pública, a violação dos direitos do cidadão, quando é desacreditado do “discurso político” e quando não há o cumprimento daquilo que é prometido à população. O feitiço funciona como forma de produção de subjetividades se caracterizando como processo de relação e conhecimento no e do mundo. Desta forma analisa que:

[...] Uma das características da sociedade capitalística é sua capacidade de bloquear processos de singularização, em favor de uma ordem de um somatório que se positiva pela repetição, tendo como efeito privilegiado a naturalização. Trata-se da integração e normalização de um processo de individualização, de um processo de subjetivação que forja o modo de ser indivíduo (SCHEINVAR, 2009, p. 33).

No diferentes contextos sociais, culturais e políticos que vivemos nossa subjetividade é produzida considerando a forma como lemos e percebemos este mundo, somos levados ou não, a diferentes formas de sentir, pensar e agir nesse mundo, o “feitiço” desta forma”. [...] indica discursos, modos de pensar e viver que se instituem de forma dominante por meio de parâmetros de verdade, ocultando as condições históricas de sua produção. (SCHEINVAR, 2009, p. 34).

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

[...] pois, o que essas experiências colocam como questão e problema é a possibilidade de que, nesse país, se construa uma noção de bem público, de coisa pública e de responsabilidade pública que tenham como medida os direitos de todos (TELLES, 1999, p.159).

Pretendemos no desenvolvimento da pesquisa aprofundar as questões a partir do diálogo com os teóricos mencionados e com outros que certamente surgirão no decorrer do trabalho dando indicativos de novos elementos, que muito contribuirão para enriquecimento das discussões realizadas.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. **A. Etnografia da Prática Escolar**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 1995.
- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação Pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional/ - Retratos da Escola. **Escola de formação da Confederação Nacional dos trabalhadores em educação** (Esforce). V. 3, nº 4 jan/ jun 2009- Brasília: CNTE, 2007.
- ARENDT, Hannah. **O que é política?** 6. ed. Rio de Janeiro: Ed: Bertrand Brasil, 2006.
- _____. A condição humana. 10. Ed. Tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BRANT, Maria do Carmo. Tecendo redes para educação Integral. **Seminário Nacional**, 2006. Disponível em: http://www.educacaoeparticipacao.org.br/comunidade/files/Prof%20Maria%20Brant_Seminario%20PIU%202006.doc. Acesso em: 08 fev. 2010.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 3. ed. Edipro série legislação, 2006.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs). **Educação Brasileira em Tempo Integral**. Rio de Janeiro: vozes, 2002.
- _____. Educação integral: uma nova identidade para escola brasileira. *Educação & Sociedade*, V. 23, nº 81, dez., Campinas, 2002.
- _____. Em busca do tempo de aprender. **Cadernos CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária**, São Paulo, n. 2, p.129-135, 2006.
- _____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, vol. 28, nº 100, out. Campinas, 2007
- CHAVES, Miriam Waidenfed. Educação Integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs). **Educação Brasileira em Tempo Integral**. Rio de Janeiro: vozes, 2002.
- COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs) **Educação Brasileira em Tempo Integral**. Rio de Janeiro: vozes, 2002.
- GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- GONH, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999.

- GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo Integral. **Cadernos CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária**. São Paulo, n. 2, p.129-135, 2006.
- GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária**. São Paulo, n. 2, p.129-135, 2006.
- MORAES, José Damiro de. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009
- PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA Cláudia Pereira; SOUZA Denise Trento de. **Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino Público**. São Paulo: Cortez, 1988.
- RAICHELIS, Raquel. **Esfera Pública e Conselhos de Assistência Social: caminhos da Construção democrática**. São Paulo: Cortez, 1998.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudo de caso etnográfico em educação. In: CARVALHO, Zago, Nadir; VILELA, Marília Pinto de; TEIXEIRA, Rita Amélia. **Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. Sociologia da infância: correntes, problemas e controvérsias. **Sociedade e cultura**, Braga, V. 13, nº. 2, p. 145- 164. 2000.
- SALVATORE, Vilu. A racionalidade do terceiro setor. In: VOLTOLINI, Ricardo. **Terceiro setor- planejamento & gestão**. 2. ed. São Paulo: Editora SENAC, 2004.
- SCHEINVAR, Estela. **O feitiço da Política Pública: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.
- SPOSATI, Aldaíza; FALCÃO, Maria do Carmo; FLEURY, Sônia Maria Teixeira. **Os Direitos (Dos Desassistidos Sociais)**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.
- TELLES, Vera da Silva. **Direitos Sociais: Afinal do que se trata?** - Belo Horizonte: Ed; UFMG, 1999
- VITÓRIA. **Educação Infantil: um outro olhar**. Secretaria Municipal de Educação/Gerência de Educação Infantil, Vitória, 2006.
- _____. **Documento Preliminar da Educação em Tempo Integral**. Secretaria Municipal de Educação/ Gerência de Educação Infantil, 2009.
- _____, **Manual de Gestão de Convênios e Instrumentos Congêneres**. Prefeitura Municipal de Vitória.