

# EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: DA CARÊNCIA À PROTEÇÃO

Mariana Ruas Rodrigues<sup>1</sup>; <https://orcid.org/0000-0001-6937-2433>

Érika Jordana Freitas Santiago<sup>2</sup>; <https://orcid.org/0000-0003-2375-0122>

César Rota Júnior<sup>3</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-6346-3972>

## Resumo

A noção de periculosidade da infância pobre vem sendo construída, desde as políticas higienistas do início do século passado, figurando a escola, muitas vezes, como solução para a desigualdade social. Tratou-se de pesquisa qualitativo-descritiva, a partir de entrevistas individuais com trabalhadores de um Núcleo de Educação de Tempo Integral, acerca das crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, a partir da teoria das Representações Sociais. Os discursos dos entrevistados descrevem as crianças e adolescentes como vítimas tanto da rua como de suas próprias famílias, percebidas como perigosas e negligentes. Emerge a imagem de uma escola que não apenas instrui e ensina, mas cuida e protege os alunos de uma realidade dura e cruel, alunos cujas famílias não apresentam condições adequadas de exercer o cuidado necessário. Concluindo, tal proteção é descrita como importante para a defesa da sociedade, pois as crianças e adolescentes pobres aparecem não como estando em risco social, mas como sendo o próprio risco.

**Palavras-chave:** Programa Mais Educação; Representações Sociais; Risco Social; Vulnerabilidade Social.

## *Full-time education: from lack to protection*

## Abstract

The notion of dangerousness of poor childhood has been constructed, since the hygienist policies of the beginning of the last century, with school as often a solution to social inequality. This was a qualitative-descriptive research, based on individual interviews with workers of a Center for Full-time Education for children and adolescents at risk and social vulnerability, based on the theory of Social Representations. The interviewees' speeches describe children and adolescents as victims of both, the street and their own families, perceived as dangerous and negligent. Emerges the image of a school that not only instructs and teaches but takes care of and protects students from a harsh and cruel reality, students whose families do not have adequate conditions to exercise the necessary care. Thus, such protection is described as important for the defense of society, since poor children and adolescents appear not as being at social risk, but as the risk themselves.

**Keywords:** More Education Program; Social Representations; Social risk; Social vulnerability.

## *Educación de tiempo integral: de la carencia a la protección*

## Resumen

La noción de peligrosidad de la infancia pobre se ha construido a partir de las políticas higienistas del siglo pasado en los cuales se ubica la escuela, a menudo, como una solución a la desigualdad social. Este fue un estudio cualitativo-descriptivo, a partir de entrevistas individuales con los empleados de un Núcleo de Educación de tiempo integral, sobre los niños y adolescentes en situación de riesgo y vulnerabilidad social, a partir de la teoría de las representaciones sociales. Los discursos de los encuestados describen los niños y adolescentes como víctimas tanto de la calle como de sus propias familias, percibidas como peligrosas y negligentes. Emerge la imagen de una escuela que no sólo instruye y enseña, pero cuida y protege a los estudiantes de una realidad dura y cruel, alumnos cuyas familias no presentan condiciones

1 Centro Universitário FIPMOC – UNIFIPMOC – Montes Claros – MG – Brasil; [marianaruas.rm@gmail.com](mailto:marianaruas.rm@gmail.com)

2 Centro Universitário FIPMOC – UNIFIPMOC – Montes Claros – MG – Brasil; [erikajfsantiago@gmail.com](mailto:erikajfsantiago@gmail.com)

3 Centro Universitário FIPMOC – UNIFIPMOC – Montes Claros – MG – Brasil; [cesarota@yahoo.com.br](mailto:cesarota@yahoo.com.br)

adecuadas de ejercer el cuidado necesario. En conclusión, esta protección es descrita como importante para la defensa de la sociedad, porque los niños y adolescentes pobres no configuran como personas en situación de riesgo social, mas como sendo ellos el propio riesgo.

**Palabras clave:** Programa Mas Educación; Representaciones sociales; Riesgo social; Vulnerabilidad social.

## Introdução

A atenção à infância e adolescência, no Brasil, passou por grandes transformações ao longo do século XX, da perspectiva do movimento higienista do início do século passado às políticas públicas atuais na trilha dos direitos da criança e do adolescente. Atualmente, no que concerne ao atendimento a esse público, os conceitos de risco social e vulnerabilidade social são balizas da Política Nacional de Assistência Social (Brasil, 2005), com implicações cotidianas também no contexto educacional.

Seguindo nesta trilha, mas já no campo educacional, mais atualmente, acompanhamos a implantação do Programa Mais Educação (Brasil, 2011), que entende os sujeitos em suas múltiplas dimensões e como seres de direitos, apresentando uma proposta de educação integral que atende prioritariamente crianças e adolescentes que vivem em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e que, por isso, requerem a convergência prioritária de políticas sociais e educacionais.

Neste sentido, buscamos investigar como os profissionais da educação escolar, envolvidos diretamente com esta proposta e que têm vivenciado o cotidiano do trabalho no contexto da educação de tempo integral, têm apreendido tais mudanças e, sobretudo, como percebem o público com o qual estão lidando: as crianças e adolescentes. A pesquisa, de caráter qualitativo, desenvolveu-se em um Núcleo de Educação de Tempo Integral municipal, através de entrevistas individuais com trabalhadores, professores ou não, da unidade.

Investigar as representações construídas pelos trabalhadores do campo social e/ou educacional, que lidam de forma direta ou indireta com estes sujeitos, emerge como fundamental no sentido em que possibilita uma reflexão acerca das práticas cotidianas desenvolvidas por estes trabalhadores, uma vez que os Núcleos de Educação de Tempo Integral se configuram como novos espaços educativos para crianças e adolescentes.

Para isso, apresentamos um breve histórico da atenção à infância no campo das políticas públicas, buscando um ponto de interseção entre os campos da

assistência social e da educação escolar, tentando que tal discussão possa contribuir para melhor localizar as atuais propostas de educação de tempo integral. Em seguida, apresentamos o método, que se baseou em uma análise qualitativa sustentada pela Teoria das Representações Sociais (Minayo, 1994; Xavier, 2002; Jovchelovitch, 2002), seguida da apresentação e discussão dos resultados.

## Percurso histórico do atendimento à infância no Brasil: a família, a escola e a rua

O final do século XIX e início do século XX é um período importante de atenção à infância no Brasil, embora marcado por medidas higienistas-eugênicas, que tinham por objetivo resolver os problemas dos “menores” através da retirada destes das ruas e sua internação em instituições consideradas adequadas. Aos poucos, foi sendo estabelecida a noção de periculosidade, bem como a necessidade de gestão e de controle das crianças, vistas como perigosas, por uma sociedade disciplinar caracterizada pela instauração de organização, controle e pelo discurso fundado na norma (Martins & Brito, 2001; Bulcão, 2002).

Corroborando, Coimbra e Nascimento (2003) afirmam que essas teorias eugênicas e higienistas, através de discursos e práticas apoiados em concepções preconceituosas contribuíram para que crianças, adolescentes e jovens pobres fossem vistos como pessoas pré-destinadas a representar um perigo social ou ameaça ao bem-estar social, uma vez que a pobreza passou a ser entendida como sinônimo de ociosidade, vadiagem, vícios e criminalidade.

Nesta perspectiva, Hillesheim e Cruz (2008) evidenciam que, durante o século XX, essa concepção de perigo veio sendo delineada nas diversas políticas conduzidas à infância no Brasil, produzindo-se uma associação entre infância pobre e infância perigosa, à qual a prevenção emerge como estratégia do Estado. Diante disso, surgem políticas e programas que visam assistir a infância, principalmente aquela em condições de pobreza, pautadas em noções compensatórias que buscam alcançar um padrão adequado, desejável e

pré-estabelecido, sendo todos os indivíduos classificados em termos daquilo que lhes falta, com carências que necessitam ser supridas.

Essa preocupação em proteger a infância ocultava a proteção à sociedade, pois a criança desprotegida poderia se tornar um perigo social (Zaniani & Boarini, 2011). Além disso, conforme Tavares et al. (2011), a preocupação em investir na educação e no disciplinamento da infância revela a construção de uma parceria do Estado com instituições filantrópicas, que objetivava impedir que as crianças não se corrompessem e, conseqüentemente, se tornassem cidadãos úteis à sociedade e à pátria.

Neste sentido, mediante a necessidade de transformação das iniciais políticas públicas voltadas à infância, a assistência a essa população no Brasil adquiriu uma nova perspectiva apenas em julho de 1990, quando entrou em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8069, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente e assegura aos mesmos, principalmente, o direito à participação na vida social (Tavares et al., 2011).

Zaniani e Boarini (2011) salientam que este novo contorno atribuído à assistência à infância, através da doutrina da Proteção Integral que norteia o ECA, contribuiu para incumbir ao Estado a função de assegurar à infância e à adolescência prioridade absoluta na elaboração das políticas públicas sociais, assim como para garantir a proteção por meio de ações que redobrem a atenção às crianças e adolescentes considerados em situação de risco e vulnerabilidade social.

O artigo 98 do ECA considera indiretamente a noção de risco vinculado à infância ao postular que, sendo os direitos reconhecidos nesta lei ameaçados ou violados, serão aplicáveis medidas de proteção à criança e ao adolescente, ou seja, havendo uma ameaça de violação, existe um perigo, uma probabilidade, uma incerteza, e este é o conceito de risco (Hillesheim & Cruz, 2008).

Gomes da Costa (1993) alude que a situação de risco na infância está associada a circunstâncias particularmente difíceis de vida para crianças e adolescentes, vinculando-se a fatores que ameaçam ou causem dano à integridade física, psicológica ou moral dos mesmos, em consequência da ação ou omissão de diversos agentes, tais como a família, grupos sociais ou o próprio Estado. Sendo assim, a vulnerabilidade é um conceito complementar ao de risco, pois “a vulnerabilidade se destaca pela existência de um risco, pela incapacidade

de responder ao risco e inabilidade de adaptar-se ao perigo” (Pereira & Souza, 2006, citados por Hillesheim & Cruz, 2008, p.196).

Com o objetivo de enfrentar essas situações de vulnerabilidade e de risco social que vivenciam crianças e adolescentes, as políticas sociais e educacionais têm se articulado para a criação de programas como, por exemplo, o Programa Mais Educação. Trata-se de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, que reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens através da perspectiva da Educação Integral. Nesta perspectiva, o Programa Mais Educação atende, prioritariamente, a escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e educacional, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas (Brasil, 2011).

Assim, o Programa Mais Educação se apresenta como uma possível solução política e pedagógica criativa de combate às desigualdades sociais e para promoção da inclusão educacional, contribuindo para a diminuição das desigualdades educacionais e para a valorização da diversidade cultural brasileira:

[...] promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens (Brasil, 2009, p. 7).

Considerando que o Programa Mais Educação, na perspectiva da educação integral, foi instituído como estratégia para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular (Brasil, 2011) e que falar sobre Educação Integral implica enfatizar a questão da variável tempo (com referência ao objetivo de ampliar a jornada escolar), é relevante diferenciar os termos educação integral e educação de tempo integral (Brasil, 2009).

A este respeito, Moll (2010) ressalta que a escola de tempo integral se refere à organização escolar em que o período de permanência dos estudantes na escola é ampliado, também reconhecida em alguns países, como jornada escolar completa. A educação integral,

por sua vez, é aquela que permite que a criança e o adolescente se desenvolvam em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo, ou seja, caracteriza-se pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano.

Cavaleri (2010) destaca que esse conceito de educação integral, relacionado à ampliação da educação escolar em seus papéis social e cultural, esteve presente em propostas das diversas correntes políticas das décadas de 1920 e 1930, sendo que correntes autoritárias e elitistas desses períodos pretendiam uma educação integral para ampliar o controle social e os processos de distribuição criteriosa das pessoas nos segmentos hierarquizados da sociedade. O extremo dessa tendência voltada para a concepção de educação integral foi proposta pela Ação Integralista Brasileira (AIB), que assumiu de forma mais convicta o papel moralizador da educação e que tinha como valores o sacrifício, o sofrimento, a disciplina e a obediência.

Para Silva e Silva (2013, p. 703) “a decisão de retomar o ideal da educação integral no Brasil é contemporânea aos esforços do Estado para a oferta de políticas redistributivas de combate à pobreza”, sendo que para enfrentar as situações de vulnerabilidade e risco social que vivenciam as crianças e adolescentes, a escola pública volta a incorporar uma dimensão de proteção e cuidado com a infância e, nesse duplo desafio, educação/proteção, as possibilidades de atendimento são ampliadas, “cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático” (Brasil, 2009, p. 17).

## Método

Sendo o objetivo geral da pesquisa o de fazer emergir as representações sociais a partir da análise do discurso dos profissionais que atuam junto a crianças e adolescentes no contexto da Educação Integral, a abordagem qualitativa foi escolhida como perspectiva metodológica para esta pesquisa, considerando a natureza do estudo, que pressupôs o contato direto do pesquisador com a realidade estudada. Para Chizzotti (2005), “a pesquisa qualitativa se fundamentou em uma estratégia baseada em dados coletados em interações sociais ou interpessoais, analisadas a partir dos significados que sujeitos e/ou o pesquisador atribuem

ao fato” (p. 79). Nesse tipo de pesquisa o pesquisador se propõe a participar, compreender e interpretar as informações, uma vez que o objeto a ser pesquisado não é um dado inerte e neutro, mas está possuído de significados que sujeitos concretos criam em suas relações.

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1994, p. 21).

Como instrumento de coleta de dados utilizaram-se entrevistas semiestruturadas, realizadas no próprio Núcleo de Educação de Tempo Integral, com um roteiro semiestruturado definido *a priori*. Foram entrevistados 11 trabalhadores do Núcleo em que ocorreu a pesquisa, entre professores, diretores, supervisores e funcionários técnico-administrativos.

As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. A partir disso, a separação das falas significativas foi feita por afinidade ou proximidade de ideias por elas expressas e, a partir de então, emergiram categorias ou núcleos de sentido que serviram como base para a interpretação e análise dos dados.

A Teoria das Representações Sociais serviu de referencial teórico de análise do material coletado por meio das entrevistas. Historicamente, o surgimento da Teoria das Representações Sociais dá-se na França, na década de 1960, com Serge Moscovici, em seu trabalho sobre a Representação Social da psicanálise, intitulado: “*La Psychanalyse, son image, son public*”. Entretanto, apenas na década de 1980 a teoria começa a ganhar reconhecimento, crescendo a quantidade de pesquisas aplicadas às mais diversas áreas do conhecimento (Oliveira & Werba, 1998).

As representações sociais são um sistema (ou sistemas) de interpretação da realidade, que organiza as relações do indivíduo com o mundo e orienta as suas condutas e comportamentos no meio social, permitindo-lhe interiorizar as experiências, as práticas sociais e os modelos de conduta ao mesmo tempo em que constrói e se apropria de objetos socializados. A relevância sociológica do estudo das representações sociais, desse modo, está no fato de que elas fundamentam práticas

e atitudes dos atores, uns em relação aos outros, ao contexto social e àquilo que lhes acontece (Xavier, 2002, p. 24).

Para além dessa definição, entendemos que as Representações Sociais possuem uma dimensão ideológica, na medida em que se constituem uma rede de significados intrínsecos e extrínsecos aos sujeitos, que se equilibram, de maneira a evitar a contradição. Esse equilíbrio se liga, portanto, mais ao consenso que à verdade.

A representação torna-se assim, para todos, um meio de interpretar os comportamentos, de classificar as coisas e as pessoas em uma escala de valores e nomeá-las. Tem a ver, portanto, com a identificação de pertencimentos sociais, dos posicionamentos recíprocos (percepção mútua de Si e do Outro) nas relações sociais. Tudo o que nos faz agir, preencher uma função e nos posicionar nas relações sociais obedece a uma representação dominante, ou seja, aquela que tem um maior grau de ancoragem e, portanto, de legitimação e partilha no ambiente social (Xavier, 2002, p. 27).

O cenário da pesquisa foi um Núcleo de Educação de Tempo Integral, localizado em um bairro periférico de uma cidade do interior do estado de Minas Gerais. A proposta da Secretaria Municipal de Educação, de implantação desse Núcleo de Educação de Tempo Integral, assim como dos outros existentes na cidade, tem como ponto principal otimizar espaços na cidade com o propósito de desenvolver atividades que complementem o currículo escolar de alunos de 6 a 14 anos, de escolas da rede municipal, ampliando a jornada escolar com atividades como reforço escolar, artes, música, esporte, capoeira, teatro, balé, entre outras.

Cabe acrescentar que a presente pesquisa foi submetida à avaliação de Comitê de Ética em Pesquisa, tendo sido aprovado sob o número 470.626. A seguir, apresentamos os resultados alcançados na investigação, descrevendo as categorias construídas a partir das falas dos entrevistados. Estes foram identificados por siglas, a saber, E1, E2, até E11. Foram definidas três categorias, que a nosso ver condensam e elucidam os principais pontos encontrados no discurso dos entrevistados.

## **A escola como protetora da infância (ou a salvação está na escola)**

Diante das falas dos entrevistados, foi possível perceber que no contexto de uma educação integral e em tempo integral, a função da escola passa a ser ampliada, ou seja, a aprendizagem escolar não é mais a única a ser privilegiada. Na percepção dos entrevistados, a implantação do Programa Mais Educação possibilitou que a escola fosse reconhecida como um lar, que propicia às crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, o carinho, o cuidado e a atenção que supõe que as mesmas não possuem em casa. As falas a seguir exemplificam essa nova função atribuída à escola:

“No momento que eles estão comigo eu sou mãe e pai deles, se eu não me vejo como mãe e pai deles eu não sirvo pra nada, porque mãe ama.” (E7)

“... a criança tem amor, tem carinho, tem quem acolhe, se sente seguro no lugar, e tem muita criança que eles hoje não tem amor de pai nem de mãe, eles é muito judiado, e o tempo integral tá olhando isso também.” (E4)

Dessa forma, a escola passa a englobar questões relacionadas à higiene, saúde e asseio para que crianças e adolescentes tenham a possibilidade de estar em um ambiente “saudável”:

“...a criança é... vem pra cá de manhã, a tarde ela estuda. A proposta é que ele não vá na casa dele, mas que ele fique, tome o banho, almoce, escove os dentes, faz a higiene, daqui vai pra escola!” (E2)

“...agora tem o tempo integral, pra poder trazer e dá um pouco de cuidado, de pentear o cabelo, arrumar a roupinha...” (E3)

“Mas o objetivo principal, principal, assim... a meu ver, nem é este de aprendizagem. É mais afetivo mesmo, é mais de... de fazer desse lugar, um lugar bom pra eles tarem, estarem aqui, um lugar sadio, onde eles vão se alimentar, eles vão recebê carinho, vão tá felizes aqui!” (E5)

As falas acima evidenciam que a proposta de uma educação integral, do ponto de vista dos entrevistados, influencia, de forma significativa, para que as funções

que sempre foram reconhecidas como responsabilidades da instituição familiar sejam atreladas, ou mesmo passadas, à escola.

Anísio Teixeira, propositor dos ideais da educação integral no Brasil, ainda no início do século XX, defendia essas transformações na função da escola ao postular que “a escola ampliou os seus deveres até participar de todos os deveres do lar, assumindo a responsabilidade de dar às crianças todas as condições que lhe asseguram – ou lhe deviam assegurar – na família, a continuidade e a integridade de uma ação formadora completa” (Teixeira, 1936/1997 citado por Cavaliere, 2010, p. 254). Além disso, segundo o mesmo autor, seria um dever da escola ensinar a todos a viver melhor, a ter a casa mais cuidada e mais higiênica, a dar mais atenção às tarefas, mais esforço e maior eficiência e a manter padrões de vida familiar e social mais razoáveis. Deveres estes que, para os entrevistados, se apresentam como necessidades do público do Programa, por se tratar de crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social:

“O tempo integral contribui pra tá socializando esses meninos, contribui muito pra educação, pra que esses meninos não fiquem na realidade deles lá.” (E1)

“Eles têm que ter regras, eles têm que saber... é uma realidade, infelizmente eles caíram nessa realidade e é essa realidade que eles vão viver, entendeu?” (E7)

Para os entrevistados, esse público tem seus destinos atrelados à violência e à criminalidade e, diante disso, a outra função da escola de tempo integral salientada refere-se à ideia de que a educação é o caminho certo a ser seguido, é a salvação para as mazelas da vida e para esses destinos. As falas abaixo explicitam essa ideia:

“(...) às vezes a carga de educar uma criança cai mais nas costas de um professor até mesmo mais do que um pai ou uma mãe, a gente acaba tendo essa responsabilidade de tentar mudar um pouco o contexto que eles vivem, tentar mostrar pra eles que o caminho certo é a educação!” (E3)

“- Cê qué morar aqui? Cê qué viver desse jeito? Então vai estudá! A gente que somos professores que temos oportunidade de mostrar pra eles: - Ó meu filho, esse é o caminho!” (E7)

Essa concepção de que a criminalidade está associada à pobreza e de que a educação de tempo integral é a saída para que crianças e adolescentes não estejam na rua se corrompendo e causando problemas para a sociedade são evidentes não apenas nos discursos dos entrevistados, mas também no projeto político pedagógico do Programa, que propõe a educação de tempo integral na cidade, pois um dos seus objetivos na cidade é, justamente, “minimizar o índice de violência, através de atividades que promovam a integração social” (Montes Claros, 2013, p. 10).

A esse respeito, Patto (2007) ressalta que a concepção moralista de que os pobres são menos capazes, mais ignorantes e mais predispostos à delinquência, seja por motivos constitucionais ou por deficiências no ambiente familiar, tem norteado as reformas, os projetos educacionais e o entendimento das dificuldades de escolarização dos alunos da rede pública de ensino, o que justifica o fato de a função social da escola estar ao longo da história do pensamento educacional brasileiro associada, de forma implícita ou explícita, à prevenção da criminalidade. Dessa forma, “o discurso dominante traz ao primeiro plano uma concepção de escola como instituição salvadora, cuja missão impossível é tirar das ruas crianças e jovens moradores nas áreas urbanas mais precárias das cidades e assim diminuir os índices de criminalidade” (p. 244).

Relacionada à função de *salvação* apresentada inclui-se nesta a questão da *proteção*. Os entrevistados apresentam que, diante da realidade que as crianças e adolescentes vivenciam e do destino que os espera, é função da escola protegê-los do contexto em que vivem e também de suas famílias:

A importância desse trabalho é... primeiro: tirar essas crianças da área de risco, né? Eu falo que dos muros pra cá, que a gente cuida com tanto carinho, eles estão protegidos, né? E ninguém sabe o futuro dessas crianças. Então, a gente aqui cuidando, essas crianças vão ter uma melhor oportunidade, elas vão poder repensar a vida delas depois” (E2)

O fato de, no contexto atual, a escola se ver não apenas como uma instituição educadora, mas também como protetora, se apresenta como grande desafio e tem provocado debates sobre sua especificidade, bem como sobre os novos atores sociais que buscam apoiá-la no exercício desta e das outras novas funções. Diante disso, ao embarcar nesse duplo desafio educação/proteção, na perspectiva de uma educação integral e em

tempo integral, a escola amplia suas possibilidades de atendimento, tendo que assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático (Brasil, 2009).

A ampliação das funções da escola, incorporando tarefas de proteção social, é uma expressão do aprofundamento da redução das políticas sociais que transformam a escola pública elementar brasileira em uma espécie de posto avançado do Estado, utilizada para garantir certas condições de controle populacional e territorial, formas variadas de negociação do poder em diferentes escalas e certa economia de presença em outros âmbitos da vida social. (Silva & Silva, 2013, p. 706)

Logo, entende-se que as novas funções atribuídas à escola através da proposta de educação integral e em tempo integral envolvem vários desafios, questionamentos e contradições. Diante disso, a maioria dos entrevistados da pesquisa apontou como um desses desafios, as famílias das crianças e adolescentes que participam do Programa Mais Educação sendo, portanto, importante ressaltar as percepções que emergiram acerca das famílias do público-alvo do Programa.

### Rua e família: sinônimos de perigo

As famílias das crianças e adolescentes atendidos pelo Programa Mais Educação são percebidas pelos entrevistados como desestruturadas e negligentes e, conseqüentemente, um perigo para as crianças. As falas abaixo demonstram claramente essa representação das famílias:

-“Todas elas [as crianças] têm históricos de violência, de criminalidade na família, um é o pai, outro é o irmão mais velho ou mesmo a mãe que tem envolvimento com drogas, com criminalidade. Então, ela não vai ter nem receio de fazer aquilo se o pai faz em casa, se a mãe faz, se o primo faz... e a criança tá exposta àquilo o tempo todo, porque tá junto, vive junto, acontece dentro de casa.” (E6)

-“(...) chega em casa eles esquecem tudo que aprendeu aqui! Vai tudo por água abaixo, tudo que a gente faz aqui, todo trabalho! Ele chega em casa convive com outra situação e chega aqui no outro dia às vezes pior do que foi, pois tem contato com o irmão, com o pai e a mãe, um amigo, um vizinho, um amigo do

irmão. Tudo que eles aprenderam na vida deles acho que noventa por cento foi coisa que não foi legal pra vida dele”. (E3)

Coimbra e Nascimento (2005) apontam o entendimento sobre essas percepções moralistas, que norteiam o imaginário social estabelecido acerca das famílias consideradas vulneráveis, ao salientarem que na sociedade moderna a pobreza é percebida e tratada como possuidora de uma “moral duvidosa”, transmitida de forma hereditária, pertencente a uma classe considerada “mais vulnerável” aos vícios e às doenças. Assim, os pobres são vistos como “viciosos”, portadores de delinquência, libertinos, maus pais e vadios, representando um perigo social que deve ser erradicado. Desse mapeamento dos pobres surge uma grande preocupação com a infância e a juventude que poderão compor as “classes perigosas” (Tavares, et al. 2011).

Neste sentido, as crianças e os jovens “em perigo” devem ter suas virtualidades sempre controladas e para isso devem ser afastados de ambientes perniciosos, como as ruas (Tavares, et al. 2011). As falas abaixo são exemplos dessa associação entre criança pobre na rua e criminoso em potencial:

-“A educação integral funciona muito, porque é pra tirar as crianças da rua também, né? Porque a criança que estuda de manhã, a maioria fica na rua a tarde, né? Então, no tempo integral as crianças está afastada de muita coisa, tá afastada da droga” (E4)

-“O risco que elas correm se não tiver pessoas ao redor delas é ir pra realidade dos pais delas! É virar traficante, é meninas com dez, vinte filhos, entendeu? Ou um ou dois que conseguem escapar daquela realidade, se não tiver alguém pra conduzir (...)” (E7)

Historicamente, Faria Filho (2000) nos ajuda a lembrar que a escola, desde há muito, ocupa um lugar de complementação da educação da infância, não apenas por meio dos conteúdos escolares, mas também ao prover às crianças uma dimensão de formação moral. Nas falas dos entrevistados, é possível notar que o tempo a mais que as crianças passam a dispor na escola é visto, em certa medida, como uma solução à “influência ruim” a que estão submetidas junto a suas famílias, já que estas são marcadas como não provedoras de valores considerados corretos. Além desses “valores incorretos”, a representação das famílias

das crianças atendidas pelo Programa, apreendidas nas entrevistas, são descritas como não provedoras de afeto. Foram frequentes as menções à falta de afeto por parte das famílias, o que nos leva à representação social das crianças e adolescentes atendidos, ancorada nas noções de carência e proteção.

### A Representação Social das crianças/adolescentes: da carência flagrante e da proteção necessária

As categorias apresentadas anteriormente estão relacionadas diretamente à Representação Social das crianças e adolescentes no contexto da educação de tempo integral, uma vez que ocorre um encadeamento de ideias, um entrelaçamento de percepções nas quais as crianças e adolescentes são percebidos como carentes, sobretudo de afeto, devido estarem em contextos familiares desestruturados e, diante disso, necessitam de um dispositivo que os proteja e os salve da realidade em que vivem. A escola, então, frente a essas crianças e adolescentes angustiados e carentes, toma a responsabilidade de se apresentar como esse dispositivo provedor de alimento, de segurança e, sobretudo, de afeto. As falas a seguir evidenciam a Representação Social que os entrevistados possuem acerca destas crianças e adolescentes:

“São crianças extremamente carentes, não só na parte financeira, mais na parte afetiva, todas elas tem históricos de violência, de criminalidade na família (...) Eles são muito danados, eles são crianças que realmente têm uma realidade complicada.” (E6)

–“São carentes na questão financeira, são carentes de atenção, são carentes de cuidados, são carentes de uma educação, né? Eles são muito rebeldes e às vezes com tudo que você faz, com tudo que você tenta fazer, que cê conversa, eles continuam rebeldes.” (E3)

–“A realidade sofrida desses meninos, a gente pode perceber assim: tem menino aqui que não tem um pingo de afeto!” (E8)

Conforme Jovchelovitch (2002), as representações sociais se apresentam como uma estratégia desenvolvida por atores sociais com o propósito de enfrentar a diversidade e o movimento de um mundo que, apesar de pertencer a todos, transcende à cada pessoa de forma individual. Assim, ao considerarmos os entrevistados como atores sociais, podemos ressaltar

que a representação social que eles possuem acerca das crianças e adolescentes é uma estratégia criada para dar conta da diversidade desses sujeitos, do dinamismo social que o sistema escolar (seja na educação integral ou no modelo tradicional) não acompanha.

Dessa forma, as ações desses profissionais são orientadas por representações que definem sistematicamente todas as crianças e adolescentes participantes do Núcleo de educação de tempo integral pesquisado, caracterizando-as de maneira única, desconsiderando suas individualidades, histórias de vida e seus contextos.

[...] a associação dos homens (indivíduos), sua síntese, produz um todo (realidade social) que se sobrepõe às partes que o formam. Essa realidade *sui generis* é o que Durkheim chama de consciência coletiva, na qual são eliminadas ou minimizadas as diferenças individuais, dando lugar a uma “unidade” cuja vida se manifesta pela constituição e ação de “representações coletivas” (Xavier, 2002, p. 21).

Nesse sentido, conforme Durkheim (1986), citado por Xavier (2002), essas representações coletivas existem de forma concreta, ou seja, têm uma materialidade que se manifesta não somente no comportamento de pessoas da sociedade, através da socialização e internalização de valores, mas também na estrutura jurídica e organizacional de uma formação social, nos dispositivos de controle social. Exercem assim um poder coercitivo, são exteriores e também anteriores aos indivíduos.

Assim, essas representações sociais que marcam as crianças e adolescentes pobres (carentes, indisciplinados, negligenciados por suas famílias) são de longa data e essas percepções, instituídas através da influência das classes dominantes, “lutam” para se manter, inclusive em propostas consideravelmente novas, como a educação de tempo integral.

Algumas *Representações Sociais* são mais abrangentes em termos da sociedade como um todo e revelam a visão de mundo de determinada época. São as concepções das classes dominantes dentro da história de uma sociedade. Mas essas mesmas ideias abrangentes possuem elementos de passado na sua conformação e projetam o futuro em termos de reprodução da dominação. (Minayo, 2002, p. 109)

Para percebermos que essas representações instituídas mediante a influência das classes dominantes

são de longa data, basta retomarmos o percurso histórico do atendimento à infância no Brasil, que desde o início do séc. XX, influenciado por ideais higienistas, que evidenciavam como prioridade a proteção à infância material e moralmente abandonada (Zaniani & Boarini, 2011). Porém, essa preocupação com a proteção à infância desprotegida ocultava a preocupação com a sociedade.

Quando recolhemos um pequeno ser atirado sózinho nas tumultuosas marêtas dos refolhos sociaes, victimas de paes indignos ou de taras profundas, não é elle que nós protegemos, são as pessoas honestas que defendemos; quando tentamos chamar ou fazer voltar à saude physica ou moral seres decadentes e fracos, ameaçados pela contaminação do crime, é a própria sociedade que defendemos contra as aggressões, das quaes o abandono das creanças constitui uma ameaça ou um presságio. (Magalhães, 1923 citado por Zaniani & Boarini, 2011, p. 277)

Esse abandono que, desde o início do século XX, causava “preocupações”, atualmente no contexto da educação de tempo integral também é apresentado no discurso dos entrevistados como um problema a ser solucionado, uma vez que diante da ausência dos pais, as crianças e adolescentes – além de não terem o carinho e o cuidado necessário –, ficam “abandonadas” na rua (sinônimo de perigo), ou seja, são considerados pelos entrevistados como carentes em todos os sentidos e, por isso, necessitam de proteção. Ressalva seja feita, não estamos, ao afirmar isso, negando a dimensão de proteção da infância como direito, atualmente resguardada por lei e efetivada por meio de políticas públicas específicas. Trata-se, sim, de apontar a generalização que isso implica, uma vez que a Representação Social em questão muitas vezes acaba por materializar-se em práticas que, embora deveriam garantir tais direitos, acabam por fazer o justo contrário.

Segundo Zaniani e Boarini (2011), desconsiderou-se o processo sócio-histórico que produzia a existência daquela grande quantidade de crianças pobres, carentes de amparo e também não conseguiu explicitar o porquê de tais crianças se tornarem dignas de proteção. Assim, pode-se perceber uma continuidade no discurso que circula na escola, embora o contexto atual da educação de tempo integral seja outro. A necessidade dessa proteção está dita: para os

entrevistados é fato que as crianças e adolescentes são dignas de proteção por estarem na realidade em que vivem e, principalmente, pela desestruturação familiar.

## Considerações finais

Entender as Representações Sociais das crianças participantes da educação em tempo integral, a partir do ponto de vista dos profissionais que com elas trabalham, possibilita lançar luz sobre o cotidiano de relações em que esses atores se encontram. Para além das proposições teóricas e da própria política pública de ampliação da jornada escolar, faz-se necessário pensar a partir da materialidade dessas relações.

A partir dos discursos dos entrevistados, foi possível descrever a criança como vítima da rua, mediante o perigo que esta representa, mas que, para além disto, é também considerada vítima da sua própria família, que é percebida como perigosa e negligente. A essa visão decorre uma percepção das crianças como carentes, sobretudo de afeto, já que suas famílias não possuíam características adequadas ao provimento desse afeto.

Uma peculiaridade desta pesquisa foi um movimento interessante da escola: de um discurso de cobrança, em relação à família, de que esta assumia suas responsabilidades quanto ao cuidado e educação das crianças, para a assunção de uma responsabilidade por este “complemento” de formação. A pesquisa indica uma escola que, por passar a ter mais tempo para estar com as crianças pobres, pode, agora sim, não apenas instruí-las, ensiná-las a ler e escrever, somar e subtrair, mas também alimentá-las, cuidar de sua higiene, da socialização e, sobretudo, protegê-las de uma realidade dura e cruel.

Assim, vários questionamentos emergem, os quais além de levantar outros interesses de pesquisas, como investigar como essas crianças percebem-se a si mesmas e a escola, ou mesmo como suas famílias percebem a escola em tempo integral, mas também colocam em xeque o quanto avançamos na garantia dos direitos da criança, na consideração desta como sujeito de direitos. Em outras palavras, o quanto a realidade da década de 1920, em que a proteção à criança é descrita como importante para a defesa da sociedade e não dela mesma, se alterou nesses quase cem anos. As crianças pobres, hoje, são descritas como estando em situação de risco social, e a pergunta que fica ainda é: risco para quem?

## Referências

- Ayres, L.S.M. (2001) Os especialistas e a instituição adoção no contexto das políticas públicas de proteção a criança e ao adolescente. In: Jaco-Vilela, A.M.; Cerezzo, A.C.; Rodrigues, H.B.C. *Clio-Psyché ontem: Fazeres e dizeres psi na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Brasil. (2005) Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Norma Operacional Básica (NOB/Suas). Brasília. Recuperado de: [http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/PNAS2004.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf)
- Brasil. (2013) Ministério da Educação. Programa Mais Educação: Passo a passo. Brasília: MEC, 2010. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseducacao.pdf) Acesso em: 02 dez.
- Brasil. (2013) Ministério da Educação. Série Mais Educação: Educação integrada. Brasília: MEC, 2009. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf) Acesso em: 02 dez.
- Bulcão, I. (2002). A produção de infâncias desiguais: Uma viagem na gênese dos conceitos 'criança' e 'menor'. In M. L. Nascimento (Ed.). *Pivetes: A produção de infâncias desiguais*. Niterói, RJ: Intertexto.
- Cavaliere, A.M. (2010) Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia*, 20 (46) 249-259. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>
- Chizzotti, A. (2005) *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 7 ed. São Paulo: Cortez.
- Faria Filho, L. M. (2000) Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. *São Paulo em Perspectiva*. 14 (2). Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9787.pdf>
- Coimbra, C. M. B; Nascimento, M. L. (2003) Jovens pobres: o mito da periculosidade. In: Fraga, P.; Julianele, J. (Org.). *Jovens em tempo integral*. Rio de Janeiro: DP& A.
- Coimbra, C. M. B. & Nascimento, M. L. (2005). Ser jovem, ser pobre é ser perigoso? *Revista de Estudos sobre Juventud*, 9 (22), 338-355. Recuperado de: <https://app.uff.br/slab/uploads/texto23.pdf>
- Fernandes, A.M.D; Moura, A. M. A.; Fernandes, D. J.; Rocha, G. F.; Luna, G. C. V. & Barbosa, T. L. O. (2006) Cidadania, trabalho e criação: exercitando um olhar sobre projetos sociais. *Revista do Departamento de Psicologia - UFF*, 18(2) 125-142. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v18n2/v18n2a10.pdf>
- Gomes da Costa, A. C. (1993). *É possível mudar: A criança, o adolescente e a família na política social do município*: Direitos da Criança. São Paulo, SP: Malheiros.
- Hillesheim, B.; Cruz, L.R. (2008) Risco, vulnerabilidade e infância: algumas aproximações. *Psicologia e Sociedade*, 20(2) 192-199. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n2/a06v20n2.pdf>
- Jovchelovitch, S. (2002) Vivendo a vida com os outros: Intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: Guareschi, S.P.A.; Jovchelovitch, S. *Textos em representações sociais*. (7ª Ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Leclerc, G.F.E.; Moll, J. (2012) Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. *Educar em Revista*, Curitiba, (45), 91-110. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/07.pdf>
- Martins, C. F., & Brito, L. M. T. (2001). Resgatando a história da política de atendimento ao adolescente em conflito com a Lei no Brasil. In A. M. Jacó-Vilela, A. C. Cerezzo & H. B. C. Rodrigues (Eds.), *Clio-Psyché ontem: Fazeres e dizeres psi na história do Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará.
- Minayo, M.C.S. (1994) *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro, Vozes.
- Minayo, M.C.S. (2002) O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In Guareschi, S.P.A.; Jovchelovitch, S. *Textos em representações sociais*. 7. Ed. (pp. 89-111). Petrópolis: Editora Vozes.
- Moll, Jaqueline. (2000). *Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis: Vozes.
- Montes Claros. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Político Pedagógico da Escola de Tempo Integral, 2013.
- Oliveira, F. O.; Werba, G. C. (1998) Representações Sociais. In Strey M. N. (org.) *Psicologia Social Contemporânea: livro-texto*. 9 Ed. Petrópolis: Vozes.
- Patto, M.H.S. (2007) "Escolas cheias, cadeias vazias" Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos Avançados*, São Paulo, 21(61) 243-266. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n61/a16v2161.pdf>
- Pereira, E. C., & Souza, M. R. (2006). Interface entre risco e população [Texto completo]. In Associação Brasileira de Estudos Populacionais (Ed.), *Textos completos de comunicações científicas*, XV Encontro de Estudos Populacionais. Caxambu, MG: ABEP. Recuperado de: [http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006\\_592.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_592.pdf)

Silva, J.A.A.; Silva, K.N.P. (2013) A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, Brasília, 94 (238) 701-720, Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a04v94n238.pdf>

Tavares, G.M.; Oliveira, F. T.; Bossatto, T.; Deus, F. B.; Coelho, D. C. G; Vilas-Boas, M. N. S. (2011) A produção de meninos de projeto e acontecimentos no percurso. *Psicologia e Sociedade*, 23(1), 94-102. . Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n1/a11v23n1.pdf>

Xavier, R. (2002) Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis? *Psicologia & Sociedade*, Pernambuco, 2(14), 18-47. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v14n2/v14n2a03.pdf>

Zaniani, E.J.M.; Boarini, M.L. (2001) Infância e vulnerabilidade: repensando a proteção social. *Psicologia e Sociedade*, 23(2), 272-281. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n2/a08v23n2.pdf>

**Recebido em:** 14 Mai. 2018

**Aprovado em:** 27 Jul. 2021