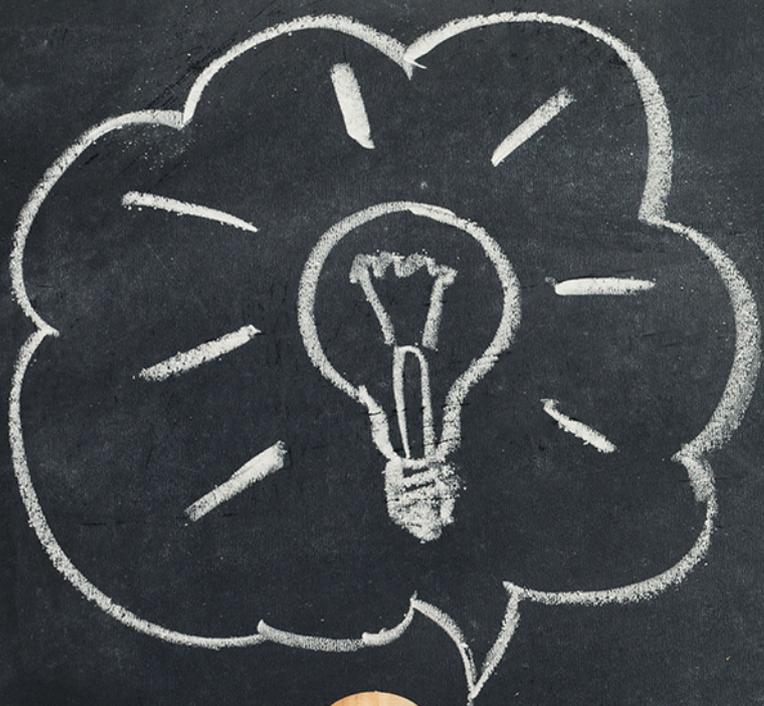


Qualidade e Políticas Públicas na Educação 2

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)



Atena
Editora
Ano 2018

Marcia Aparecida Alferes

(Organizadora)

**Qualidade e Políticas Públicas
na Educação
2**

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1 Qualidade e políticas públicas na educação 2 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-85107-97-0

DOI 10.22533/at.ed.970181912

1. Avaliação educacional. 2. Educação e estado. 3. Escolas públicas – Organização e administração. 4. Professores – Formação. I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O volume 2 da obra “Qualidade e Política Pública na Educação” aborda uma série de capítulos sobre Políticas Públicas para a Educação.

As políticas públicas são um conjunto de opções coletivamente que se destacam na sociedade, que se associam a decisões adotadas pelos governantes e implementadas pelos Estados. Deste modo, podemos compreender que o Estado é o ente que faz, executa e garante que a lei seja colocada em prática.

As políticas educacionais são decisões e ações estatais de caráter educacional, visando atender as necessidades e interesses da sociedade. As políticas públicas para a educação ou políticas educacionais são expressas na legislação educacional.

Alguns dos assuntos abordados nos capítulos foram: reforma do ensino médio, escola de tempo integral, financiamento da educação, diversidade, gestão, entre outros. Os assuntos foram implementados a partir de programas e projetos, para elevar a qualidade do ensino, da aprendizagem, e em alguns casos, da empregabilidade de jovens e adultos.

Nesse sentido, as políticas públicas para a educação têm um papel importante, pois elas emanam das necessidades da sociedade e são colocadas em prática através de ações, que tem por finalidade melhorar a educação e diminuir as desigualdades sociais em todo o Brasil.

Marcia Aparecida Alferes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
DISPUTAS POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO: QUE FORÇA PREVALECE?	
<i>Sarah Nobrega</i>	
<i>Sandra Regina Bernardes de Oliveira Rosa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9701819121	
CAPÍTULO 2	13
EDUCAÇÃO SOCIAL NO DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO E A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL	
<i>Irândi Pereira</i>	
<i>Helena Neves de Almeida</i>	
<i>Claudio Oliveira Fernandes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9701819122	
CAPÍTULO 3	25
EDUCAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO: REFLEXÕES DISCENTES SOBRE ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO INTERIOR DO CEARÁ	
<i>Miqueias Miranda Vieira</i>	
<i>Mykaelly Morais Vieira</i>	
<i>Isabelle Marques Barbosa</i>	
<i>Carlos Henrique Lopes Pinheiro</i>	
<i>Francisco Walef Santos Feitosa</i>	
<i>Antonia Everlania Felix Araujo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9701819123	
CAPÍTULO 4	37
FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E NEOLIBERALISMO: INDISTINÇÃO CRESCENTE ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NO BRASIL	
<i>Juvenilto Soares Nascimento</i>	
<i>Lucas Lourenço Silva</i>	
<i>Maria Esperança Fernandes Carneiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9701819124	
CAPÍTULO 5	49
IMPLICAÇÕES DA REFORMA TRABALHISTA PARA O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DO SALÁRIO-EDUCAÇÃO	
<i>Bartolomeu José Ribeiro de Sousa</i>	
<i>Rosimar de Fátima Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9701819125	
CAPÍTULO 6	63
INDICADORES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DE EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DO INDICADOR DE ESFORÇO DOCENTE	
<i>Danielle Xabregas Pamplona Nogueira</i>	
<i>Jeferson Guedes da Silva</i>	
<i>Girlele Ribeiro de Jesus</i>	
<i>Catarina de Almeida Santos</i>	
<i>Francisco Augusto da Costa Garcia</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9701819126	

CAPÍTULO 7	73
O CONTEXTO ESCOLAR DO ALUNO TRANSEXUAL	
<i>Mariana Coimbra Ziotti</i>	
<i>Manoel Antônio dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9701819127	
CAPÍTULO 8	81
O CONTROLE SOCIAL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UM ESTUDO DO FUNCIONAMENTO DA CÂMARA DO FUNDEB INTEGRADA AO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ALTA FLORESTA, MATO GROSSO	
<i>Eduardo José Freire</i>	
<i>Aparecida Garcia Pacheco Gabriel</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9701819128	
CAPÍTULO 9	93
O DESAFIO DA IMPLANTAÇÃO DO MODELO IEMA DE EDUCAÇÃO: RESULTADOS PARCIAIS SOBRE INCLUSÃO SOCIAL, EVASÃO ESCOLAR E REPETÊNCIA	
<i>Levy Lisboa Neto</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9701819129	
CAPÍTULO 10	96
ONDE ANCORAR AS AULAS DE PSICOLOGIA PARA O ENSINO TÉCNICO?	
<i>Sonia Moreira Sarmiento Ribeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.97018191210	
CAPÍTULO 11	100
OS MARCOS HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Andrieli Taís Hahn Rodrigues</i>	
<i>Rúbia Emmel</i>	
DOI 10.22533/at.ed.97018191211	
CAPÍTULO 12	111
POLÍTICA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: O DISCURSO DAS INSTITUIÇÕES	
<i>Raimunda Maria da Cunha Ribeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.97018191212	
CAPÍTULO 13	126
POLÍTICA DE PERMANÊNCIA E INCLUSÃO ACADÊMICA COMO POLÍTICA AFIRMATIVA DE JOVENS DE BAIXA RENDA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	
<i>Raimundo Afonso Cardoso Delgado</i>	
<i>Keila Roberta Cavalheiro Guimarães</i>	
<i>Juliane Andrade de Sousa</i>	
<i>Evely Cristina Lima da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.97018191213	
CAPÍTULO 14	143
POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DO OBSERVATÓRIO DO PNE NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE BACIA DO RIO GRANDE/BA	
<i>Marilde Queiroz Guedes</i>	
<i>Nilza da Silva Martins</i>	
<i>Emília Karla de Araújo Amaral</i>	
DOI 10.22533/at.ed.97018191214	

CAPÍTULO 15	154
POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA (1986-1989)	
<i>Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.97018191215	
CAPÍTULO 16	161
POLÍTICAS INDUTORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE O PROGRAMA PROINFÂNCIA	
<i>Víviám Carvalho de Araújo</i>	
<i>Núbia Schaper Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.97018191216	
CAPÍTULO 17	173
POLÍTICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA ARTICULADAS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL (2000-2015)	
<i>Juliane Kelly de Figueiredo Freitas</i>	
<i>Josanilda Mafra Rocha</i>	
<i>Lenina Lopes Soares Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.97018191217	
CAPÍTULO 18	184
POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO: TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO	
<i>Tatiana Das Mercês</i>	
<i>Michele Pazolini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.97018191218	
CAPÍTULO 19	198
POLÍTICAS SURDAS: ANÁLISE DOCUMENTAL E REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO DOS SURDOS	
<i>Cristina Almeida da Silva</i>	
<i>Márcia Häfele Islabão Franco</i>	
<i>Fábio Yoshimitsu Okuyama</i>	
<i>Josiane Carolina Soares Ramos do Amaral</i>	
DOI 10.22533/at.ed.97018191219	
CAPÍTULO 20	208
PROJETOS E PROGRAMAS DE IMPLANTAÇÃO DA INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DE 1980 A 2010	
<i>Eleuzzy Moni do Carmo Jesus</i>	
<i>Rosemara Perpetua Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.97018191220	
CAPÍTULO 21	218
QUAL O PADRÃO DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO, À LUZ DOS FINS E OBJETIVOS DA ESCOLA E DA GESTÃO DEMOCRÁTICA?	
<i>Mario Ruela Filho</i>	
DOI 10.22533/at.ed.97018191221	
CAPÍTULO 22	234
QUALIDADE DO ENSINO: UMA LEITURA A PARTIR DAS AÇÕES ESTRATÉGICAS DO PDE ESCOLA	
<i>Zenilda Maria de Sousa Paniago</i>	
<i>Maria Cecília Lorea Leite</i>	

DOI 10.22533/at.ed.97018191222

CAPÍTULO 23 243

RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO: O PAPEL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E DOS COLEGIADOS DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE PARCERIAS EM MUNICÍPIOS DO OESTE DE SANTA CATARINA (BRASIL)

Liane Vizzotto

Berenice Corsetti

DOI 10.22533/at.ed.97018191223

CAPÍTULO 24 251

TEMAS TRANSVERSAIS, INTERDISCIPLINARIDADE E INCLUSÃO DO SUJEITO QUEER NO CURRÍCULO ESCOLAR

José Ariosvaldo Alixandrino

Luciane Silva de Souza Carneiro

DOI 10.22533/at.ed.97018191224

SOBRE A ORGANIZADORA 260

EDUCAÇÃO SOCIAL NO DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO E A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Irandi Pereira

Doutora em Educação (USP), docente e pesquisadora da Associação de Pesquisadores sobre Estudo da Criança e do Adolescente (NECA) de São Paulo.
irandip@gmail.com

Helena Neves de Almeida

Doutora em Serviço Social (Universidade Fribourg, Suíça), docente e coordenadora do Pós-Graduação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e integrante do Observatório para a Cidadania e Intervenção Social.
helena.almeida03@gmail.com

Claudio Oliveira Fernandes

Mestre em Adolescente em Conflito com a Lei (UNIAN/SP), docente da E.E. José Bonifácio Andrada e Silva Jardim em São Paulo.
claudioof@gmail.com

RESUMO: A análise do tema enfoca as contribuições da educação social na possibilidade de diálogo com a educação e a escola em seus diferentes desenhos e modelos. A análise compreende a dimensão da educação essencialmente integral ao atender às diferentes dimensões do desenvolvimento humano e num percurso longitudinal da pessoa no seu processo individual e coletivo de aprendizagem. Nesse diálogo, são adotadas as características próprias e o caráter multi,

inter e transdisciplinar da educação social em diferentes áreas do conhecimento (pedagogia, serviço social, psicologia etc.). O objetivo central da análise consiste em destacar a educação social enquanto referência ao debate da educação e a escola em tempo integral.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Educação Social. Educação Integral. Escola Integral.

ABSTRACT: The analysis of the theme focuses on the contributions of social education in the possibility of dialogue with education and the school in its different designs and models. The analysis includes the dimension of essentially full-time education in addressing the different dimensions of human development and in a longitudinal course of the individual in his individual and collective learning process. In this dialogue, the characteristics and multi, inter and transdisciplinary character of social education in different areas of knowledge (pedagogy, social service, psychology etc.) are adopted. This analysis central objective is to highlight social education as a reference to the education debate and the full-time school.

KEYWORDS: Education. Social Education. Full-time Education. Full-time School.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O tema enfoca as contribuições da educação social na possibilidade de diálogo com a educação e a escola em seus diferentes desenhos e modelos, especificamente, a escola pública em tempo integral. O debate recai sobre a vinculação da educação social com a “gramática dos direitos humanos” pela trajetória da educação social vincula-se aos “processos educativos destinados a equilibrar, superar ou prevenir duas categorias fundamentais: a marginalização e a exclusão” notadamente do grupo infanto-juvenil, a maior demanda da educação pública (BERRIO, 1999, p. 7).

O artigo apresenta a teórico-conceitual, as metodologias e práticas da educação social visando adensar o diálogo com a educação e a escola em tempo integral. O ponto de partida é o reconhecimento da educação como essencialmente integral ao atender às diferentes dimensões do desenvolvimento humano, num percurso longitudinal da pessoa no seu processo individual e coletivo de aprendizagem e vivências.

Vários são os olhares que se tem sobre a educação social. O mais comum envolve a distinção com a educação escolar. Essa dicotomia não considera que a educação social tem campo amplo ao filiar-se à “pedagogia dos direitos”. A estreita correspondência com direitos humanos, democracia, cidadania impõe à educação social uma formação político-educativo-ética de pessoas e grupos sociais na relação com o Estado e Sociedade. Um exemplo é a luta dos movimentos sociais por uma escola pública de qualidade para todos, sem qualquer traço discricionário.

Para Martinez (2011) a educação social tem possibilitado a formação de indivíduos em protagonistas que colaborem para “transformar a realidade [e] estabelecer uma relação indissolúvel entre conhecimento e prática”. No exercício da educação social busca-se “conceber uma relação horizontal entre educador e educando mediada pelo diálogo, revelar a didática grupal e participativa na aprendizagem, articular as situações educativas com o desenvolvimento de mudanças locais e globais” (p. 52). Esse é um dos pontos comuns entre a educação social e a educação escolar.

A educação é “um fenômeno complexo, composto por um grande número de correntes, vertentes, tendências e concepções, enraizadas em culturas e filosofias diversas” e a educação social também o é, pois, seu campo de ação é “muito amplo e compreende o escolar e o não escolar, o formal, o informal e o não-formal” (Gadotti, s.d. p.1; p. 11).

O debate em torno da educação social data do início do século XX especialmente na Europa e uma das referências é o texto de Luis Huerta Naves denominado *La educación social* em 1919 (BERRIO, 1999). A literatura tem indicado que há uma série de problemas na sua nomenclatura e um deles refere-se à questão semântica pela “polissemia dos termos *educação* e *social*” (VEIGA, 2011p. 2). O uso da definição educação social “possui a expressa intenção de dar visibilidade a propostas pedagógicas que visam uma determinada inserção social de crianças e jovens”. É mais um ponto comum com a educação considerando a trajetória da educação escolar que,

em seu início, era destinada à infância empobrecida, marginalizada e desassistida. Para Berrio (1999) “há uma sobreposição de sentidos na expressão educação social, uma vez que a educação é uma atividade social, por excecência” e, também “há uma história da educação social com capítulos clássicos, medievais, e, sobretudo modernos e contemporâneos” (BERRIO, 1999, p. 6-7).

Os estudos sobre educação social apontam para a sua visibilidade num determinado tempo histórico em que o progresso da humanidade imposto pela relação capital-trabalho e pela reestruturação produtiva, implicando em demandas até então desconhecidas. Tais mudanças trouxeram consigo marginalização e abandono de parte significativa da população que dependia da proteção e cuidados nesse novo modelo de sociedade (moderna e mais complexa) e o grupo infanto-juvenil foi um deles (VEIGA, 2011). No Brasil, o estudo da educação social na sua vinculação com a pedagogia dos direitos é recente e parte dele deve-se “ao esforço, dedicação e luta de muitos educadores sociais” em sua lida diária nesse campo, segundo avalia GADOTTI (s.d., p. 9).

Para a reflexão do diálogo da educação social com a educação integral e a escola em tempo integral as contribuições advêm e de resultados de estudos e pesquisas desenvolvidos sobre o tema¹.

CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SOCIAL

Os pressupostos da educação social residem na concepção de uma educação vinculada aos direitos humanos e sociais e seu compromisso com a emancipação do indivíduo como sujeito histórico. Cabe destacar que a proposição da educação social pelos diferentes países da Europa pode ser compreendida como uma das respostas educativas aos desafios sociais, econômicos e culturais decorrentes das então políticas do Estado de Bem-Estar Social. No Brasil, a diversidade aparece sob esta e outras formas de representação da vida cotidiana, utilizando-se da expressão comum dos grupos infanto-juvenis *junto e misturado*, sugerindo novos arranjos da vida social.

Leite (1998) nos seus estudos sobre a história de desatenção vivida por meninos e meninas de rua no Brasil aponta que situação de vulnerabilidade social alijados da inclusão como cidadãos de direitos nas diferentes esferas da organização social. A não aceitação dessa situação de sofrimento é um dos exemplos da renitente exclusão desse grupo às políticas públicas inclusivas, especialmente, da educação escolar pública de qualidade.

A ausência de cidadania retrata a “complexidade do problema” e somente “o enfrentamento dessa complexidade pode ajudar a identificar melhor as pedras no

¹ FERNANDES, C. O. Bloco EURECA: uma marca para a educação social” (2016); PEREIRA, I.; BARONE, R. E. M. A universidade, a educação social e a formação do socioeducador (2012); ALMEIDA, H. N. Um panorama das mediações nas sociedades: na senda da construção de sentido da mediação em contexto educativo” de Helena Neves Almeida (2009).

caminho da construção democrática” que envolve a “natureza histórica da cidadania” brasileira (CARVALHO, 2002, p.13). No trato da infância brasileira as características do processo de construção de sua cidadania esbarraram na própria concepção de infância vista quase sempre como “uma fase biológica da vida e não como uma construção cultural e histórica” (LEITE, 2001, p.21). Essa consideração é importante no sentido de que “as possibilidades são variáveis e infinitas” e, nesse contexto, “os rituais escondem e revelam” e “servem para iludir ou classificar”, produzindo uma variação “de situação para situação”, conforme esclarece Da Matta (1997, p. 63-64).

No século XX, as ciências humanas desempenharam papel importante na compreensão e elucidação de questões que permearam o processo de construção da consciência cidadã quando se observa a oferta irregular ou a ausência de políticas socioculturais e educativas relacionadas ao grupo infanto-juvenil das camadas populares. Arroyo (1999) que “não existe apenas dados sobre a infância nos sótãos das repartições públicas. Há crianças reais nos sótãos da existência humana. Por coincidência, as mesmas que tentam frequentar as nossas escolas. Nem sempre tão dignas” (p. 10-11). Essa pode ser considerada uma das grandes questões sociais seguindo as contribuições de Ianni (1991) sobre as disparidades presentes no sistema econômico, no desenvolvimento das políticas e na organização cultural no contexto da sociedade brasileira, em diferentes espaços e épocas.

A história brasileira em seus diferentes contextos tem sido permeada pela ausência e mesmo oferta irregular de políticas públicas voltadas à promoção de crianças e adolescentes escolares enquanto garantia de direitos. Os mitos e dilemas a serem desvendados e enfrentados na trajetória da sociedade indicam necessidade de vigília ou atenção aos detalhes espalhados da não cidadania, da não democracia, da não efetivação dos direitos humanos. Nastari (2006) chama à atenção para um desses detalhes presentes na trajetória de atenção infanto-juvenil: o assistencialismo prestado a nossas crianças e adolescentes desde os tempos da colonização, destacando as nomenclaturas atribuídas a essas crianças e adolescentes, assim como, a forma caritativa pela via religiosa à qual elas eram entregues e acolhidas, passando aos cuidados do Estado apenas no período de formação e organização política republicana. Leite (2001) analisa que, desde os idos de 1500, quando os jesuítas foram enviados ao Brasil com o intuito missionário e imbuídos da missão de resgate civilizatório das “almas” dos que já habitavam o território, o foco principal da ação voltava-se ao grupo infanto-juvenil com o objetivo levá-los ao alcance do reino dos céus independentemente dos meios utilizados para isso. Relatos do jesuíta Manuel da Nóbrega mostram a forma opressiva desse processo de evangelização e da educação dos índios em torno dos preceitos da moral e da espiritualidade regidos pela disciplina da Igreja Católica (FERNANDES, 2016). Essa formação contribuiu para a formação da sociedade colonial baseada na ordem e submissão.

Na idade média, por exemplo, encontramos no século XIII a criação da roda de

expostos com função de acolhimento, já com proposta de educação escolar destaca-se no século XVII a iniciativa dos Irmãos das Escolas Cristã na França, sob coordenação de La Salle (1651-1719) e a partir do final do século XVIII multiplicam-se as instituições com objetivos amplos incluindo a aprendizagem dos saberes elementares e de algum ofício. Nesse período podemos identificar também a produção de uma pedagogia diferenciada numa perspectiva de assistência como é o caso de Luís Vives (1492-1540) em sua obra *Del socorro de los pobres*. De acordo com Carmem Herráiz (1999) Vives foi um dos pioneiros a discutir educação com valores sociais, tais com caridade, justiça e concórdia. Destaca-se ainda que entre os séculos XVII e XIX desenvolveu-se uma vasta produção teórica sobre a infância relativa a cuidados e proteção da criança, função materna, aspectos cognitivos e psíquicos do desenvolvimento infantil concomitante a mudanças no comportamento dos adultos em relação às crianças (Veiga, 2011, p. 3).

Analisando a história da infância brasileira sob o olhar de outras sociedades e em outros tempos, as ideias passavam pela “salvação da criança para salvar o país” e, nesse sentido, o “futuro da nação” dependeria do sucesso da educação escolar de crianças e adolescentes. No campo legislativo houve a importação do modelo “higienista” europeu na atenção e controle desse grupo etário e a instituição familiar das camadas populares foi o alvo preferencial dessa atenção pública numa aproximação do ideário da família burguesa e tradicional. A incapacidade da família em cuidar e educar seus filhos e agregados aos moldes desse ideário fez com que as legislações e as tímidas políticas sociais tivessem caráter “menorista” que implicavam no controle e culpabilidade da população infanto-juvenil das camadas populares (NASTARI, 2006). Pode-se dizer que a “direção do processo de elaboração da educação como função de inserção social se fez em meio aos acontecimentos de criminalização da pobreza e da consolidação do trabalho como meio de integração social” (VEIGA, 2011, p. 6).

A educação social esteve presente no contexto do século XX a partir de práticas que possibilitavam um exame da vida social brasileira, a mobilização, a formação e a conscientização de “corações e mentes” em favor da democracia, cidadania, direitos humanos e sociais na transformação de indivíduos, grupos, comunidades em sujeitos históricos e protagonistas políticos. Nos anos - 1975 a 2000 – ganhou força no insurgente movimento social de defesa dos direitos da criança e do adolescente, especialmente, na atenção aos meninos e meninas de/na rua, cujas presenças se faziam notar nas capitais e cidades das regiões metropolitanas. A questão que se colocava era: como educar esse grupo que se encontrava inseridos precariamente ou mesmo fora da escola? A educação social tem se configurado como uma das possibilidades de enfrentamento da questão uma vez que esse grupo resistia a escola nos moldes tradicionais. O debate ao ganhar força em diferentes espaços institucionais, nacional e estrangeiro, possibilitou a experimentação de proposições socioeducacionais e pedagógicas para a adesão de crianças e adolescentes em situação de/na rua, trabalho infantil, abrigos e mesmo encarcerados nas instituições públicas?

Entidades do campo da sociedade civil - República do Pequeno Vendedor em Belém/PA, Pastoral do Menor e Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (estes de capilaridade nacional), Projeto Meninos e Meninas de Rua de São Bernardo

do Campo/SP, Projeto Camará do Litoral Paulista em São Vicente/SP, Projeto Axé, em Salvador/BA, entre outros, esboçaram propostas de educação escolar a partir das referências da educação social e, com isso, um novo modelo de educador foi sendo tecido: o educador social (FERNANDES, 2016).

(...) a ênfase na educação social como campo da educação que extrapola os conteúdos transmitidos pela escola e como um espaço educativo qualificado para crianças e adolescentes colocados socialmente em situação de risco, aspecto que justifica o acréscimo de “social” à educação, não havendo a negação da função específica da escola. Há, apenas, a preocupação de colocar no centro dos objetivos da educação social as demandas legítimas de parcela da população que vivencia a exclusão – em suas diferentes facetas – no dia a dia (PEREIRA E Barone, 2012, p. 6).

O educador social no contexto da educação social tem sua ação profissional “diversificada e interdisciplinar e está presente em diferentes cenários socioinstitucionais de formação, apoio e desenvolvimento pessoal e social que considera os direitos básicos com a vida, saúde, a convivência familiar e comunitária, a educação escolar dentre outros” (PEREIRA e BARONE, 2012, p. 6). Ele atua na educação de jovens e adultos, educação sócio familiar, educação da pessoa com deficiência, educação laboral e ocupacional, educação para o tempo livre, educação cívica, educação comunitária, educação para a saúde, educação penitenciária, educação socioeducativa com adolescentes em conflito com a lei, educação com crianças e adolescentes em acolhimento institucional, educação intercultural, educação ambiental e outros (GADOTTI, s.d., p. 11).

Sua formação ainda não se faz no espaço da graduação e quando acontece geralmente é feita a partir de demandas dos movimentos sociais, dos educadores sociais ou mesmo de estudantes que se interessam pela educação social enquanto possibilidade de ação educativa junto a grupos de população distantes da escola formal e regular. Cury (2004) analisa que “a graduação tem como conceito regulador o princípio da preservação enriquecida, cujo ensino se volta para uma profissionalização, compromissada e competente, necessária à inserção profissional no mundo atual” (p. 791). Já Arroyo (2007) anota que em tempos de desconstrução de uma série de direitos conquistados, a educação escolar deve assumir “a dimensão com o cuidado, com a proteção à pessoa, deve se constituir em direito”, pois “cuidar também é educar; proteger também é educar” (ARROYO, 2007, p. 2). A formação de educadores sociais lida com domínios até então não inclusos nos cursos de formação geral. Nesse sentido, vale destacar as novas demandas pautadas pela educação considerando o novo cenário da educação integral que cria possibilidades de inserção do educador social no âmbito escolar (PEREIRA e BARONE, 2012).

Tendo em vista as finalidades e o amplo campo de atuação da educação social ela se caracteriza como um campo profissional articulado com a pedagogia, sociologia, psicologia, serviço social, filosofia. Contudo, tem características próprias

e específicas em relação ao espaço profissional de cada um desses campos do conhecimento, “apresentando caráter multi e interdisciplinar, devendo ser analisada a partir das relações entre educação e demandas sociais” (PEREIRA e BARONE, 2012, p. 12). No contexto internacional, a formação de educadores sociais é realidade em diferentes países em que há uma gama de cursos com diferentes tempos de duração e modalidades como também a regulamentação da profissão é realidade (MACHADO, 2009). No Brasil, tramita no Senado Federal o Projeto de Lei nº 328/2015, que dispõe sobre a regulamentação da profissão do educador/educadora social e esse debate vem ocupando diferentes espaços institucionais quanto a sua natureza, objetivos e finalidades.

Os pressupostos da educação social residem na concepção de uma educação vinculada aos direitos coletivos e seu compromisso na emancipação de cada um como sujeito histórico enquanto afirmação e efetivação dos direitos humanos e na perspectiva do direito coletivo (ARROYO, 2007). A educação social fundada na emancipação e autonomia especialmente das camadas populares, orienta “suas práticas educativas em atos, atitudes e gestos que fazem uso da ética, da indignação, da esperança e do ideal de liberdade” (BAPTISTA, 2007, p. 86). Estudos sobre as práticas da educação social têm apontado para a existência de uma convivência difícil entre os sujeitos que estão alijados das políticas públicas ou mesmo inseridos precariamente na vida social. A ordem social excludente não permite vez e voz daqueles que tem seus direitos constitucionalmente garantidos e desrespeitados no cotidiano de suas vidas. Nesse cenário, a educação social e as práticas dela decorrentes por meio da presença dos educadores sociais têm sido apresentadas como uma contribuição significativa para mudanças nas relações sociais. Uma dessas contribuições diz respeito à mediação própria da educação social frente às demandas por educação pública de qualidade, em seus diferentes níveis, especialmente quando se trata das solicitações do grupo infante-juvenil (ALMEIDA, 2009; PEREIRA e BARONE, 2011; FERNANDES, 2016).

A educação social está presente nas ações da socioeducação enquanto fundamentos teóricos, nos conteúdos e metodologias requeridas para os educadores sociais atuarem numa sociedade marcada por processos de dominação, exclusão ou mesmo inclusão precária, em diferentes contextos. O próprio conceito de educação social está indissociavelmente vinculado ao conceito de exclusão ou mesmo de inserção precária nas ações públicas:

(...). É como uma resposta afirmativa e adequada que a educação social emerge no debate sobre: Que educação oferecer aos milhares de crianças, adolescentes e adultos excluídos da e na escola; do e no emprego; da e na terra; das e nas instituições sociais? Seriam os educadores formados por instituições regulares de ensino, dentro dos princípios, objetivos, conteúdos e métodos tradicionalmente direcionados aos incluídos, os mais preparados para educar os que experimentam as situações de exclusão social (RIBEIRO, 2006, p. 10).

A ideia de educação social encontra-se expressa no direito constitucional

brasileiro no artigo 205 do seguinte modo: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, CF,1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) define no artigo 1º 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”. Contudo, esse esforço de reconhecimento da educação social ainda é tímido uma vez que seu campo de atuação tem se desenvolvido em grande parte nos espaços alternativos e ao lado da educação formal.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

A escola em tempo integral é tomada como direito de cidadania da pessoa, especialmente da população infanto-juvenil, independentemente, de sua realização acontecer nos espaços escolares ou não. Pode-se dizer que a educação integral “é um conceito em movimento” e, por isso mesmo, “carrega conteúdos históricos e programáticos que, dependendo do contexto em que aparecem e dos grupos que os utilizam descrevem expectativas diversas quanto a suas intenções e resultados” (Fundação Itaú-Cenpec-Unicef, 2011, p. 19).

A educação integral desde os seus primórdios (século XIX e XX) apostava na formação de indivíduos que pudessem compreender e intervir no mundo em que viviam visando a promoção do bem comum e a convivência solidária. Nesse sentido, há relação dialógica com os objetivos da educação social, pois apostava-se na capacidade da educação como integradora das múltiplas dimensões do homem “integral” do ponto de vista intelectual, afetiva, física e moral. As primeiras experiências foram concebidas por Paul Robin (França), Francesc Ferrer (Espanha), John Dewey (Estados Unidos da América), Anísio Teixeira (Brasil), entre outros.

A educação é integral por definição ao procurar atender as dimensões do desenvolvimento humano e num percurso longitudinal da pessoa, em seu processo pessoal e coletivo. Bonfenbrenner (1989) define o desenvolvimento humano como “o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida” (p. 191). A referência teórico-metodológica trabalhada pelo ator recai sobre a “ecologia do desenvolvimento humano” ao compreender que o desenvolvimento ocorre contextualmente na inter-relação entre a pessoa, o processo, o contexto e o tempo.

Na educação integral, além do desenvolvimento cognitivo privilegiado pelo modelo educacional, os processos de ensino e aprendizagem passam a se ocupar

também das demais dimensões do desenvolvimento humano. Ela não é uma modalidade de educação, mas sua própria definição: espaços, dinâmicas e sujeitos são objetos de aprendizagem e também seu fim, o sentido próprio para o qual converge a construção do conhecimento. Esse modo de olhar e fazer a educação insere-se no conceito mais alargado de "territórios educativos". considerando o trinômio escola-família-comunidade em que todos são educadores de um processo de aprendizagem. Dessa feita, esse conceito dialoga com a proposta de "cidades educadoras", em que territórios urbanos e rurais procuram por uma gestão da educação voltada para a garantia do desenvolvimento integral dos estudantes e, ampliadamente, dos seus habitantes (Fundação Itaú-Cenpec-Unicef, 2011; GUARÁ. 2009).

O tema da educação integral comporta uma gama de interpretações ao remeter-se tanto ao conceito de escola quanto ao âmbito das conexões desta com a comunidade, territórios ou a cidade. Essa multiplicidade de interpretação aparece, inclusive, em diferentes documentos públicos oficiais, dependendo do âmbito da esfera pública da gestão da educação escolar. Historicamente, as atividades de educação complementar à educação escolar formal e regular, eram e, ainda são em grande número, realizadas por entidades da sociedade civil das áreas da assistência social e, em menor número, da cultura, esporte, arte e, também na educação social, mediante convênio ou não com as políticas públicas afetas à cada uma dessas áreas. Para Guará (2009), "a conjugação de experiências escolares e não escolares de educação já ocorrem em práticas de socioeducação no contraturno escolar, desenvolvidas por inúmeras organizações sociais em parceria com a escola" (p. 65). As comunidades e suas organizações são valorizadas pelo seu funcionamento enquanto rede de proteção social da educação, em seu sentido amplo.

O tema da educação integral remonta às lutas sociais por educação pública no Brasil, desde o Movimento Escolanovista (1932), a Escola-Parque com Anísio Teixeira (1950), os Centros Integrados de Educação Pública (1980) com Darcy Ribeiro, os Centros de Educação Unificados (2000), o Programa Mais Educação (2007) do Ministério da Educação, entre outras proposituras, regionais ou locais. A educação integral, enquanto conceito, tem ganho, a partir dos anos 1990, expressiva base normativa; por outro lado, há reconhecida distância entre a lei e a realidade, tomando as garantias expressas e a vivência dos escolares.

A legislação específica, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) prevê a garantia da proteção integral (um conjunto de direitos para todas as crianças e adolescentes, sem qualquer traço discricionário) como a própria LDBEN (1996) que prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral (artigos 34 e 87, § 5º) e reconhece as iniciativas de instituições que desenvolvem, como parceiras da escola, experiências extra-escolares (artigo 3º, inciso X). Além da obrigação da escola pública com a educação em tempo integral, os pais têm a obrigatoriedade de matricular e zelar pela frequência dos filhos às atividades previstas, sejam elas na própria escola ou em outros ambientes não escolares, sejam estatais ou

não. Cabe considerar que a garantia legal é relevante para a promoção da igualdade e equidade social para a população que se encontra mais prejudicada no acesso dos direitos de cidadania, com *déficits* de aprendizagem e distante da educação a que tem direito.

No Plano Nacional Decenal de Educação de 2014 – 2024 (PNE), a educação em tempo integral ganha destaque na *Meta 6*: “Oferecer educação em tempo integral, em no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica”. A educação básica é estruturada por três etapas: Educação Infantil (de zero a seis anos de idade), Ensino Fundamental (dos sete aos 14 anos de idade) e Ensino Médio (dos 15 aos anos de idade). Contudo, como implementar a escola em tempo integral num país de dimensão continental como o Brasil? Nesse sentido, é preciso rimar educação integral com a inclusão social, pois essa ideia “supõe pensá-la articulada com as demais políticas sociais, rompendo a velha ordem que fragmenta saberes e necessidades – uma educação que constrói caminhos para um novo momento histórico de integração cada vez maior de conhecimentos e competências” (GUARÀ, 2009, p. 68).

A educação integral vai assumindo diferentes denominações dependendo das responsabilidades dos entes públicos com a sua implementação: educação integral, jornada ampliada, tempo ampliado, educação integrada, educação integral/integrada, escola em tempo integral, contraturno escolar, etc. Segundo Schmitz e Souza (2016), “embora as expressões não sejam sinônimas, tais termos carregam, em seu significado, a compreensão sobre a ampliação da jornada escolar do ponto de vista legal, como horas a mais na escola” (p. 558). Paro (2009), chama a atenção ao fato de que “*educação integral em tempo integral* já evidencia algo relevante, pois não confunde educação de tempo integral, ou *extensão do tempo* de escolaridade, com *educação integral* (p. 14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A distinção entre educação escolar e educação social não é suficiente para entender a implicação entre elas, sendo necessário proceder à problematização histórica das duas modalidades de educação em termos de suas finalidades: espaço e produção do conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem, inserção, cuidado e proteção social, exercício da cidadania, espírito crítico e autônomo, qualificação para o trabalho etc.. Não há dicotomia entre os pressupostos e finalidades entre a educação e a educação social, são interdependentes. O que está em jogo são as metodologias e práticas utilizadas em cada uma delas no desenvolvimento da educação seja escolar, seja mais ampliada.

A propositura de relação da educação integral, escola em tempo integral e os pressupostos, práticas e vivências da educação social, aponta para o aprofundamento

do debate sobre a questão considerando a necessidade transformadora da sociedade na valorização da igualdade educacional e social como direito de crianças, adolescentes e jovens, demanda principal da escola básica. A defesa da educação social nesse diálogo associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de oportunidades de seus estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, H. N. Um panorama das mediações nas sociedades: na senda da construção de sentido da mediação em contexto educativo (Capítulo 6). In VEIGA S. A.M.; CAETANO, A. P. & FREIRE, I. (orgs.) **Tutoria e mediação em educação**. Lisboa: EDUCA, 2009, p.115-128.
- ARROYO, M. Educação social na perspectiva da efetivação dos direitos humanos: educação e direitos humanos. In: **Encontros Nacionais de Educação Social (ENES)**. Elo Instituto de Promoção e Defesa da Cidadania, Belo Horizonte. Dinâmica Gráfica e Editora, 2007.
- _____. Apresentação. In VEIGA. C. G., FARIA FILHO. L. M. **Infância no sótão**. Belo Horizonte. Autêntica, 1999.
- BAPTISTA, I. N. Educação social: uma outra história é possível? In: **Encontros Nacionais de Educação Social (ENES)**. Elo Instituto de Promoção e Defesa da Cidadania, Belo Horizonte. Dinâmica Gráfica Editora, 2007.
- BERRIO, J. R. Introducción a la Historia de la educación social en España. Historia de la educación. In **Revista Interuniversitaria**, n. 18, pp. 5-11, 1999.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1998. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mar.2017.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 20 mar. 2017.
- _____. _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 31 mar. 2017.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o Longo Caminho**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2002.
- CURY, C. R. J. **Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa**. Educação & Sociedade. CEDES, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-93. Especial, out. 2004
- DAMATTA, R. **Carnavais, Malandros e Heróis: para uma Sociologia do Dilema Brasileiro**. Rio de Janeiro. Rocco, 6ª ed., 1997.
- FERNANDES, C. O. **Bloco Eureka: uma marca para a educação social** (Dissertação de Mestrado). Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei da Universidade Anhanguera (UNIAN) de São Paulo, 2016.
- GADOTTI, M. **Educação popular, educação social, educação comunitária: Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/>

cips/n4v2/13.pdf>. Acesso em 30 de mar., 2017., às 23:16 h.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr., 2009.

IANNI, O. A questão Social. In: **São Paulo em perspectiva**. 5 (1). Jan. /mar. 1991. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v05n01/v05n01_01.pdf>. Acesso em 20 mar. 2015.

LEITE, L. C. **A Razão dos Invencíveis**. Rio de Janeiro. Ed. UFRJ/Ipúb, 1998.

_____. **Meninos de Rua**: a infância excluída no Brasil. São Paulo. Atual, 2001.

MACHADO, E. M. Pedagogia social no Brasil: políticas, teorias e práticas em construção. Curitiba. In: **IX Congresso Nacional de Educação**, PUC-PR, out.2009.

MARTINEZ, E. M. N. In: SILVA, R. da e outros, (orgs), 2011. **Pedagogia social**: contribuições para uma teoria geral da educação social. São Paulo: Expressão e arte (v.2), 2011, 52.

NASTARI, Marcelo. Políticas Públicas de atenção à Infância e Adolescência no Brasil: Uma breve abordagem sobre origens, diagnóstico e perspectivas. In: **GRACÉS, Mario. Et al Democracia y ciudadanía en el Mercosur**. Santiago: Lom Ediciones, 2006.

PEREIRA, I.; BARONE, R. E. M. A universidade, a educação social e a formação do socioeducador. In: **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 15, n. 1, p. 05-20, jul. /dez, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/cesas/sersocial/pages/revista-servico-social-emrevista.>> Acesso em 16 ago.2015.

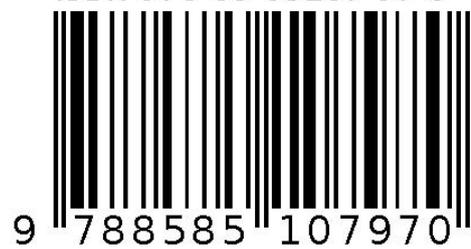
RIBEIRO, M. **Exclusão e educação social**: conceitos em superfície e fundo. v. 27. Nº 94. Campinas. Educação & Sociedade, jan. /abr. 2006. p. 155-178

VEIGA, C. G. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. História da educação social: um campo de investigação para a história da educação. In: **VI Congresso Brasileiro de História da Educação**. Vitória: UFES, 2011, v. 1, p. 1. <<http://cienciaparaeducacao.org/eng/publicacao/veiga-cynthia-greive-historia-da-educacao-social-um-campo-de-investigacao-para-a-historia-da-educacao-in-vi-congresso-brasileiro-de-historia-da-educacao-2011-vitoria-vi-congresso-brasileiro-de/>>. Acesso em 31 mar. 2017.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-85107-97-0



9 788585 107970