

Organizador:  
Arthur Vianna Ferreira

três olhares sobre a  
**EDUCAÇÃO**

um caleidoscópio de práticas socioeducativas



Organizador:  
Arthur Vianna Ferreira

três olhares sobre a  
**EDUCAÇÃO**

um caleidoscópio de práticas socioeducativas

 pimenta  
perini  
2020  
São Paulo

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma *Licença Creative Commons: by-nc-nd*. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelo autor para esta obra. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade do autor, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

## COMISSÃO EDITORIAL CIENTÍFICA

Adilson Cristiano Habowski, Universidade La Salle, Brasil.  
Alaim Souza Neto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.  
Alexandre Antonio Timbane, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil.  
Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil.  
Aline Corso, Faculdade Cenecista de Bento Gonçalves, Brasil.  
Ana Rosa Gonçalves de Paula Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.  
André Gobbo, Universidade Federal de Santa Catarina / Faculdade Avantis, Brasil.  
Andressa Wiebusch, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.  
Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.  
Angela Maria Farah, Centro Universitário de União da Vitória, Brasil.  
Anísio Batista Pereira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.  
Arthur Vianna Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.  
Bárbara Amaral da Silva, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.  
Beatriz Braga Bezerra, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.  
Bernadette Beber, Faculdade Avantis, Brasil.  
Bianca Gabriely Ferreira Silva, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.  
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil.  
Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.  
Carolina Fontana da Silva, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.  
Cleonice de Fátima Martins, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil.  
Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil.  
Dayse Sampaio Lopes Borges, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil.  
Delton Aparecido Felipe, Universidade Estadual do Paraná, Brasil.  
Dorama de Miranda Carvalho, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.  
Doris Roncareli, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.  
Ederson Silveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.  
Elena Maria Mallmann, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.  
Elaine Santana de Souza, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil.





Elisiene Borges Leal, Universidade Federal do Piauí, Brasil.  
Elizabete de Paula Pacheco, Instituto Federal de Goiás, Brasil.  
Emanoel Cesar Pires Assis, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil.  
Fabiano Antonio Melo, Universidade de Brasília, Brasil.  
Felipe Henrique Monteiro Oliveira, Universidade de São Paulo, Brasil.  
Francisca de Assiz Carvalho, Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil.  
Gabiella Eldereti Machado, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.  
Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.  
Handherson Leylton Costa Damasceno, Universidade Federal da Bahia, Brasil.  
Heliton Diego Lau, Universidade Federal do Paraná, Brasil.  
Heloisa Candello, IBM Research Brazil, IBM BRASIL, Brasil.  
Inara Antunes Vieira Willerding, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.  
Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.  
Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil.  
Jeronimo Becker Flores, Pontifício Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.  
João Henriques de Sousa Junior, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.  
Joelson Alves Onofre, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil.  
Joselia Maria Neves, Portugal, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal.  
Júlia Carolina da Costa Santos, Universidade Estadual do Maro Grosso do Sul, Brasil.  
Juliana da Silva Paiva, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil.  
Junior César Ferreira de Castro, Universidade de Brasília, Brasil.  
Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.  
Katia Bruginski Mulik, Universidade de São Paulo / Secretaria de Estado da Educação-PR, Brasil.  
Laionel Vieira da Silva, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.  
Lidia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.  
Litiéli Wollmann Schutz, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.  
Luan Gomes dos Santos de Oliveira, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil.  
Lucas Martinez, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.  
Lucas Rodrigues Lopes, Faculdade de Tecnologia de Mogi Mirim, Brasil.  
Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Universidade Federal de Goiás / Instituto Federal de Goiás, Brasil.  
Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.  
Marcia Raika Silva Lima, Universidade Federal do Piauí, Brasil.  
Marcio Bernardino Sirino, Universidade Castelo Branco, Brasil.  
Marcio Duarte, Faculdades FACCAT, Brasil.  
Marcos dos Reis Batista, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil.  
Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil.  
Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal.  
Marília Matos Gonçalves, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.  
Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil.  
Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.  
Maurício Silva, Universidade Nove de Julho, Brasil.



Michele Marcelo Silva Bortolai, Universidade de São Paulo, Brasil.  
Miderson Maia, Universidade de São Paulo, Brasil.  
Miriam Leite Farias, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.  
Patrícia Biegging, Universidade de São Paulo, Brasil.  
Patrícia Flavia Mota, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.  
Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.  
Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.  
Ramofly Bicalho dos Santos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil.  
Rarielle Rodrigues Lima, Universidade Federal do Maranhão, Brasil.  
Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.  
Ricardo Luiz de Bittencourt, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil.  
Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.  
Robson Teles Gomes, Universidade Católica de Pernambuco, Brasil.  
Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil.  
Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista, Brasil.  
Tadeu João Ribeiro Baptista, Universidade Federal de Goiás, Brasil.  
Tarcísio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.  
Tayson Ribeiro Teles, Instituto Federal do Acre, Brasil.  
Thais Karina Souza do Nascimento, Universidade Federal do Pará, Brasil.  
Thiago Barbosa Soares, Universidade Federal do Tocantins, Brasil.  
Thiago Soares de Oliveira, Instituto Federal Fluminense, Brasil.  
Valdemar Valente Júnior, Universidade Castelo Branco, Brasil.  
Valeska Maria Fortes de Oliveira, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.  
Vanessa de Andrade Lira dos Santos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil.  
Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.  
Wellton da Silva de Fátima, Universidade Federal Fluminense, Brasil.  
Wilder Kleber Fernandes de Santana, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

Direção editorial Patricia Bieging  
Raul Inácio Busarello  
Diretor de sistemas Marcelo Eying  
Diretor de criação Raul Inácio Busarello  
Editoração eletrônica Lígia Andrade Machado  
Imagens da capa Designed by Freepik  
Editora executiva Patricia Bieging  
Revisão Marcio Bernardino Sirino  
Organizador Arthur Vianna Ferreira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

T864 Três olhares sobre a educação: um caleidoscópio de práticas socioeducativas. Arthur Vianna Ferreira - organizador. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 544p..

Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-85-7221-101-7 (eBook)

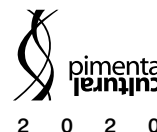
1. Educação. 2. Práticas Socioeducativas. 3. Escola.  
4. Pedagogia Social. 5. Formação de Professores.  
I. Ferreira, Arthur Vianna. II. Título.

CDU: 37  
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.017

---

**PIMENTA CULTURAL**  
São Paulo - SP  
Telefone: +55 (11) 96766 2200  
livro@pimentacultural.com  
www.pimentacultural.com





"As comunidades possuem uma pluralidade imensa de recursos educativos, formais e não-formais. Importa então valorizar esses recursos, colocando-os ao serviço das necessidades de formação de cada cidadão, encorajando os diversos atores sociais a participar em redes de cooperação ativa, conducentes a uma maior rentabilização do conhecimento".

(Dar rosto ao futuro – Isabel Baptista)

## AGRADECIMENTOS

A todos que viabilizaram as publicações destes textos em Revistas Científicas e Congressos Acadêmicos ao longo desses últimos quatro anos.

E, de maneira especial, à *Sociedade Inteligência e Coração* – SIC, instituição filantrópica que agencia todas as atividades científicas e os materiais produzidos por esse grupo de estudos, pesquisas e extensão vinculado à UERJ, contribuindo, assim, para a formação de novos pesquisadores no Sudeste Brasileiro.

Nossa incomensurável gratidão.





## SUMÁRIO

**Compilar é olhar de novo o mesmo? ..... 14**

*Arthur Vianna Ferreira*

### ENSAIO

**Quando hospedar se torna**

**uma prática de Pedagogia Social?**

Ensaio sobre a hospitalidade nos processos  
de educação não escolar ..... 18

*Arthur Vianna Ferreira*

### CAPÍTULO 1

**Equilibrando os pratos das demandas sociais:**

a construção da profissão de Educador Social  
e a Pedagogia Social na formação

docente do Ensino Superior ..... 45

*Arthur Vianna Ferreira*

### CAPÍTULO 2

**Evasão e pobreza em oficinas de capacitação**

**profissional:** antes e depois de um estudo  
de representações sociais..... 64

*Arthur Vianna Ferreira*

### CAPÍTULO 3

**As Representações Sociais de ‘educando-pobre’**

**e a formação da identidade**

**profissional do educador social..... 84**

*Arthur Vianna Ferreira*

### CAPÍTULO 4

**O uso da Fenomenologia nas práticas**

**de Estágio Supervisionado para Licenciaturas..... 109**

*Arthur Vianna Ferreira*



**CAPÍTULO 5**

**Desvelando imagens e práticas:** o estudo das metáforas como ferramenta de análise de discurso na educação ..... 129

*Arthur Vianna Ferreira*

**CAPÍTULO 6**

**Narrativas sobre a construção da Educação em Tempo Integral em Angra dos Reis** ..... 143

*Marcio Bernardino Sirino*

**CAPÍTULO 7**

**Educação Integral e(m) Tempo Integral em Angra dos Reis:** narrativas dos educadores do Centro de Educação e Horário Integral Monsenhor Pinto de Carvalho ..... 162

*Marcio Bernardino Sirino*

**CAPÍTULO 8**

**Política de Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis (RJ):** quando a democracia discute a formação humana mais completa dos educandos..... 197

*Marcio Bernardino Sirino*

**CAPÍTULO 9**

**Política municipal e política federal:** um estudo sobre Educação em Tempo Integral em Angra dos Reis/RJ ..... 213

*Marcio Bernardino Sirino*

**CAPÍTULO 10**

**A identidade líquida da Educação em Tempo Integral de Angra dos Reis (RJ):** apontamentos sobre a influência de um “novo” Programa Federal no interior da “antiga” Política Municipal..... 240

*Marcio Bernardino Sirino*



**CAPÍTULO 11**

**PNE: uma discussão sobre as (im)possibilidades de avanços no campo da Educação Social ..... 258**

*Patricia Flavia Mota*

**CAPÍTULO 12**

**A gestão democrática e a materialização da Meta 6 do Plano Nacional de Educação: possibilidade de Educação em Tempo Integral na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro ..... 273**

*Patricia Flavia Mota*

**CAPÍTULO 13**

**Políticas de ampliação da jornada e os percursos em busca de Educação Integral..... 291**

*Patricia Flavia Mota*

**CAPÍTULO 14**

**Do Plano Especial de Educação ao Programa Novo Mais Educação no Estado do Rio de Janeiro: uma discussão sobre a educação em tempo integral e as (im)possibilidades de implementação da meta 6 do Plano Nacional de Educação ..... 310**

*Patricia Flavia Mota*

**CAPÍTULO 15**

**As contribuições de Paulo Freire para a Educação Social ..... 333**

*Patricia Flavia Mota*

**CAPÍTULO 16**

**Fora da Sala de Aula: ações extensionistas e formação de Educadores Sociais em uma universidade pública do Rio de Janeiro ..... 350**

*Arthur Vianna Ferreira*

*Marcio Bernardino Sirino*

*Patricia Flavia Mota*



**CAPÍTULO 17**

**Espaço Reservado para Pichadores Sociais:**

as contribuições dos participantes da I Jornada de Educação Não-Escolar e Pedagogia Social sobre o conceito de Educação Social .....

**362**

*Arthur Vianna Ferreira  
Marcio Bernardino Sirino  
Patricia Flavia Mota*

**CAPÍTULO 18**

**Educador Social para tempos de crise?**

A articulação entre o Plano Municipal de Educação de São Gonçalo e o Educador Social no ambiente escolar .....

**379**

*Arthur Vianna Ferreira  
Marcio Bernardino Sirino  
Patricia Flavia Mota*

**CAPÍTULO 19**

**As relações entre a Pedagogia Social e a Educação Integral em Tempo Integral no cumprimento da meta 6 do Plano Nacional de Educação.....**

**394**

*Arthur Vianna Ferreira  
Marcio Bernardino Sirino  
Patricia Flavia Mota*

**CAPÍTULO 20**

**CIEP como espaço de Educação Social:**

apontamentos sobre o Programa Especial de Educação.....

**419**

*Arthur Vianna Ferreira  
Marcio Bernardino Sirino  
Patricia Flavia Mota*



**CAPÍTULO 21**

**Escola plural e avaliação singular:**

apontamentos sobre a perspectiva  
de avaliação inserida no Programa

Novo Mais Educação ..... 442

*Arthur Vianna Ferreira*  
*Marcio Bernardino Sirino*  
*Patricia Flavia Mota*

**CAPÍTULO 22**

**Outras 'Pedagogias' para**

**a Educação em Tempo Integral ..... 464**

*Arthur Vianna Ferreira*  
*Marcio Bernardino Sirino*  
*Patricia Flavia Mota*

**CAPÍTULO 23**

**Pedagogia da Convivência na Educação**

**em Tempo Integral:** por uma pedagogia  
da (re)existência e da reinvenção

da escola pública ..... 486

*Arthur Vianna Ferreira*  
*Marcio Bernardino Sirino*  
*Patricia Flavia Mota*

**CAPÍTULO 24**

**Processos educativos de leitura  
e escrita no Programa Novo**

**Mais Educação ..... 501**

*Arthur Vianna Ferreira*  
*Marcio Bernardino Sirino*  
*Patricia Flavia Mota*



**CAPÍTULO 25**

**Educação Integral e(m) Tempo Integral  
na sociedade líquido-moderna:**

as contribuições de Zygmunt  
Bauman sobre o papel social  
da escola na contemporaneidade ..... **515**

*Arthur Vianna Ferreira*  
*Marcio Bernardino Sirino*  
*Patricia Flavia Mota*

**SOBRE O ORGANIZADOR** ..... **542**

**SOBRE OS AUTORES** ..... **543**



## COMPILAR É OLHAR DE NOVO O MESMO?

A pergunta que abre essa introdução é curiosa e pertinente ao que se propõe esse material que você tem acesso.

Este e-book, apresenta uma coletânea de textos – individuais e coletivos – produzidos pelos professores-pesquisadores que fazem parte da gestão do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão intitulado *Fora da Sala de Aula* da Faculdade de Formação de Professores, e devidamente registrado na SR2 e SR3, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Todas as ações realizadas por este grupo se encontram agrupadas, desde 2019, no Laboratório de Pesquisas e Produtos Pedagógicos para/com Educadores Sociais – LaPPES – localizado na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ.

Na verdade, esse material compilado, são olhares distintos sobre a educação que versam, direta ou indiretamente, acerca do campo do saber da Pedagogia Social e suas múltiplas formas de realização nos espaços escolares e não escolares na região sudeste desse país.

Espera-se que esse material venha a contribuir na formação inicial e/ou continuada dos educadores sociais, estudantes, professores, pesquisadores e demais interessados neste campo teórico em construção no país. Além disso, queremos auxiliar no processo de construção de novas formas de olhar a educação para além da sala de aula – potencializando, assim, a formação, os tempos, os espaços e as práticas produzidas fora dos parâmetros escolares existentes.

Assim sendo, os textos compilados formam um caleidoscópio de olhares sobre as práticas educativas não escolares, mostrando que as práticas sociais não se dividem – nem tampouco podem ser colocadas entre ‘colchetes’ – da educação que acontece na vida comum dos seres humanos. Em verdade, as práticas sociais



SUMÁRIO

se fundem às educacionais se transformando, verdadeiramente, em práticas socioeducacionais sem razão lógica e afetiva de serem escritas de outras formas.

É dessa maneira, que as práticas socioeducativas se montam como um caleidoscópio. As diversas cores que se apresentam no fundo do tubo de vidro ganhem formas distintas cada vez que se circula em frente aos olhos de quem vê, dando a possibilidade de novas interpretações, análises e métodos possíveis de serem aplicados nos campos sociais em que a educação se apresenta como ferramenta de atuação concreta de mudança de realidade. É neste ponto em que nos encontramos com o campo do saber da Pedagogia Social.

Por isso, trazemos esse material dividido em três olhares marcantes deixados pelo grupo gestor desse Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão ao longo desses quatro anos: olhares de reflexão, de sensibilidade e de resiliência sobre a Educação/ Pedagogia Social no estado do Rio de Janeiro.

O olhar reflexivo nasce daquele da responsabilidade de abrir caminhos e de construir pontes entre o existente e o que há de vir. Arthur Vianna Ferreira se apresenta como aquele que pode contribuir com a universidade pública olhando para outro lado de uma realidade educacional pouco valorizada na academia. A formação docente precisa se abrir para além dos estatutos formais da educação. A educação não é propriedade da escola, assim como não é de nenhuma instituição social. Ela é gerada por todos e no social. E, cada vez mais, a sociedade precisa de pessoas que contribuam com uma educação libertadora, transformadora e emancipadora fora da escola. É sobre isto – também – que versa a Pedagogia Social. Por isso, suas pesquisas apresentadas insistem na formação docente pensada de forma ampliada em todos os seus sentidos. A partir da universidade e sua legislação educacional, da construção da identidade do educador fora do ambiente escolar, das suas relações psicossociais com as camadas empobrecidas e das formas de



## SUMÁRIO



análise das representações sociais de pobreza que circulam entre os sujeitos da educação e suas práticas se constituem todo o seu esforço intelectual em (re) existir entre seus pares. Esse é olhar reflexivo daquele que está na universidade olhando para fora dela e vendo que existe um mundo lindo – e desafiador – para aqueles que serão futuros docentes, fora e dentro do modelo escolar.

O olhar sensível só pode nascer da diversidade marcada no corpo e da juventude expressa no espírito. Marcio Bernardino Sirino faz esse esforço investigativo que transita no limiar entre o acadêmico e o poético de sua escrita sobre educação. Seus trabalhos acadêmicos discutem sobre um tempo-espaço educacional que ora se encontra na escola ora não se conforma com sua existência tal como se apresenta no contemporâneo. É necessário repensar a Educação em Tempo Integral de forma a integrar o indivíduo com o restante do mundo e de sua realidade. Dessa forma, as políticas públicas educacionais, os currículos e as práticas em Pedagogia Social são de seu interesse e se transformam em foco de suas pesquisas. Esse é o olhar sensível daquele que se coloca no lugar do outro, dando-lhe voz e buscando viver com ele, tanto quanto possível, novas formas de se fazer educação dentro e fora da sala de aula.

O olhar resiliente é feminino-materno e possui uma história de superação e de resistência diante à realidade das periferias da baixada fluminense. Patricia Flavia Mota traz o chão da escola e dos outros espaços educativos da sociedade na sua prática de escrita acadêmica. Dessa forma, a gestão da educação – assim como a gestão da vida humana – se desvela em outras formas de estudo científico, a saber: as possibilidades de (re)existência em ambientes empobrecidos, a Educação em Tempo Integral como possibilidade de campo prático da Pedagogia Social, os programas governamentais e sua implantação nos ambientes educacionais. Assim, o olhar resiliente se transveste em pessoas que sabem gerar e gerir a educação no cotidiano da vida social, enfrentando as dificuldades intrínsecas de um sistema educacional falho, porém carregado de



## SUMÁRIO

força vital dos grupos sociais que se reinventam a partir dos seus saberes carregados do matiz educacional não escolar.

O olhar da responsabilidade, da diversidade e do feminino se juntam no fundo desse caleidoscópio e geram os textos do quarto capítulo. Logo, os textos compilados ganham a sua relevância uma vez que se apresentam como novas formas de ser-estar-fazer educação no/para o social, assim como, maneiras distintas de sair e entrar no/do ambiente educacional escolar.

Ao girar esse caleidoscópio de textos, constroem-se imagens de novos rearranjos para conceitos já existentes e, neste contexto, mostra-se a possibilidade de inspirar outros profissionais da educação a fim de que realizem o mesmo em seus campos socioprofissionais.

Compilar é olhar de novo? Pode ser que sim.

Contudo, o importante não é olhar, mas, sim, como, para onde e o que se pode olhar.

Por isso, entregamos a você, querido leitor, a possibilidade de olhar novamente esses textos como quem olha um caleidoscópio. Gire-o sempre que puder, recorte os textos, sublinhe as partes que mais te interessam, leia o que mais te apetece, reparta com seus amigos, indique àqueles que questionam a sua forma de pensar a educação.

Enfim, reinvente todos os textos desse e-book.

Cidade do México, 13 de julho de 2019.

*Arthur Vianna Ferreira*

*Doutor em Psicologia da Educação pela PUC-SP  
Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Coordenador do LaPPes – FFP/UERJ  
Organizador desse e-Book*



## SUMÁRIO



# ENSAIO

Arthur Vianna Ferreira

Quando hospedar  
se torna uma prática  
de Pedagogia Social?  
Ensaio sobre  
a hospitalidade  
nos processos  
de educação  
não escolar

## **Introduzindo a temática da hospitalidade como exercício da Pedagogia Social**

Esse é um pequeno ensaio sobre a Hospitalidade como espaço de exercício da educação social. Se na educação escolar, o ambiente físico e virtual, dado pelas tecnologias e mídias sociais, proporcionam o lugar de encontro dos educadores com seus educandos, essa realidade não se concretiza da mesma forma em ambientes educacionais não escolares.

Pela sua flexibilidade do exercício dos processos de ensino-aprendizagem, que podem se realizados em todas as instituições sociais em que os seres humanos se desenvolvam, a educação social se apresenta sem um lugar específico para o seu desenvolvimento ou até mesmo o seu reconhecimento social.

Assim sendo, ao nos dedicarmos ao estudo do conceito de Hospitalidade, proporcionado pela autora Isabel Baptista, buscamos nos inspirar para determinarmos, minimamente, um espaço-tempo criado no encontro com os seres em processos educacionais. Ou seja, mais do que um espaço físico ou virtual, dado pelas tecnologias sociais, a educação social passa a ser um espaço da radicalidade do encontro com o outro que apresenta grandes desafios e muitas questões a serem trabalhadas pelos sujeitos sociais. Hospedar e acolher são verbos diferentes tanto na sua escrita quanto na sua prática. E, para isso, faz-se necessário pensarmos nestas duas dimensões para que compreendamos o que queremos instaurar como uma Pedagogia da Hospitalidade que, ao ser entendida pelos educadores, deverá ser exercitada no seu cotidiano educacional.

O espaço da prática socioeducativa, diferentemente do escolar, não é algo pontual, concreto, localizado e, tampouco, dado em si mesmo. Na educação social o encontro é o início do trabalho;



**SUMÁRIO**

o acolhimento é o meio, que conduz ao processo educativo; e a hospitalidade um dos fins da educação, que promove a identificação dos seres sociais, independentes de suas diferenças, em busca de um bem comum na diversidade. Dedicar-se a uma reflexão sistematizada sobre o tema se faz imprescindível para que possamos constituir uma pedagogia social que leve em consideração o conceito de hospitalidade em relação ao que recebemos como parte de nossa atribuição como educadores sociais, ao mesmo tempo em que buscamos valorizar as práticas educativas não escolares como função social docente.

Por isso, dividimos esse pequeno ensaio nos questionando sobre dois pontos fulcrais para construirmos essa pedagogia da relação com o outro como espaço de ensino-aprendizagem: o que é hospitalidade? E como ela pode funcionar como lugar da prática de educação social e, conseqüentemente, de resultados que nos levem a construir uma Pedagogia da Hospitalidade como uma forma de viver a pedagogia social no contexto brasileiro. Aqui nos apontamos para esse desafio.

### **1. A hospitalidade, o que é? E qual a sua relação com as práticas de educação social?**

A hospitalidade pode ser definida como um local privilegiado de encontro interpessoal, marcado por uma atitude de acolhimento em relação ao outro, onde não se impõe ação direta do eu sobre o outro. Ao contrário, o outro é início e o fim da ação realizada neste encontro. As necessidades e demandas dos sujeitos, que se apresentam no campo da alteridade, devem ser apontadas como fundantes da nossa ação e a reciprocidade, vivida nesse processo, é que dá sustento a um campo pedagógico de encontro entre “outros” que desejam, mutuamente, estarem um na presença do outro e, por



SUMÁRIO

isso, facilitam a sua própria vivência educacional, independente de quem, aparentemente, se faz responsável pelo processo.

Na verdade, ambos se transformam responsáveis, uma vez que todos os sujeitos que estão envolvidos pelo relacionamento estabelecido naquele momento são responsáveis pela existência e manutenção do processo de alteridade acontecido face ao encontro dos “eus” que encontram existência na própria relação com o outro que, substancialmente, é construída na diferença do seu par.

Essa radicalidade da vivência da alteridade se encontra alicerçada na dimensão ética do encontro de Emmanuel Levinas. Na obra de referência deste filósofo, “*Totalidade e Infinito*”, a hospitalidade se justifica como um dos traços fundamentais da subjetividade humana na medida em que representa a disponibilidade da consciência para acolher a realidade do fora de si. Quando essa realidade se refere a coisas do mundo, a natureza ou aos objetos, a abertura da consciência, pode traduzir-se em conhecimento, alimentação ou posse. Contudo, quando a mesma se refere à exterioridade testemunhada por outra pessoa, a abertura da consciência só pode afirmar-se como hospitalidade.

Na presença de outro ser humano, estamos face a um outro mundo interior, povoado de segredos, de memórias, de temores e de sonhos. O mistério, que é próprio da subjetividade humana, nunca poderá ser possuído como coisa. Porém, não significa que não se pode (ou deva) existir a relação com esse mistério, procurando criar lugares de comunicação, de contato e de proximidade. Ao contrário, só com uma relação de proximidade é possível abraçar a aventura da descoberta, da realização e da superação de nós mesmos. Então, a hospitalidade se apresenta como experiência fundamental, constitutiva da própria subjetividade, devendo, como tal, ser potencializada em todas as suas modalidades e em todos os contextos de vida.



## SUMÁRIO

É, dessa forma que compreendemos que a hospitalidade passa a ser um espaço-tempo-histórico importante para a construção de uma pedagogia social. Se a escola é o espaço legitimado para a realização da educação formal escolarizada, tão valorizada pela sociedade contemporânea, buscamos enfrentar um dos grandes problemas da Pedagogia ou Educação Social: onde ela se realiza?

Se dissermos que ela está em todos os espaços sociais, a impressão que temos é que ela não se encontra enraizada sem nenhuma especificidade que possa conferir contorno ou concretude. Assim sendo, ao trazermos a reflexão da hospitalidade como espaço, não físico, mas da relação preferencial onde possa acontecer a educação social, estamos qualificando a sua existência e, deste modo, podemos dar parâmetros mais visíveis para que o educador social possa, não somente, ter um conteúdo (como tentamos realizar buscando pedagogias como a da Convivência, de Xesús Jares), mas um lócus de ação que, independente do espaço físico, se transforme em um espaço de encontro.

Na verdade, a hospitalidade valoriza o encontro como o local de acontecimento da educação social. Assim sendo, o espaço físico pouco importa na constituição dessa forma de ação educacional, pois o encontro, realizado na base da alteridade radical, que assume a diversidade como um dos únicos motivos para a existência da identidade, pode acontecer em todos os espaços sociais (não escolares e/ou escolares) sendo o mais importante as formas com as quais estabelecemos as relações de hospitalidade no processo educacional.

De fato, o que desejamos com esse conceito é questionar a concepção cartesiana segundo a qual a abertura à diversidade é deduzível da própria identidade em resultado do diálogo da alma consigo mesma. Para Levinas (1998), é a presença de outrem, ou seja, a exterioridade absoluta, que provoca o desejo metafísico,



## SUMÁRIO

ou seja o desejo impossível de confundir com aquele que emerge da esfera da necessidade no qual nos ocupamos em procurar ser felizes. Este último surge como resposta a uma falta ou a um vazio. No desejo de estar em contato com o mistério do “outrem”, o desejo surge como algo infinitamente maior permitindo à consciência humana realizar a experiência do impossível e que contém os fatos mais inesperados que podemos alcançar com nosso cotidiano. É espaço de surpresa e revelação tanto para quem conduz o processo de encontro quanto aquele que se imagina pendente ao outro da relação.

Não se revela nesse processo que a procura pela felicidade não seja legítima. Ao contrário, mais que legítima, ela é absolutamente necessária, uma vez que é importante ter prazer desenvolvendo, assim, uma relação alegre do homem com o mundo e com a vida.

Para Levinas (1998, p. 34), a “*vida é, antes de tudo, um amor pela vida*”. O ser humano se descobre na intencionalidade da fruição e da dependência feliz em relação às coisas do mundo desde o seu nascimento. E, para o autor, fruição significa sentir a vida com tudo o que ela pode oferecer: prazer e/ou dores. Segundo o mesmo, a consciência do mundo é consciência por meio desse mundo, ou seja, por meio das dores e das alegrias ligadas ao sentimento de estar vivo e, por conseguinte, de ser humano concreto, que tem fome, sede, necessidade de abrigo, que ri, que chora, entre outros atributos da espécie humana.

No entanto, Levinas sabe que a existência humana é realizada num mundo que é uma grande casa a ser partilhada, solidariamente, por uma multiplicidade de humanos. E, a partir da consciência deste fato que a procura pela felicidade perde a sua inocência. A inocência acaba quando voltamos, deliberadamente, as costas ao apelo do outro e damos vazão à busca de uma felicidade que está ancorada no discurso centrado no “eu” e de como o “eu” enxerga o mundo ao seu redor.



## SUMÁRIO



Ao buscar levar em consideração, através de Emmanuel Levinas a dimensão ética da hospitalidade, procura-se evidenciar a necessidade de criar e alimentar lugares de encontros onde surjam a consciência de um destino comum e o sentido de responsabilidade que motiva a ação solidária. E, de maneira especial para nós envolvidos com a pedagogia social, um espaço de hospitalidade educacional que crie consciência tanto de um destino comum quanto de uma solidariedade que nos dê espaços concretos de mudança, emancipação e libertação em conjunto com o outro do processo educacional.

Se não tivermos a capacidade de sermos tocados em todas as dimensões de nossa existência pelos acontecimentos que expõem a vulnerabilidade do outro qualquer esforço racional será inútil. As tragédias humanas são – e sempre foram – marcas do nosso tempo que nos lembram, exatamente, dessa realidade. Por isso, a hospitalidade, por ser experiência de contato e de relação, permite que essa sensibilidade se torne possível ser realizada entre nós.

A noção de hospitalidade fundamenta não só a recusa de uma subjetividade autossuficiente fechada em si mesma conforme exaltada pela modernidade, mas, também, contrária à visão de uma subjetividade estilhaçada, fragilizada na sua capacidade de desejar e de atuar.

Certamente, temos a clareza de que deixar o nosso lugar ser tomado por um outro que se apresenta como um hóspede ou estrangeiro em nossa vida representa sempre um risco e uma incomodidade à nossa própria maneira de existir no mundo. Neste sentido, a hospitalidade constitui, sempre, uma experiência consciente de se colocar na posição de vulnerabilidade. Na relação de hospitalidade, a consciência recebe aquilo que vem de fora de si com a deferência e a cortesia que são devidas a um hóspede, oferecendo-se sempre o que se tem de melhor sem, no entanto, desrespeitar a sua condição de ser outro em relação ao novo. Ao contrário,



## SUMÁRIO

esta condição, que se cria na relação com o outro que é diferente de nós, se transforma no ponto de valorização que nos leva a nos sentirmos cúmplices do destino do outro.

Neste sentido, a hospitalidade surge como um acontecimento ético, por excelência, onde o respeito a todas as práticas de acolhimento e de civilidade que permitem tornar a cidade um lugar mais humano. Ela marca uma distância crítica em relação a um tempo desencantado e cético, caracterizado pelas ideias de crise, de caos e de ruptura social. De fato, a insegurança do mundo se apresenta como uma dificuldade para o ser humano assumir a realidade como algo possível de ser vivenciado. E, embora a tecnologia ampliou as possibilidades humanas de comunicação, conhecimento do mundo e de domínio da realidade, simultaneamente, agravou os fatores da imprevisibilidade e de complexidade das relações humanas de forma incerta e insegura.

Curiosamente, o mundo contemporâneo exalta essa complexidade como algo próprio da vivência do ser humano e apresenta como solução para essa questão o individualismo exacerbado, no qual embora se tenha a aparência de direito à felicidade, encontra-se na exaltação do dever de ser feliz, independentemente do que se possa acontecer com o próximo. Na verdade, a dependência das relações com os outros passa a ser vista como escravizante, alienante ou, até mesmo, perigosa para a construção do 'eu' em busca de sua realização no mundo. O mundo passa a ser perigoso, porque não sabemos mais o que o outro representa para os nossos planos individuais de felicidade e de realização pessoal.

Esse tipo de inocência diante da realidade já é previsto por Drucker (*apud* Batista, 1999, p. 135) quanto denuncia que “*a doença do individualismo que consiste em querer escapar as consequências dos seus atos, a essa tentativa de gozar dos benefícios da liberdade sem sofrer qualquer dos inconvenientes que estão associados*”.



## SUMÁRIO

Ao tentarmos reafirmar e colaborar com a vivência do conceito de hospitalidade, buscamos romper com o ciclo egoísta, porque, a partir do momento que outrem faz a sua entrada na esfera do mesmo, o egoísmo só é possível como consciência e escolha deliberadas do próprio ser humano em detrimento à inocência de uma felicidade e de uma realização pessoal que não passe pelos outros das relações sociais.

A pergunta que nos resta realizar é a seguinte: como a hospitalidade pode contribuir para melhorar a qualidade de vida das pessoas e tornar o mundo um lugar mais humano? Este é um ponto central da construção deste conceito. A hospitalidade se manifesta de diversas formas: pelas palavras, pelos gestos, pelas leis e pela pluralidade imensa de formas de gerir os tempos e os espaços que nos coube viver. E, por isso, podemos incluir os processos socioeducacionais como parte dessa realidade.

Na verdade, a hospitalidade fala de um 'não-lugar' no qual transitam as realidades humanas e que se manifestam as suas possíveis formas de existência. Mesmo assim, as práticas de hospitalidade contribuem, decisivamente, para dar uma configuração antropológica a esse espaço, potencializando a humanização de espaços de trânsito humano e mostrando que os diversos territórios (institucionalizados ou não), que compõem a nossa realidade, se apresentam com uma riqueza ímpar em sua diversidade e pluralidade constituindo, assim, parte não só da individualidade de seus transeuntes, mas, também, das coletividades que se formam pelos seus encontros, muitas vezes, silenciosos, mas, substancialmente, pedagógicos.

Os espaços urbanos se apresentam como espaços mais privilegiados para esses encontros de hospitalidade pela complexidade oriunda da vivência subjetiva de seus indivíduos em espaços coletivos. A hospitalidade não será circunscrita, apenas, na disponibilidade de acolhimento do estrangeiro que chega de fora e está,



## SUMÁRIO

provisoriamente, em nossas relações sociais. A ética da hospitalidade, baseada na radicalidade da alteridade de Levinas, filósofo com que começamos a nossa discussão, reside na possibilidade de alargarmos a nossa atitude de acolhimento e de cortesia que possibilite um atravessamento do próximo em nossa vida. Assim, somos surpreendidos com as suas necessidades que se encontram com as nossas ao mesmo tempo em que divergem das expectativas que criamos a respeito de nosso próprio encontro com o outro.

Quando entramos, no campo educacional, com esta mentalidade, descobrimos que não basta estar-com-o-outro no processo de ensino-aprendizagem, temos que ser e fazer com o outro. Assim, nossos planos educacionais não bastam para garantir uma relação sociopedagógica efetiva com os educandos. Faz-se necessário algo que não está circunscrito por currículos de todas as formas e, tampouco, pelos sistemas formais e lógicos de ensino propostos pela legislação. A hospitalidade rasga os protocolos e se rompe diante do que está posta na relação com o outro, que me faz descobrir quem sou, como estou e o que devo fazer diante da minha própria profissão como educador.

Além disso, as práticas de hospitalidade, ao mesmo tempo em que salvagam o direito à privacidade e à intimidade, potencializam a socialização dos indivíduos separados inevitavelmente pelo mistério das suas subjetividades. Acolher o outro como hóspede significa que aceitamos recebê-lo em nosso território individual colocando, à sua disposição, o melhor do que somos e possuímos. Passamos a viver a seguinte dicotomia: o nosso território continua o mesmo, porém o outro mantém a liberdade de forasteiro em nossa vida, continuando a seduzir-nos com a sua exterioridade e os seus segredos.

Na hospitalidade celebramos a distância e a proximidade como experiência vital da aprendizagem humana. Por isso, nos propormos uma educação social que deva transformar espaços



## SUMÁRIO

urbanos em espaços de hospitalidade. Não a hospitalidade convencional reduzida ao ritual de atendimento ao nosso próprio “eu” ou a cortesia proposta pela cultura que nos é coercitiva pela civilidade. A hospitalidade deve estar ancorada no desejo do ser humano de sensibilidade, que só podemos ter se deixamos nos tocar pelas realidades vivenciadas no encontro com o outro concreto com suas alegrias e dores trazidas pelos seus processos sociohistóricos.

Dessa forma, faz-se para nós, educadores, imperioso investirmos em relações de qualidade nos espaços intermédios em educação, ou não escolares, como creches, hospitais, sindicatos, empresas, instituições sociais, dentre outros. Estando situados entre o público e o privado, esses lugares são eleitos para a mediação humana e, por isso, carregado dos valores imprescindíveis para uma vida em comum. A hospitalidade, nascida desses lugares, pode nos dar pistas para as respostas oriundas da falta que as relações humanas podem produzir e que são caracterizadas pela exclusão vivida pelos sujeitos sociais. Assim, de seres da hospitalidade, passamos a seres da hostilidade, que não nos ajuda a enxergar as motivações que nos chama a uma vida comum e, tampouco, aos malefícios que realizamos às pessoas e, também, à sociedade como um todo.

Viver a hospitalidade é criarmos a consciência de que, embora tenhamos o direito de buscar a felicidade pessoal, não devemos cair na ilusão ou inocência de que a alcançaremos sem a presença do outro das relações interpessoais. O mundo é o espaço físico para realização de espaços de proximidade, responsabilidade e solidariedade. A educação pode ser um dos elementos importantes para esses processos. E, por isso, nos dedicamos a esse aprofundamento teórico como espaço de realização da pedagogia social.



## SUMÁRIO

## Por uma Pedagogia da Hospitalidade na educação social

Embora o conceito de hospitalidade esteja em constante construção, tivemos a oportunidade de, na primeira parte desse texto, usufruir de pistas para tentarmos entender a sua importância e relevância na reflexão sobre as relações estabelecidas entre os seres humanos em nossa contemporaneidade.

A partir deste momento, devemos buscar entender como a hospitalidade pode se transformar em uma pedagogia que nos ajude a construir esse tempo-espaço da educação social que irá encontrar a sua materialidade não somente nos espaços determinados pela sociedade ou pela legislação brasileira para que possa acontecer a educação social. Ou seja, a territorialidade da ação socioeducativa, em todas as suas manifestações encontram, na hospitalidade, uma forma e razão de ser que amplia a ação do educador social, que se encontra inserido nos espaços não escolares, assim como fortalece a formação docente que, em seu processo de ampliação, não se restringe ao espaço físico escolar como *locus* da educação, mas nas relações sociais interpessoais pautadas na hospitalidade, novos significados para a realização de processos de ensino-aprendizagem mais colaborativos, emancipadores e libertadores para os envolvidos com os processos da pedagogia social.

Para este trabalho de reflexão, iniciamos, no ano de 2019, um estudo aprofundado sobre a obra de Isabel Baptista com o intuito de entender melhor a sua proposta da ética da hospitalidade desenvolvida para a educação social e, conseqüentemente, para a pedagogia social. Se, por três anos, nos dedicamos a obra de Xesús Jares e à sua Pedagogia da Convivência para entendermos o que poderia ser o conteúdo de uma educação/pedagogia social que pudesse ser importante na formação docente, com a Pedagogia da Hospitalidade, apontada por essa autora, buscamos entender o



### SUMÁRIO

*lócus* de desenvolvimento dessa pedagogia social que vai além da ideia do espaço não escolar.

Ou seja, a ideia da existência de um espaço não escolar remete a uma ideia ainda desterritorializada do verdadeiro local de organização e exercício da educação social uma vez que “espaço não escolar” significa todos os espaços existentes na sociedade que não possui uma configuração regulamentada como a escolar.

Assim sendo, a Pedagogia da Hospitalidade, conforme intuído pelas leituras realizadas por Isabel Baptista e compreendido pelos nossos grupos de estudos, passa a ser entendido como o local de uma relação social específica estabelecida pelos indivíduos e que é transformadora por si mesma. A hospitalidade passa a ser um novo espaço da educação não escolar, caracterizado não pelo físico (típico do espaço escolar), mas relacional (que pode ser também do escolar, mas não é exclusivo do mesmo).

Dessa forma, uma Pedagogia da Hospitalidade, que nos leve a entender que o educador social deve criar um espaço-tempo com o seu educando de hospitalidade, que estabeleça vínculos forte de compromisso com a sua realidade social e a sua transformação pessoal, passa a ser um dos incrementos dessa pedagogia na formação docente inicial e continuada para trabalhar em espaços não escolares. É assim, ampliarmos as formas de existência da docência nos espaços socioeducativos brasileiros, com suas características culturais, porém, sem perder os seus pontos de semelhança como seres humanos que todos somos e buscamos nos realizar em um mundo comum. Eis a Pedagogia da Hospitalidade como objeto de estudo.



## SUMÁRIO

*Para começar a hospitalidade na educação é necessário dar rosto ao futuro.*

Para darmos o pontapé inicial de nossos estudos sobre o conceito de hospitalidade na área da educação, dedicamos essa última sessão desse ensaio a levantar três pontos que acreditamos fundamentais para começar a entender a reflexão instaurada por Isabel Baptista sobre a hospitalidade em seu livro *“Dar rosto ao futuro – a educação como compromisso ético”*, de 2005. Além de lançar as bases para uma discussão sobre o compromisso ético e moral que os educadores sociais devem ter em relação ao seu trabalho com os educandos, a leitura do texto da autora nos motiva a compreender três pontos principais que podemos, ao longo do aprofundamento de nossos estudos, desenvolver, com mais calma, ou iniciarmos um novo olhar sobre a realidade de educação social existente entre nós.

Partindo do princípio posto pela autora de que o educador é um ser da ética com o outro, pois se encarrega dos processos educacionais que os fazem conhecer a realidade concreta do mundo a partir das relações interpessoais. A hospitalidade é uma das formas éticas de ser no mundo, entendendo-a como *“Conjunto de reflexões sobre os valores que devem nortear os costumes, normas e os modos de ser-fazer”* (Baptista, 2005, p.31). Dessa forma, podemos entender a sua retórica sobre a temática como a tentativa de construir três dimensões básicas com as quais a hospitalidade se concretiza como espaço de atuação de uma educação voltada para o social: a ética da proximidade, a ética da ação pedagógica e a ética da prática profissional. Cada uma delas são dignas de um aprofundamento teórico mais refinado, porém, para o caráter introdutório que desejamos dar a esse ensaio, nos deteremos em uma reflexão basilar sobre estes três pontos.



## SUMÁRIO



## A ética da proximidade

A proximidade com o outro é um dos pontos iniciais da construção da hospitalidade. De fato, podemos chamar este estágio inicial de acolhimento, porém não podemos acreditar que essa é a ação principal do processo de hospitalidade. Na verdade, a hospitalidade remete à vivência de uma alteridade radical, muito próxima a que foi desenvolvida por Emmanuel Levinas e que parte do pressuposto de que não existe a subjetividade sem a presença de um outrem que é motivo de minha existência no mundo. Essa radicalidade, já discutida na primeira parte desse ensaio, também ocupa os espaços educacionais e condicionam nossas relações interpessoais com os educandos. De fato, nos leva a questionar o desaparecimento de nossa própria existência social, como educadores, na medida em que não assumimos a responsabilidade da existência dos outros nos processos educacionais.

Por isso, para a autora, a proximidade do outro não fala de um presente, mas de um futuro, pois, para ela, o papel principal do educador é abrir, ao que está no processo de ensino-aprendizagem, possibilidades a um desconhecido que ambos não dominam e nem conhecem, mas são chamados a viver juntos.

A tarefa do educador está de modo muito especial marcada pela misteriosa relação com as diferentes dimensões de tempo. (...) A nível das funções docentes, a responsabilidade do futuro não pode, pois, ser entendida apenas como responsabilidade perante a humanidade que há-de- vir, mas sim como dever de proximidade com o futuro, com o tempo do outro, que se apresenta pessoalmente no rosto de cada educando. (BAPTISTA, 2005, p. 43)

Desse modo, se responsabilizar pelo outro é também o fazer por um futuro que será, em certa medida partilhado por todos. A consciência de ser uma presença em relação ao outro implica ao educador que assuma a responsabilidade, pessoal e coletiva,



SUMÁRIO

pelos processos educacionais. Na verdade, a consciência de si no presente, enquanto se faz responsável de um futuro a ser vivido por todos os envolvidos nas relações socioeducativas, “é da ordem do domínio, da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a realidade” (FREIRE, 2000 *apud* BAPTISTA, 2005, p. 47).

Assim sendo, a proximidade é um elemento que se constrói de forma paulatina e necessária nas relações educacionais, pois ela irá falar de uma descoberta do outro como condição necessária para a descoberta de si mesmo, ou seja, do sentido de sua prática socioeducacional. O convívio é gerador de sentimentos, de afetos, ideias, memórias, desejos e valores, porém ele não garante a proximidade. Ao contrário, o convívio não é indolor e ele sempre encontra, no outro, justificativas para a sua não continuidade.

Dessa forma, a experiência da hospitalidade, para a autora é a que produz a proximidade necessária para a construção de espaços de relações saudáveis entre os indivíduos.

Seja em que circunstâncias for, tratar alguém como hóspede significa que aceitamos recebê-lo nos nossos domínios, na nossa casa, colocando à sua disposição o melhor do que somos e que possuímos. Sem que, justamente, isso represente uma perda de poder sobre as nossas coisas. (BAPTISTA, 2005, p. 49)

Esse processo jamais deve ser encarado como natural do ser humano, mas, sim, de aprendizagem. A proximidade e o cuidado radical com o outro são valores humanos que devem ser praticados insistentemente nas relações socioeducacionais. E os valores com os quais os direitos humanos são constituídos podem ser o princípio dessa realidade de proximidade e de relação com o outro na dimensão da hospitalidade.

Assim sendo, para que possa ser democrática, solidária e justa, um modelo de sociedade do conhecimento no qual se



## SUMÁRIO

encontra presente as relações socioeducativas e as relações interpessoais produtoras de proximidade e de hospitalidade precisa alicerçar-se em valores como o respeito pelo tempo do outro, a sensibilidade, a paciência, a atenção, a escuta e as atitudes de ajuda. Esses valores, associados à capacidade de criarmos, entre nós, a instância da partilha, fazem do diálogo um fim em si mesmo e não apenas um meio para atingir qualquer outra finalidade. Ou seja, a partir da ideia da proximidade, o educador social descobre-se como um ser que deve estar-com-o-outro. Dessa forma, educador e educando partilham de um futuro comum, a partir da consciência de um presente que se desvela nas relações interpessoais entre dois sujeitos que se responsabilizam um pelo outro como processo de descoberta social de si mesmo.

### **A ética da ação pedagógica**

À medida em que o educador se descobre como promotor de uma proximidade com o outro que impulsiona a construir um futuro que será partilhado por ambos a, partir de valores comuns acordados pelos grupos sociais e suas necessidades (como exemplo os direitos humanos), o educador percebe-se detentor de uma das ferramentas importantes para a continuação dessa hospitalidade entre os seres humanos.

Falar sobre educação não é advogar apenas pela educação escolar e formal. É compreender que o processo de ensino-aprendizagem corresponde a um dever de cada ser humano no sentido da obrigação de procurar ir mais longe no seu processo de aprimoramento no mundo. A educação é valorizada como uma dimensão da própria vida humana, tanto o ato de aprender deve ser encarado como responsabilidade pessoal quanto dever de cada um no sentido de horar a sua presença no mundo (cf. Baptista, 2005, p. 61).



SUMÁRIO

Dessa forma, o educador assume a responsabilidade da educação como ela mesma deve ser: capaz de dotar todas as pessoas dos meios que permitam compreender o mundo, agir sobre ele, relacionar-se solidariamente com os outros e decidir em liberdade sobre o futuro. Pois, como nos recorda Baptista (2005, p. 59) “para ser o que se pode ser, o ser humano precisa de cuidado, amparo e orientação daqueles que lhes são próximos”.

Contudo, o educador, ao assumir sua função no processo de proximidade do campo educacional, deve ter em mente três princípios básicos da ação pedagógica da qual ele faz parte como sujeito da relação de hospitalidade e que precisará ter em consideração no momento em que utilizar a educação como um dos meios de proximidade e de hospitalidade com outro do processo socioeducacional: o reconhecimento da perfectibilidade humana, a crença incondicional na educabilidade e a aceitação ética do negativo da educabilidade.

O reconhecimento da perfectibilidade humana está no fato de compreender que a condição humana é caracterizada por um inacabamento originário. Assim sendo, o ser humano possui uma plasticidade que o possibilita a um processo de aperfeiçoamento a partir da educabilidade. De fato, perfectibilidade e educabilidade estão, intimamente, ligados o que proporciona a seguinte inferência: todo o homem é educável na medida em que é capaz de autoaperfeiçoamento. Assim sendo, a educação deve orientar-se no sentido de potencializar o que cada pessoa pode ser ou deve preservar no seu ser para realizar a aventura humana para os caminhos que vão para além do simples ser. Todo este processo está organizado a partir da crença incondicional na educabilidade. Como diz Baptista (2005, p. 77):

Não existem alunos não educáveis. (...) A crença na educabilidade deverá ser radical, mas sem que isso possa ser entendido como um direito de influência sobre a vida do outro sem regras ou consciência de limites. É preciso saber assumir a intencionalidade do ato educativo sem cair na tentação dos autoritarismos ou dos doutrinamentos.



## SUMÁRIO

Dessa forma, cabe ao educador manter a proximidade com o educando, porém sem a presunção de lhe impor o que ele pensa ser o melhor para ser ensinado para o sujeito da relação de hospitalidade. Não é porque temos que alimentar a crença na educabilidade dos seres humanos que devemos impor nossos conhecimentos, valores e desejos sobre os mesmos. O hóspede tem suas próprias necessidades, embora ele habite em nossa casa. Descobrir suas necessidades, conhecer suas potencialidades e negociar possibilidades passam a ser as três ações pedagógicas mais eficazes neste processo educativo.

E, por último, a ética do negativo da educabilidade é uma das partes mais difíceis de ser aceita neste processo educativo em relação aos outros da educação social.

Por mais que consigamos avançar na definição de princípios reguladores do exercício profissional, não conseguiremos evitar as dificuldades, as perplexidades e as incertezas. Estaríamos a traír o melhor da profissão se assim acontecesse. Ser professor significa assumir a plenitude do compromisso com essa exigência do tempo a que chamamos de futuro. (BAPTISTA, 2005, p. 80)

Na verdade, a autora recorda que não somente por que nos aproximamos do outro das relações sociais, com uma certa intencionalidade hospitaleira – entendendo o outro como parte da minha existência e do meu fazer-com-o-outro profissional – que o mesmo irá atender os meus objetivos educacionais. O outro é radicalmente livre para atender, ou não, os estímulos que lhe são dados e, muito dos conteúdos que trabalhamos com o outro da relação educacional, pode ser recusado por este. O que não invalidará o processo como um todo e não significará o insucesso da relação interpessoal promotora da educação.

Diante do futuro, como elemento da incerteza e da complexidade, o que caracteriza o nosso ofício de professor é a atitude positiva feita de esperança e de procura perseverante. Da mesma forma



## SUMÁRIO

que não controlamos o futuro e suas surpresas ou avessos, somos chamados a também aprender a vivermos o estado de suspensão que a educação nos coloca quando aceitamos a radicalidade da alteridade. Resta-nos, como educadores sociais, viver as amarguras do nosso fazer-com-o-outro que está enraizado muito mais na liberdade que o outro possui frente aos conteúdos que lhe são propostos no *lócus* da educação não escolar, do que no cumprimento dos objetivos pedagógicos estabelecidos pelo educador.

É a certeza que nesse processo, o educador que se encontra no exercício da docência não escolar apenas tem como garantia a relação estabelecida com o outro que é radicalmente diferente dele. E os conteúdos podem ser aceitos, trabalhados ou reorganizados de acordo com o que é estabelecido entre em que condições “estou-com” (proximidade) e o que “faço-com” (ação pedagógica) os outros das minhas (incertas e complexas) relações educacionais não escolares.

### **A ética da prática profissional**

No terceiro ponto de reflexão que se pode levantar sobre a educação como compromisso ético diante da liberdade e da responsabilidade pelo outro como ser humano e educador, a sua prática não deve ser impositiva. Um conhecimento que proporcione a abertura para um futuro que tenha a possibilidade de não ser delineamento doutrinário e domesticado pelo sistema socialmente construído para os profissionais da educação que trabalham com a educação social. Como a própria autora diz,

O educador não tem o direito de vedar ao aluno o acesso às portas do futuro possível e impossível, a pretexto da falta de convicção ou de empenhamento, mas por outro lado, não pode tentar obter resultados a todo o curso, enveredando por manobras de sedução, de manipulação e de violência. (BAPTISTA, 2005, p. 88)



SUMÁRIO

Assim, reconhece-se que a formação docente é feita para os valores e a partir de valores sociais, ou melhor dizendo, ensina-se com e desde valores. Assim, o testemunho ético é o primeiro a ser vivenciado na relação educacional não escolar transformando os educadores sociais em agentes privilegiados da proximidade humana que pode ser expressa na presença, sensibilidade e atitude frente ao mundo, que aproximam os seus educandos às realidades que lhe são apresentadas como espaços de ensino-aprendizagem. A forma como se comunicam, partilham seus conhecimentos, trabalham em equipe, lidam com situações de conflito, acolhem e respeitam a liberdade do outro passam a ser característica principal do que podemos chamar de dever de antecedência. Ou seja, a intencionalidade incontornável da prática profissional da educação que se dedica à proximidade com o outro como espaço de realização educacional. Assim, o educador transforma-se para o seu educando em presença viva na história e no mundo, deixando suas marcas de sujeito e não de simples objeto. O dever de antecedência remonta ao legado moral vivido por cada nova geração, a partir da possibilidade de se prender pelo testemunho de humanidade que recebem das gerações anteriores ajudando-os, assim, a abrir a pluralidade infinita de horizontes de sentidos que, mesmo oriundos da coletividade, são sempre pessoais e únicos.

Ao se impor o dever de antecedência que vincula o educador à realidade histórica pessoal e coletiva dos outros da relação educacional a partir de um testemunho e de um conjunto de valores sociais, não podemos cair na armadilha de confundirmos a proximidade do educador e do educando com uma relação de amor ou de amizade. Para a autora, esses sentimentos pertencem a uma lógica estranha à que se deseja profissionalmente. Dessa forma,

o ambiente de proximidade, de sensibilidade, de contato pessoal e de diálogo deve respeitar o princípio da 'distância ótima'. Isto é, a distância necessária para manter a relação num registro profissional e, assim, prevenir qualquer dependência afetiva exacerbada. Pois, uma relação conduzida por esses afetos, é inevitavelmente, uma relação armadilhada. (BAPTISTA, 2005, p. 94)



## SUMÁRIO

Dessa forma, perguntas são postas sem respostas para todos o que se dedicam a essa prática profissional: até que ponto é possível definir a fronteira entre a dimensão profissional e a pessoal? É possível comportar-se como técnicos da relação interpessoal sem mobilizarem as suas próprias características afetivas e emocionais? Como se pode falar no educador como sujeito ético ou educador moral se formos obrigados a desvalorizar os traços de seu caráter e personalidade?

É sobre esses questionamentos que se constrói a prática profissional dos que se dedicam à hospitalidade. De fato, se a alteridade radical apregoada por Levinas é que me faz reconhecer como ser existencial e ontológico, torna-se impossível não se questionar sobre como separar os afetos que são oriundos de minha formação pessoal e profissional, da mesma forma que aqueles que são, conscientes ou inconscientes, parte da minha prática profissional que se impõem sobre os outros da minha relação educacional. O esforço para nos mantermos na linha de equilíbrio entre o excesso de proximidade afetiva e o ambiente de frieza e exterioridade formal posta pela legislação e por outros grupos socialmente dominadores das relações sociais nunca estará, portanto, verdadeiramente terminado. Este deve ser um traço fundamental da maturidade ético-profissional dos docentes.

Para isso, é também necessário acreditar na educabilidade dos educadores, ou seja, em uma formação que busque a reflexão sobre esses campos da proximidade e da complexidade em que se apresentam os processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade. Contudo, a formação docente inicial e/ou continuada não deve estar baseada na lógica de uma constante atualização por causa do mundo que está em constante mudança. Esta mentalidade reforça a ideia tradicional de que o professor ou educador possui, em sua missão fundamental, o papel de transmitir verdades ao ritmo alucinante com que essas vão sendo produzidas em nossa sociedade.



## SUMÁRIO



A formação docente pensada a partir da hospitalidade deve partir da condição própria do profissional da educação, autônomo e reflexivo, que deve horar o privilégio de estar, intencionalmente, presente na vida do outro quando se abre à dimensão de risco que toda a relação de ensino comporta. Para aprender, é necessário que nos deixemos ensinar, mesmo que isso implique dificuldades e inquietações. Não podemos esquecer que “a aventura da aprendizagem, como toda a aventura humana, não está isenta da possibilidade de desconforto e da existência de obstáculos, mas, também, por isso, ela implica emoção entusiasmo e a alegria da descoberta de coisas novas” (cf. BAPISTA, 2005, p. 115).

A reflexão sobre a experiência profissional do educador permite transformar as dificuldades e os erros em oportunidades de aperfeiçoamento. Assim sendo, a crença na educabilidade do educador levamos a apontar os contextos de formação como privilegiado espaço de encontro para superação de dificuldades, problemas e erros de possíveis condutas profissionais. Mais do que punir o educador por sua conduta, os espaços de formação docente, inicial ou continuada, trata de promover uma cultura de responsabilidade e de exigência de valores de cooperação e ajuda entre seus pares, criando contextos mais apropriados para o desenvolvimento de uma consciência profissional, moralmente, crítica e responsável.

E, por último, faz-se necessário recordar que a coesão e o reconhecimento público da profissão fazem parte das relações interpessoais que as constitui. Na verdade, os espaços formativos entre os educadores e suas reflexões são privilegiados à medida em que são capazes de promover espaços de partilhas de experiências e conhecimentos, de divulgação de boas práticas e de produção de saber. O caráter da profissão da educação passa por esses espaços de desenvolvimento moral e não por canais especializados em divulgar as amarguras e as queixas dos outros presentes nos nossos processos de ensino-aprendizagem. Por isso, a autora propõe, a



## SUMÁRIO

existência de 'diários de aprendizagem' na formação docente inicial e continuada para os ambientes educativos não escolares.

Partindo do princípio de que recordar é atribuir significados ao vivido, conferindo unidade à diversidade de experiências, esses diários se apresentam como instrumentos úteis no desenvolvimento das narrativas profissionais. Assim, as reflexões sobre os acontecimentos, a identificação de valores, a análise de atitudes e o questionamento sobre a atuação dos papéis desempenhados em cada situação se tornam elementos importantes para a construção de uma coesão na prática educacional realizada no ambiente socioeducacional. Os registros dos problemas, dilemas e interrogações suscitadas pela prática pedagógica pode se constituir em um suporte precioso para o debate de ideias e a partilha do saber entre os profissionais da educação, fortalecendo os vínculos profissionais entre os mesmos e propondo novas formas de (re)existência nas relações educativas.

Somente dessa forma, o "*ethos* profissional" desse educador social, que busca uma relação diferenciado com o outro da relação pedagógica, ganha a sua coesão e reconhecimento a partir de práticas pedagógicas que surgem, primeiramente, de sua autorreflexão sobre as suas demandas institucionais e formas de existência no ambiente educativo, ou seja, ele passa a se entender como um ser-com-o-outro que o delimita em sua profissão, mas que o constitui como ser humano em relação com o mundo e as realidades educacionais com as quais ele se dedica cotidianamente em um espaço não necessariamente físico, mas de encontro com o próximo.

A credibilidade da sua práticas socioeducativa vem surgindo à medida em que a crença da educabilidade do educador está posta não em relação à quantidade de conteúdos que os faça acompanhar o ritmo frenético de desenvolvimento social ou de solução de problemas latentes de seu cotidiano educacional, mas



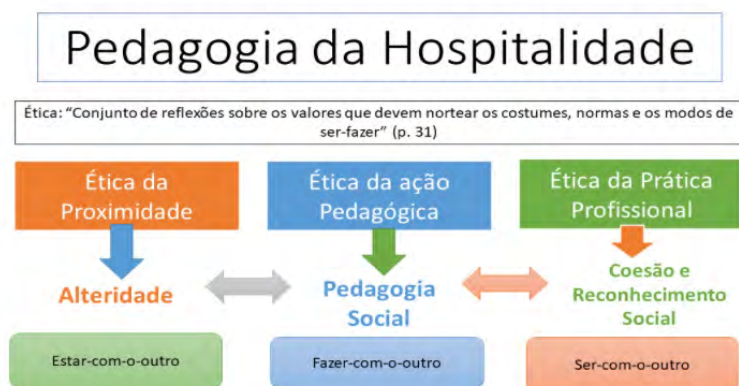
## SUMÁRIO

da capacidade de se aprimorar na proximidade com o outro da relação pedagógica, suas incertezas, suas inseguranças e suas capacidades de estabelecer processos educativos significativos para a sua própria profissionalidade.

### 3. É possível terminar um ensaio sobre a hospitalidade na Educação?

Ao chegarmos ao término desse ensaio sobre a possibilidade de utilizarmos a hospitalidade como formas de criarmos espaços de atuação da educação social e, conseqüentemente, organização da reflexão em pedagogia social, apresentamos o quadro abaixo que, mais do que encerrar o assunto, nos abre novas possibilidades para pensarmos sobre uma Pedagogia da Hospitalidade que nos traga o sentido de cuidado, amparo e orientação para as nossa práticas socioeducativas.

Quadro 1: Estrutura para uma pedagogia da hospitalidade.



Fonte: Elaboração do Autor (2019).

SUMÁRIO

Neste desfecho, o presente ensaio cumpre o seu papel de introduzir a nova temática a que se dedica o Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão Fora da Sala de Aula, Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP), ampliando, assim, suas formas de compreensão do exercício da Pedagogia Social no Brasil à luz de novos paradigmas que façam crescer esse campo de saber, principalmente, na formação docente inicial, de forma a ampliar e legitimar as diversas maneiras de atuação dos pedagogos e licenciados nos ambientes não escolares.

Não se faz possível terminar uma reflexão tão profícua como essa que foi colocada nesse momento. Até por que essa não é a única, nem a primeira e nem será a última forma de refletirmos sobre a hospitalidade, ainda mais sobre o prisma da educação. Esse é o esforço de iniciarmos a discussão que passa por descobrirmos na hospitalidade o espaço privilegiado das práticas socioeducativas. Como a própria Isabel Baptista (2005, p. 70) nos lembra “os laços comunitários que sustentam as diferentes práticas de cidadania não são tão naturais como a tradição nos ensinou a pensar, mas sim construídos. São laços humanos, e nessa condição frágeis e carentes de vigilância permanente”.

Sigamos construindo esses laços a partir das nossas reflexões e de nossas ações em relações com os outros das práticas socioeducativas. Quem sabe dessa forma, hospedar se transforme, aos poucos, em uma forma de exercício pedagógico que, na dinâmica do ensino-aprendizagem social, se configure em ferramenta para construirmos práticas educativas mais equânimes e solidárias em espaços de vulnerabilidade social, resgatando os outros da relação de sua condição de objetos do sistema formal que, ao não investir na sua criatividade, os aprisionam como parte de uma realidade de exclusão que a educação, muitas vezes, se presta em nosso contexto social brasileiro.



## SUMÁRIO

## Referências

BAPTISTA, Isabel. *Ética e educação*. Porto, Universidade Portucalense, 1998.

BAPTISTA, Isabel. As cidades e os rostos da hospitalidade. In: *Revista de Educação Social*. Porto, Universidade Portucalense, 1999.

BAPTISTA, Isabel. Lugares de Hospitalidade. In: DIAS, Célia Maria de Moraes. (Org.). *Hospitalidade, Reflexões e Perspectivas*. São Paulo: Manole, 2002.

BAPTISTA, Isabel. *Dar rosto ao Futuro: A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições, 2005.

LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Paris: Edições 70, 1998.



SUMÁRIO



1

Arthur Vianna Ferreira

Equilibrando os pratos  
das demandas sociais:  
a construção  
da profissão  
de Educador Social  
e a Pedagogia Social  
na formação docente  
do Ensino Superior

## Introduzindo a temática: quem é o educador social no contexto brasileiro?

A figura do educador social aparece, no contexto do Terceiro Setor brasileiro, como o sujeito que se coloca responsável pela organização dos trabalhos sócio-educativos proporcionados por suas instituições para atender as distintas – e cada vez mais complexas – necessidades da população civil. Sua atuação profissional se constrói a partir de três critérios: as demandas específicas dos grupos em vulnerabilidade social, a busca de conteúdos que embasem um atendimento digno para as demandas dessas camadas sociais e uma relação dialógica estabelecida tanto entre os distintos especialistas que transitam no seu campo educacional quanto com os sujeitos empobrecidos, focos de sua prática profissional.

Na verdade, na história da educação desse país, a sociedade encarregou a esse educador responsável pela formação dos empobrecidos uma função bem característica que condicionou não somente a sua prática, mas também, as suas relações socioeducacionais com outros profissionais que também atuam com os pobres: à capacitação profissional dos educandos-pobres como forma de inclusão na sociedade brasileira.

Nos estudos de Venâncio (1999), a assistência oferecida aos pobres estava no trabalho realizado pelos educadores chamados '*mestres de ofícios*', responsáveis pela formação dos '*recolhidos*' pela instituição. Um dos exemplos citados por Venâncio (1999, p. 151) era o da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro e dos Aprendizes do Arsenal da Marinha no Século XIX segundos os quais "o ensino dos ofícios manuais cabia a mestres e contramestres, distribuídos em oficinas de tanoaria, carpintaria, serralheria, latoaria e espingardaria".

A figura do 'mestre ou contramestre' como aqueles que se encarregavam pela educação dos empobrecidos do século XIX



### SUMÁRIO

também aparece nos estudos de Marcilio (2006) sobre a criança abandonada. Nestes, a autora relata a exploração da mão-de-obra sofrida por muitos órfãos pobres por parte dos *'mestres de ofícios'* que, ao iniciar os menores nas artes dos ofícios, exploravam os meninos sem a preocupação de dar o devido treinamento para que pudessem produzir por si só as técnicas do ofício aprendido (p.182).

Kuhlmann Jr. (2002, p. 486) aponta que as instituições do início do século XX para os desamparados sociais deveriam organizar seu corpo de educadores para “harmonizar a educação escolar e o ensino industrial ou profissional, de modo que os homens pudessem ganhar a vida pelo trabalho e as mulheres se habilitassem nos trabalhos domésticos e fossem capazes de gerir uma casa”.

Porém, outro ponto é adicionado ao longo da história ao trabalho do educador com os empobrecidos. Para além da utilização de uma educação suplementar – aos conteúdos escolares básicos – de caráter profissional que os incluísse no contexto social, se fazia necessário aos educadores que se preocupassem com a educação moral dos empobrecidos. Como nos diz Kuhlmann Jr. (2002, p. 489), “se a preocupação com o conhecimento e com as condições físicas das instituições educacionais para os pobres pode ser secundarizada, a educação moral torna-se o novo objeto de preocupação prioritário”.

Este novo aspecto, que surge como importante na prática do educador nas instituições sociais destinadas aos empobrecidos do início do século XX, foi assinalado também por Moraes (2003, p. 265-266), em seus estudos sobre a qualificação profissional dos trabalhadores pobres em São Paulo em 1930.

Nas escolas populares, além do ensino escolar básico (linguagem oral e escrita, cálculo, geografia e história) e, também, de uma qualificação para a profissão, a educação era complemen-



## SUMÁRIO



tada por noções de moral e cívica, de acordo com os programas e métodos adotados pelo Anuário Estadual do Ensino de 1918, “visando ao controle, à moralização, ao ajustamento da população empobrecida às realizações do governo republicano no plano estadual” (Ibidem, p. 266).

Assim sendo, a gênese que marca a característica do trabalho do educador em instituições para camadas populares constitui-se numa ação sócio-educativa “triplo-inclusiva”, que legitimava a permanência e aceitação deste grupo social empobrecido em relação ao contexto social brasileiro.

Este trabalho era realizado em três frentes de trabalho socio-educativo: o de inclusão educacional, que compreendia a complementação da educação básica, capacitando o sujeito a se relacionar com os demais grupos, a partir do reforço da leitura e da escrita; o de inclusão profissional, relacionado à aprendizagem de uma capacitação profissional como forma de inclusão no mercado de trabalho e geração de renda familiar; e o de inclusão relacional-moralista, que pretendia proporcionar aos pobres um conjunto de valores, significados, crenças e representações partilhadas entre os demais grupos como organizadores da ordem e das relações sociais.

Portanto, o educador das camadas populares deveria possuir estas três habilidades para exercer a sua prática educacional que buscava atender a ação socioeducativa ‘triplo-inclusiva’. A sua prática institucional inclusiva vai marcando o caráter do seu trabalho social e compondo a sua figura como uma marca característica de sua ‘profissionalidade’ enquanto educador social.

Os conceitos pedagógicos de uma educação enraizados no contexto histórico brasileiro, difundidos a partir da década de 1970 – e tendo como um dos seus principais expoentes o educador Paulo Freire, na Pedagogia da Libertação, – acentuaram o caráter social



## SUMÁRIO

e inclusivo do trabalho que os educadores das camadas empobrecidas iam realizando nos espaços de educação não escolar. Duas mudanças aconteceram na estrutura do seu grupo profissional e que são fundamentais na constituição de seu grupo.

Primeiro, a desobrigação de uma formação 'multi-especializada' do educador, ou seja, um educador que tenha obrigatoriamente que responder com sua formação a todas as necessidades do grupo empobrecido. A partir deste momento, prioriza-se a pertença deste educador a um grupo de profissionais que tenha suas habilidades específicas, e um objetivo, organizado por estratégias e práticas em comum, em favor das demandas e temáticas selecionadas pela população atendida.

Segundo é que o trabalho de inclusão de caráter mais relacional, oferecido no começo pelo ensino de uma 'moral' oriunda da sociedade mantenedora das instituições sociais, continua fazendo parte da constituição do educador social, porém com outra conotação. A preocupação com a moralidade foi trocada por uma crítica da realidade e uma consciência de sua participação ativa da sociedade que passa ser objeto de ensino do educador ao grupo de educandos.

Paulo Freire (2005) e seus conteúdos pedagógicos oriundos da 'pedagogia da libertação' tiveram importante contribuição para as mudanças ocorridas neste grupo sócio-educativo ao evocar aos encarregados pela educação das camadas empobrecidas a 'dialogicidade' no processo educativo.

O 'diálogo educativo' proposto por Freire acaba sendo um dos instrumentos mais utilizados nos espaços educacionais não-formais pelos educadores sociais, uma vez que potencializa o despertar da realidade vivida pelo sujeito e seus contextos sociais como diz o próprio autor (ibidem, p. 95) "É um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo



## SUMÁRIO

estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. Banha-se permanentemente de temporalidade, cujos riscos não teme”.

Em verdade, o processo de diálogo entre educador e educando proposto por Freire e utilizado de maneira constante pelo educador social acentua este trabalho inclusivo relacional que compõe a estrutura do educador social. Ele possibilita a abertura para uma confiança no processo de ensino-aprendizagem que dá ao educador a segurança de que seu trabalho, independente do estado socioeconômico em que se encontra o seu educando, poderá ser concretizado através da consciência ativa da participação do educando no meio social. Como o próprio Freire (2001, p. 297), “não há que considerar perdido o tempo do diálogo que, problematizando, crítica e, criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito de transformação”.

Como nos diz Zitkoski (2006, p. 27) sobre a dialogicidade da Pedagogia da Libertação de Freire,

Ao definir a dialogicidade, a ação dialógica ou a ação cultural para a liberdade como um caminho de reconstrução da vida em sociedade, Freire está defendendo um projeto maior que se articula por meio de uma visão de sociedade igualitária, uma concepção de vida humana dialógica e dialética e uma proposta de educação radicalmente libertadora que, no conjunto, se harmonizam por meio da racionalidade dialógica. É uma racionalidade que busca construir a existência humana de modo crítico e criativo frente à realidade socio-cultural que nos condiciona, desumaniza e coisifica.

Este diálogo educativo com o grupo empobrecido ajudará na organização dos conteúdos a serem utilizados em suas práticas educativas marcando assim suas relações interpessoais com os sujeitos e o seu reconhecimento pelo grupo como profissional da educação social. O trabalho inclusivo ‘moral’ abre espaço para a ‘reflexão crítica’ dos grupos tanto de educandos quanto de educadores, devendo ser a sua prática institucional educativa a intersecção entre ambos.



## SUMÁRIO

Para educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2005, p. 97)

O educador social – antes detentor exclusivo da tríplice inclusão: educacional, profissional e moral – agora é um profissional chamado a trabalhar de forma multidisciplinar com outros especialistas, com o objetivo de atender às demandas sociais de seus educandos.

Além disto, o processo educativo dialógico se torna fundamental em dois aspectos de sua prática sócio-educativa: primeiro, para a reflexão crítica da realidade do educando que, mais do que aceitar o seu estado de pobreza, critica-o e redimensiona os seus objetivos, para que se torne sujeito ativo de sua inclusão social, e, segundo, para a legitimação das relações de alteridade vividas pelo educador social, que permite uma melhor organização do seu trabalho socioeducativo entre os seus pares e a população atendida.

### **Como definir a prática do Educador Social no contexto socioeducacional brasileiro?**

A partir de Romans, Petrus e Trilla (2003) podemos perceber as dificuldades de se traçar um perfil profissional dos educadores sociais que, no entanto, vai se tornando claro por meio da difusão dos estudos sobre o tema, da especificação de suas tarefas feitas pelas administrações públicas, das contribuições das associações de educadores que trabalham no campo social e da reflexão que os próprios educadores fazem da sua prática.

Segundo os autores, suas funções exercidas no meio externo e interno das instituições proporcionam uma amplitude que muitas



SUMÁRIO

vezes dificulta a visualização de sua área de atuação. Por mais que o profissional tenha uma habilidade específica, ao entrar no grupo de educador social, ele precisa reorganizar a sua prática a partir de seu espaço de atuação que é determinado pela instituição em seu rol de tarefas e de trabalhos a serem realizados.

O trabalho do educador social requer definição, por parte de quem o contratou, de certas funções que nem sempre são vistas com clareza. A imprecisão das mesmas deriva das multiformes tarefas que o educador social desenvolve e que costumam repercutir em seu nível de satisfação e possivelmente no serviço que se presta no próprio estabelecimento. (ROMANS, PETRUS, TRILLA, 2003, p. 119)

Esta aparente falta de clareza da determinação da constituição essencial do educador social ocorre pela múltipla demanda de sua atuação e pelos próprios relacionamentos que ele vai construindo em seu campo de trabalho. Ou seja, o educador social, independente de sua formação universitária, teria que articular suas atividades levando em consideração as desvantagens sociais em que se insere a instituição, a busca pela igualdade de oportunidades no contexto social para as necessidades dos grupos envolvidos, utilizando-se de políticas que auxiliem os desfavorecidos.

A complexidade suscitada pelas demandas existentes no campo de trabalho do educador social ajudaria na falta de clareza de seu trabalho, uma vez que auxiliaria na busca de um profissional que teria que, além de praticar o específico da sua profissão, atender a um grupo de demandas tão multiformes e tão específicas quanto a sua habilidade.

O trabalho em equipe pelos autores que estudam educação social – como Romans, Petrus e Trilla (2003, p. 121) e Garrido, Grau e Sedano (2001, p. 97) – colocado como fundamental no trabalho dos educadores sociais, não suaviza a complexidade da constituição do educador social, uma vez que aglutina sobre um mesmo grupo formações e áreas de constituição científica diferentes, que tendem a visualizar o mesmo educando sob o seu olhar profissional.



## SUMÁRIO

No contexto brasileiro, este esfacelamento do conceito de educador social enquanto grupo profissional pode ser considerado reflexo de como o Estado Brasileiro ainda não tem clara a figura deste profissional em seu amplo campo de trabalho social com as diversas camadas empobrecidas.

A Lei 7644, de 18 de dezembro de 1987, foi uma das primeiras a regulamentar a atividade de um profissional responsável pela educação na área da assistência social. A lei regulamenta a atividade das conhecidas “*mães sociais*”, responsáveis como expresso no art. 1 da lei, em “propiciar ao menor condições familiares ideais ao seu desenvolvimento e reintegração social.” Neste modelo de assistência empregado nos anos de 1980, as crianças eram recolhidas em casas lares onde eram educadas por este profissional com atribuições delimitadas pela lei.

O modelo das casas-lares foi sendo abandonado a partir da aplicação paulatina da lei 8069/90, ou seja, o ECA, no trabalho de assistência a criança e ao adolescente. O esforço do Estatuto é a manutenção da criança e do adolescente no seio familiar – conforme o art.19 – sendo a transferência para famílias substitutas casos excepcionais. Desta forma, a função deste educador tratado na lei como ‘mãe social’ vai perdendo o seu espaço uma vez que as casas lares vão perdendo sua importância para a legitimação da criança vulnerável no seio familiar.

Por outro lado, o Estatuto reafirma a importância de uma educação integrada que abarque as estruturas formais e sociais do ser humano e que deve ser oferecida pelo Estado e pela sociedade civil. Para este trabalho, serão necessários profissionais que defendam os direitos das camadas vulneráveis e que atendam suas necessidades.

A única alusão feita pelo Estatuto sobre como devem ser os profissionais que atenderão às necessidades sociais destes



## SUMÁRIO

menores – ou seja, aqueles que exercerão a função de educadores sociais – encontram-se nos artigos 90 a 97 que falam sobre as Entidades de Atendimento governamentais ou não governamentais de amparo a criança e adolescente. No artigo 91, a respeito da autorização dada às entidades não governamentais para que funcione em seu trabalho de assistência, a letra ‘d’ relata sobre a obrigação de que a instituição que queira o registro para o funcionamento deva ter “*em seus quadros pessoas idôneas*”.

A idoneidade – um conceito amplo e subjetivo – passa a ser o único parâmetro colocado pelo Estado para que alguém possa exercer a função de assistência sócio-educacional. Assim, fica a critério das ONGs e outras entidades governamentais de assistência criarem seus próprios critérios de julgamento para idoneidade e capacidade dos educadores em exercer uma atividade específica com a camada empobrecida em regime aberto ou fechado de assistência.

Essa aparente falta de clareza sobre a função e organização em torno do ser profissional desse educador social é retratada pela própria legislação. Em 2007 o projeto de lei 1287 de 12 de junho pede a alteração do Estatuto do Desarmamento com a seguinte ementa: “Autoriza o porte de arma de fogo aos educadores sociais, agentes de segurança e a outros integrantes de quadros que atuem em estabelecimentos de internação de menores infratores.” Este projeto foi arquivado em 20 de fevereiro de 2008 pela Câmara dos Deputados.

Outro exemplo dessa luta histórica por uma definição sobre a prática específica do educador social está no projeto de Lei 1770, de 26 de março de 2008, que pede à definição sobre as atividades do Educador Social no Rio de Janeiro. Nesse projeto, que não chegou a ser aprovado, os próprios educadores sociais, através da regional do Rio de Janeiro do Sinbfr – Sindicato das instituições beneficentes, filantrópicas e religiosas – demonstraram a sua insatisfação à redação do projeto que os colocava em seu artigo 1 como “*classe auxiliar de*



## SUMÁRIO

*assistência social*” e no seu artigo 2 exigia apenas o ensino fundamental completo para pertencimento à categoria profissional.

Em janeiro de 2009, os Educadores Sociais conseguiram uma importante conquista no processo de reconhecimento social de sua profissão e de sua identidade trabalhista. O Ministério do Trabalho incluiu a categoria “*Educador Social*” no grupo de função profissional, com o código 5153-05, correspondente aos “*trabalhadores de atenção, defesa e proteção a pessoas em situação de risco*”. A descrição de sua atividade está dada da seguinte forma: “Visam garantir a atenção, defesa e proteção a pessoas em situações de risco pessoal e social. Procuram assegurar seus direitos, abordando-as, sensibilizando-as, identificando suas necessidades e demandas e desenvolvendo atividades e tratamento”.

Porém, não podemos esquecer que a categoria ocupacional na qual foram inseridos os educadores sociais não é a mesma ocupada pelos profissionais da educação considerada “formal” pela sociedade brasileira, ou seja, aquelas desenvolvidas pelas instituições escolares. A ocupação ‘educador social’ se encontra no contexto de outras profissões consideradas como ‘educadores no social’ que não necessariamente demandam uma formação profissional de caráter estritamente educacional ou, pelo menos, regulamentada como a dos profissionais da educação regular nesse país. Nesse mesma família de ocupação profissional do educador social se apresentam as seguintes ocupações: o arte-educador (educador de rua, educador social de rua, instrutor educacional e orientador sócio educativo); o agente de ação social (Agente de proteção social, Agente de proteção social de rua, Agente social); o de monitor de dependente químico (Conselheiro de dependente químico, Consultor em dependência química) e o Conselheiro tutelar.

O esforço do Ministério do Trabalho em delimitar o trabalho do educador social e a sua funcionalidade no espaço institucional socio-



## SUMÁRIO



educativo apresenta um ponto importante de reflexão: a não inclusão da categoria 'educador social' na mesma família profissional de 'professor', abre uma brecha para o enfraquecimento dos importantes vínculos que esses sujeitos da educação não escolar devem estabelecer com os ambientes educacionais formais, seu cotidiano escolar e suas relações com o entorno escolar. Além disso, levanta dois outros pontos de inflexão: reafirma a existência de diferentes grupos e organizações sindicais dentro do campo educacional, de natureza não formal, dividindo assim força trabalhista pela luta e manutenção dos direitos dos profissionais da educação, independentemente de sua configuração escolar ou não; e, possibilita a não obrigatoriedade de uma formação especificamente baseada nos fundamentos da educação para que o sujeito possa trabalhar no campo da educação social, criando um dissenso a respeito do tipo de processo formativo necessário para que esses profissionais possam ter os conteúdos mínimos de atuação na realidade social brasileira.

Mesmo com tantos percalços, atualmente o projeto de lei 5346, de 03 de junho de 2009, que segue em tramitação no Congresso Nacional, dispõe sobre a criação da profissão de Educador social no Brasil. A fundamentação legal deste projeto está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), que reconhece que a educação abrange processos cognitivos que possuem o meio social e suas instituições como lugar privilegiado do seu desenvolvimento preparando-o para o exercício da cidadania e o trabalho.

Desta forma, a promulgação de regulamentação da profissão do educador social teria a seguinte finalidade: estabelecer os campos de atuação do educador social (art.2); a responsabilidade de uma formação específica para a profissão segundo organização do Ministério da Educação, assim como a escolarização mínima para o exercício da profissão (art.3) e a organização da União e seus estados na promoção de cargos públicos de educadores sociais e os planos de cargos, carreira e remuneração (art. 4 e 5).



## SUMÁRIO

Conforme a justificativa apresentada pelo Deputado Federal pelo Estado do Ceará, Chico Lopes, autor do projeto de Lei em questão,

A criação da profissão de Educador e Educadora Social, além de valorizar estes agentes que tanto contribuem para o enfrentamento da dívida social brasileira, pode suscitar importantes debates acerca da educação no seu sentido mais pleno, com a abrangência que lhe dá o Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, respondendo ao genuíno atendimento de interesses e necessidades sociais de nosso tempo.<sup>1</sup>

Paralelamente, a esse projeto de regulamentação da profissão do Educador social com características em âmbito nacional foi aprovado no congresso Nacional o projeto de Lei 2989, de 11 de março de 2008, do mesmo autor, que busca instituir o Dia do Educador Social no Brasil a ser comemorado no dia 19 de setembro por ocasião da data natalícia do educador Paulo Freire. A promulgação dessa data festiva, para os educadores sociais, reafirma a luta pelo reconhecimento da profissão no Brasil e mantém acesa a discussão sobre a temática em nosso contexto educacional.

Recentemente esta discussão continua sendo acirrada sobre a regularização desta categoria profissional. Em 2015 foi aprovado o Projeto de Lei 328 do Senador Telmário Mota pelo estado de Roraima que também busca regulamentar a profissão do educador social, porém com duas características diferentes do projeto de Lei apresentado em 2009: a ampliação da atuação do educador social para fora e dentro da escola (art. 2); a obrigatoriedade do governo para a criação de cargos públicos para educador social (art. 3); a formação mínima do educador social para além do ensino médio (art.3, II); e, a delimitação mais específica das atribuições do educador social (art.4).



## SUMÁRIO

1. Este texto pode ser acessado na íntegra no site: [www.camara.gov.br/sileg/](http://www.camara.gov.br/sileg/)

Enfim, podemos perceber que a discussão sobre a formação e atuação deste profissional ainda está em aberto. No campo da legislação brasileira, o grupo social 'Educador Social' busca o reconhecimento de sua prática educativa na sociedade brasileira, a valorização da educação não escolar empregada pelas instituições em que trabalham como instrumento de atendimento das necessidades das camadas empobrecidas e uma formação consensual mínima que fortaleça a promoção da identidade desse profissional frente a realidade socioeducacional brasileira, assim como auxiliem em sua organização como um grupo comum sem desprezar as multiformações dos seus sujeitos do campo socioeducacional.

### **Considerações parciais: é possível pensar em formação do educador social no Ensino Superior?**

A figura do educador social continua sendo gerada no panorama educacional brasileiro. O processo de construção do seu 'ser profissional' ainda se manifesta em aberto na diversidade de sua prática em prol das camadas empobrecidas, o que mostra a necessidade de uma regulamentação específica – em processo de tramitação no congresso – que delimite o seu trabalho no campo multidisciplinar do seu ambiente de trabalho. Ou seja, na constituição do 'ser do educador social' busca-se a superação da imagem social – e por muitos educadores, um sentimento profissional – de 'equilibradores de pratos' das distintas demandas e conflitos sociais que lhes são colocados para serem solucionados na relação entre os sujeitos empobrecidos e a sociedade civil.

Neste sentido, o ser profissional do educador social se torna um espaço privilegiado para um questionamento que não se encerra nesse artigo: será possível formar este profissional no ensino superior? A relevância desse artigo está no início da universidade como



## SUMÁRIO

espaço de discussão dessa formação, levando em consideração a luta histórica pelo reconhecimento da profissão do educador social no campo legislativo e na futura contribuição que a formação de professores no Ensino superior pode oferecer para esse profissional da educação não escolar.

O recente projeto de Lei 328 de 2015 convida a universidade a participar deste processo e fazer parte da construção histórica desta categoria ao abrir a formação deste profissional a nível superior (Art. 3). Esta realidade concreta da formação deste profissional se encontra contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia de 15 de maio de 2006. Esta esclarece que as atividades docentes as quais este profissional está sendo formado são compostas das habilidades de planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar projetos e experiências educativas não escolares (cf. Art.4 §4). Ao mesmo tempo em que, o documento expõe a necessidade formativa para este futuro pedagogo de *“trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo”* (cf. Art. 5 §6). E por isto, no artigo 6, as diretrizes recordam que os cursos de pedagogia deverão, também, preparar estes sujeitos para as atuações já descritas nos artigos e parágrafos anteriormente citados como também para o cumprimento da contribuição social do curso que é o *“desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade.”* (cf. Art. 6 §1a.)



## SUMÁRIO

Esta discussão sobre a formação para os profissionais de educação em ambiente escolares e não escolares continua nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada de 01 de julho de 2015.

No artigo 3 §1 sobre a formação inicial e continuada o documento rever a concepção de educação inferindo que *“por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.”* Assim, por mais que a resolução seja contextualizada para a formação do ensino básico, no conjunto dos parágrafos deste mesmo artigo, entende-se o reconhecimento da necessidade do diálogo entre a educação formal escolar e os diversos espaços sociais onde a educação é realizada para que ela se realize de forma plena. Na verdade, o ambiente social e suas demandas institucionais estão em constante diálogo com os contextos escolares formativos em que atuarão os futuros pedagogos.

Assim sendo, o documento reafirma uma postura já existente na antiga resolução de 2006 em seu art. 12 §1 d. sobre a formação inicial do docente que, além dos processos educativos escolares, também deverá ser apto para “observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas”, abrindo uma compreensão para outros espaços educativos não escolares. Além disto, as novas diretrizes no capítulo VII, Art. 18 §3 reconhece a valorização do magistério e dos profissionais da educação, entendendo que a formação inicial e continuada, assim como, suas condições de trabalhos devem ser garantidas para todos os profissionais envolvidos na ação educativa, seja no ambiente do magistério seja em outros ambientes e instituições que realizam práticas educativas.

Junto a esta reflexão, também, devemos ponderar que as práticas destes educadores sociais promovem diversas representações do social que compõem o seu trabalho profissional. A gestação conceitual de sua profissão agencia, no espaço educacional brasileiro, a confluência de objetivos, práticas e conceitos oriundos de



## SUMÁRIO

diferentes grupos profissionais – da área de educação, saúde, direito, assistência social, entre outros – que se colocam sobre uma mesma categoria profissional (educador social) determinada pela legislação brasileira às instituições sócio-educativas do Terceiro Setor.

Segundo Ferreira (2012), o diálogo entre as representações sociais de camadas empobrecidas e a identidade do educador social nas instituições do Terceiro Setor se faz imprescindível no sentido de poder entender como este último assimila o seu trabalho e suas relações interpessoais – e profissionais – em seu grupo e nos demais grupos envolvidos na educação não escolar. Este movimento ajudará a compreender como se constitui o processo de sua identidade profissional e como esta se torna a marca característica, ou não, da existência e pertença grupal dos educadores que se movimentam neste ambiente pedagógico caracterizado pelas constantes mudanças sociais que determinam diretamente a realização, ou não, de suas práticas.

Neste sentido, os trabalhos na pedagogia social e na formação de educadores sociais – seja no ensino superior ou não – devem fomentar o reconhecimento das diversos conceitos, valores, crenças e representações existentes no trabalho profissional do educador social que o auxiliarão na contínua reconstrução de sua identidade que reside, essencialmente, no serviço prestado às com as camadas empobrecidas e suas demandas sociais. Esta característica deve ser o início para o trabalho de formação inicial destes educadores, que apenas darão o 'start' para o começo de uma formação continuada desde novo educador social brasileiro que se forjará sua identidade na realidade da sociedade, no seu tempo histórico e na sua relação direta com os grupos em situação de vulnerabilidade social.

Pensar uma formação inicial do educador social, tendo como base a história da educação popular no Brasil, seus prin-



## SUMÁRIO

cipais teóricos e as formas de atuação na contemporaneidade, é fundamental para que os novos educadores sociais, formados no interior dos cursos de licenciaturas, ancorem os princípios de sua ação socioeducativa para sua atuação interdisciplinar, que exigirá no serviço junto à população empobrecida, novas formações, permanentemente.

## Referências

BRASIL. Lei 7644, de 18 de dezembro de 1987. Dispõe sobre a regulamentação da atividade de mãe social e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1987.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 mai. 2006.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 jul. 2015.

FERREIRA, Arthur Vianna. *Representações Sociais e Identidade Profissional – Elementos para as práticas com os pobres*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2005.

GARRIDO, José Luis Garcia; GRAU, Carmen-José Alejos; SEDANO, Alfredo Rodríguez. *Esquemas de Pedagogia Social*. Navarra: Ed. EUNSA, 2001.



SUMÁRIO

KHULMANN JR, Moysés. A circulação das ideias sobre a educação das crianças no Brasil do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar; KHULMANN JR, Moysés (Orgs.). *Os intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. (p. 459-495)

MARCILIO, Maria Luiza. *História social da criança abandonada*. São Paulo: HUCITEC, 2006.

MORAES, Carmem Sylvania Vidigal. *A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. *Profissão: Educador Social*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VENÂNCIO, Renato Pinto. *Famílias Abandonadas: Assistência a crianças de camadas populares no Rio de Janeiro e Salvador*. Campinas: Papyrus, 1999.



SUMÁRIO





# 2

Arthur Vianna Ferreira

## Evasão e pobreza em oficinas de capacitação profissional: antes e depois de um estudo de representações sociais

Este artigo objetiva reforçar a importância da devolução dos resultados das pesquisas em espaços educativos não escolares e as possibilidades de mudanças das ações sociais e pedagógicas entre educadores sociais e suas práticas com as camadas empobrecidas. A partir desta premissa, apresenta-se uma pesquisa de abordagem psicossocial em educação que objetivou identificar as possíveis representações sociais sobre evasão existentes nos discursos dos gestores, educadores e educandos (evadidos ou não) – e suas possíveis consequências na prática educativa – nos cursos de capacitação profissional para adultos de uma ONG caritativa do terceiro setor brasileiro, administrada pela Igreja Católica Apostólica Romana, em um bairro periférico, na cidade do Rio de Janeiro. Após a devolução destes resultados a referida instituição sócio educacional, aos gestores e aos educadores podemos também verificar neste artigo as modificações concretas realizadas neste campo de atuação educacional não escolar desde as relações sociais existentes entre os grupos educacionais quanto às práticas e organizações do trabalho social e pedagógico a população empobrecida.

Por que os sujeitos da prática educativa não se preocuparam e nem ficaram surpresos com a evasão dos sujeitos empobrecidos de sua prática educacional? A resposta a essas questões foi obtida através de uma pesquisa fundamentada teoricamente no estudo da legislação brasileira sobre o terceiro setor, as práticas socioeducativas das ONGs no campo educativo não escolar e o trabalho sociopedagógico confessional católico. Ademais, a pesquisa utilizou-se da teoria psicossocial das representações sociais de Serge Moscovici (2003) e a retórica do discurso de Olivier Reboul (2004) a análise do material recolhido no campo de investigação a partir dos documentos institucionais, das entrevistas semidirigidas e dos grupos focais realizados com os educadores sociais e educandos evadidos ou não.



## SUMÁRIO

A justificativa para a investigação do problema de evasão em espaços educacionais não escolares se expressa pelo significativo trabalho social e pedagógico realizado neste campo de educação social e suas práticas com as camadas empobrecidas. De acordo com pesquisa realizada por ANTUNES (2001), no Brasil, assim como em outros países, ocorre um crescimento qualitativo e quantitativo do Terceiro Setor como um todo, no qual, cerca de 1,12 milhão de pessoas estariam empregadas. De configuração confessional (vinculadas a determinada religião), ou não, abrem-se caminhos cada vez maiores para a atuação mais efetiva das ONG's no espaço democrático nacional urbano e/ou rural. Tanto o Estado, através de sua legislação (Lei 9790/99), quanto autores como Gohn (1997) e Oliveira e Haddad (2001), reconhecem a ação social das instituições confessionais no panorama socioeconômico brasileiro e sua mediação como organização pública não estatal potencializadora de ações concretas junto às camadas populares.

O que se realiza por meio de santas casas de misericórdia, abrigos para indigentes, institutos de perfeição e caridade, orfanatos e preventórios são marcas deixadas na história pela ação da Igreja Católica e de outras confissões religiosas no atendimento àqueles que se encontravam à margem da sociedade civil, possibilitando uma atenção às suas necessidades básicas e uma inclusão – na medida do possível – destes indivíduos na sociedade.

Desta forma, esta pesquisa apresenta resultados que permitem verificar a ineficiência da ação de uma ONG confessional, constatando que seus atores sociais não reconhecem ou não têm consciência da altíssima evasão em seus projetos. Ao mesmo tempo em que, a partir do momento em que os resultados da pesquisa são discutidos e trabalhados entre os educadores sociais constroem-se novas possibilidades de relações psicossociais existentes entre os educadores e as camadas empobrecidas potencializando, assim, práticas educativas mais significativas para estes últimos. O reconhe-



## SUMÁRIO

cimento ao atendimento das necessidades reais das camadas empobrecidas, expressas pelas oficinas de capacitação se transforma em uma importante ferramenta psicossocial para evitar a evasão das populações empobrecidas dos cursos profissionalizantes.

### **Eles estavam aqui? A apresentação da problemática, a fundamentação teórica metodológica e a análise da pesquisa em capacitação profissional de uma ONG confessional**

Para início de nossa discussão, faz-se necessário apresentar o campo de investigação e a problemática ao redor das oficinas de capacitação profissional e a evasão das camadas empobrecidas.

Assim como nas grandes capitais de nosso país, na cidade do Rio de Janeiro se encontram várias instituições com os traços supramencionados. Uma delas é o Projeto SIC-AIACOM, fundado e mantido pela Ordem dos Frades Agostinianos, ligados à Igreja Católica Apostólica Romana no Brasil, e dirigido por profissionais especializados nas áreas educacional e social. A entidade atua diretamente com crianças e adolescentes, moradores de comunidades de baixa renda no bairro do Engenho Novo.

Para alcançar seu objetivo institucional de contribuir para a formação integral de crianças e adolescentes que vivem com seus direitos sociais violados, possibilitando-lhes desenvolver, em suas potencialidades humanas, consciência crítica e espírito solidário, tornando-se agentes transformadores da realidade, envolvendo neste processo a família e a comunidade considerada em risco social, além de atuar junto a crianças e adolescentes, a instituição também se preocupa com o seu meio familiar e, por isso, desenvolve atividades educativo-comunitárias, na linha sócio-familiar, com os responsáveis das crianças atendidas pelo projeto, oferecendo



SUMÁRIO

oficinas de capacitação profissional (Culinária/Corte e Costura) criadas a partir da necessidade expressa por estes responsáveis em reuniões com os pedagogos, assistentes sociais e psicólogos da instituição, desde 1998, estendendo-se até os dias atuais.

A partir do ano de 2002, tanto a oficina de capacitação de Culinária quanto a de Corte e Costura começam a sentir o peso da evasão. O Serviço Social nunca teve a preocupação de registrar, por escrito, o número de desistentes durante o curso ou investigar seus motivos. O trabalho realizado era somente de captar as pessoas para realizarem os cursos. Os dados apurados, em nossa pesquisa, foram retirados das fichas de chamada das oficinas, que se mantiveram sob a responsabilidade de suas educadoras sociais. Uma análise quantitativa das fichas de chamada, dificultada face a escassez de dados nos arquivos da Instituição, permitiu estabelecer a dimensão da permanência e da evasão, apresentadas nos gráficos que se seguem. Inicialmente apresentamos o gráfico da permanência/evasão na Oficina de Culinária.

Ao que tudo indica, nos primeiros anos as oficinas eram reconhecidas pelas pessoas atendidas, mas a partir do ano de 2002 a evasão começa a crescer (de mais ou menos 8% para 40% em um ano). Em 2003, a evasão já representava mais da metade (56%); aumentando um pouco mais em 2004, associada a uma queda na procura pelo curso. Já no ano de 2005, mesmo com a grande procura pelo curso, a evasão representou 69%. No dia da entrega dos certificados, em 2005, 15% dos que terminaram o curso não compareceram à festa de confraternização para recebê-los.

A relação procura, permanência e evasão é mais difícil no que diz respeito à Oficina de Corte e Costura, pois não tem uma expressão tão forte quanto a de Culinária, além do fato de a evasão estar vinculada à falta de habilidade específica requerida pela capacitação. Por outro lado, os dados dessa Oficina são ainda mais



## SUMÁRIO

precários, mesmo assim conseguimos estabelecer os números de entrada, conclusão e evasão, que se encontram sumariados no gráfico a seguir.

A Oficina de Corte e Costura sempre apresentou índice de aproveitamento um pouco acima da metade das inscritas no decorrer dos anos. Porém, o período mais difícil foi o do ano de 2005, quando a evasão alcançou 83%, e a instituição foi obrigada a fechar duas turmas (a de segunda e quarta-feira à tarde) por inexistir demanda, bem como pelo esvaziamento dos grupos que permaneceram (na terça-feira havia apenas 2 alunas).

A ação institucional tem a intenção de, através da capacitação profissional, trabalhar com a questão do futuro dos pobres, possibilitando que eles transformem suas condições de vida. A partir do momento em que o sócio-familiar inclui uma prática educativa direcionada à família da criança atendida, essa ação passa a ser um lugar importante de integração e socialização dos membros da comunidade, possibilitando-lhes um certo protagonismo.

Porém, os educadores e a coordenação do projeto encaram a evasão como algo habitual, não têm consciência da dimensão da evasão que se ampliou ao longo dos anos, eles não se incomodam com ela.

Mas, por quê? Cada vez mais capacitandos abandonaram os cursos e os educadores nem se deram conta por qual porta elas saíram. A razão dessa “cegueira” não estaria em alguma representação social do trabalho desenvolvido com as camadas empobrecidas? Esta possível indicação é desenvolvida no decorrer da pesquisa. De fato, parecia existir alguma coisa na construção destas representações sobre evasão que se apresentava como um dos motivos principais para a naturalização da saída destes pobres das oficinas de capacitação profissional. A partir deste ponto buscou-se utilizar como fundamentação teórica e metodológica



## SUMÁRIO

desta investigação neste campo educativo não escolar a teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2003) e análise retórica segundo Olivier Reboul (2004) das figuras de sentidos metafóricas presentes no discurso dos educadores e educandos, evadidos ou não, envolvidos nestas práticas socioeducacionais.

### **A fundamentação teórica e metodológica da investigação no campo sócio educacional e a análise dos seus resultados**

Faz-se necessário, para a apresentação dos resultados da investigação, entendermos as bases teóricas e metodológicas, assim como a análise empregada neste estudo. As representações sociais são construídas e adquiridas pelos sujeitos nos diversos ambientes sociais constituindo-se em conceitos, ideologias e práticas que expressam tanto os indivíduos quanto seus grupos de pertença. Conforme Moscovici (2003, p.63) *“representando-se uma coisa ou uma noção, não produzimos unicamente nossas próprias ideias e imagens: criamos e transmitimos um produto progressivamente elaborado em inúmeros lugares e segundo regras variadas”*. Assim sendo, as representações devem ser estudadas considerando a dinâmica social de permanente construção entre indivíduo, sociedade e conhecimento.

Associado aos conceitos de Moscovici sobre as representações sociais, levamos em consideração, em nossa análise, o que nos indica Mazzotti (2006) com respeito a esclarecimento do processo de constituição e expansão das representações sociais. Nas representações, os valores que transitam na relação sujeito e objeto apresentam-se nos esquemas argumentativos, e se sustentam o *“lugar do preferível”*. Portanto, as ações realizadas pelos grupos trazem a marca do que eles consideram ser preferível, determinando as suas ações e são reproduzidas nos argumentos utilizados pelos sujeitos em suas práticas sociais.



## **SUMÁRIO**

Segundo Reboul (2004), os argumentos utilizados nos grupos sociais não são inocentes, pois veiculam as ideias e os interesses do orador que quer influenciar o auditório ao qual se dirige. Seus argumentos expressam uma concepção de mundo que deseja que o seu auditório considere verdadeiro ou preferível. Nessa negociação, as figuras de pensamento, bem como as de estilo, são imprescindíveis e aparecem no discurso como pontos de acordos e ancoragem das significações partilhadas. Assim, a argumentação configura-se como um momento privilegiado para a descoberta de valores e de conceitos aceitos pelos grupos sociais, que originam ações concretas diante das realidades e justificam determinadas práticas sociais no interior da sociedade (cf. REBOUL, 2004, p.194).

Considerando a educação como uma construção realizada no contexto social e de relacionamento de seus grupos, podemos ainda concluir que seus argumentos também passam pelo mesmo processo. Pelo que, na investigação das representações sociais, consideradas como argumentos, é factível utilizarmos a análise retórica, uma vez que elas se constituem por meio de conversações entre os membros de um grupo social. É o que sustenta Mazzotti (2003, p. 91) ao dizer:

Uma vez que os grupos reflexivos desenvolvem suas representações por meio de conversações, visando assimilar e acomodar novos objetos que lhes são apresentados, então é necessário examinar o processo argumentativo realizado nos grupos, e, ao mesmo tempo, avaliar as representações sociais por meio das figuras argumentativas.

Dentre as figuras, as metáforas coordenam e condensam significados, ou predicados do tema em questão, adotados ou assumidos pelos membros do grupo. As metáforas, constituídas por meio de uma analogia entre entes diferentes, também envolvem a escolha do que será posto em relação, o que se prefere tomar por comparante, por foro, estabelecendo o esquema inferencial com base nos chamados lugares do preferível: o que é melhor fazer,



## SUMÁRIO



por exemplo. Não basta identificar as metáforas que caracterizam determinado grupo social, é preciso investigar cuidadosamente suas significações junto aos entrevistados. A investigação poderá – e deverá – auxiliar no processo de análise para que se encontrem os predicados ou significados.

As metáforas, por serem analogias condensadas, podem ser examinadas de maneira a expor o esquema analógico utilizado pelos entrevistados, viabilizando uma interpretação mais controlada de seus argumentos. As técnicas usuais ou da hermenêutica ou da teoria da argumentação retórica são adequadas para a realização da análise das metáforas e de outras figuras argumentativas e de linguagem presentes nas representações sociais, permitindo maior controle das interpretações produzidas pelos pesquisadores. (MAZZOTTI, 2003, p. 101)

O emprego desta análise do material discursivos produzido pelos agentes envolvidos no processo de capacitação profissional se mostrou oportuno nesta pesquisa, pois permitiu expor a constituição dos campos simbólicos das representações organizadas pelos grupos a respeito dos sujeitos empobrecidos e a evasão dos mesmos nesta prática educativa.

O material foi através de entrevistas semidirigidas e grupos focais, como método de coleta de dados. A amostra de sujeitos da pesquisa foi composta dos educandos-pobres (evadidos ou não), os educadores sociais, os assistentes sociais e os coordenadores da instituição. Os resultados desta investigação foram adquiridos a partir da análise retórica de todo o material discursivo e classificado a partir de temas e foros comuns segundo as metáforas e demais figuras de sentido dos discursos.

Esta configuração possui o intuito de condensar e coordenar a justificativa do emprego das práticas educativas em relação aos sujeitos das oficinas de capacitação. O quadro 1, busca resumir as principais temáticas presentes no campo simbólico – e metafórico – das representações sociais oriunda do discurso sobre a evasão neste ambiente educacional.



## SUMÁRIO

Quadro 1- Principais temáticas das metáforas organizadoras do campo simbólico das Representações sociais de pobre presente nos discursos educacionais.

Foro do discurso	Discurso metafórico	Significados condensados
Aprendizagem	“Resgate da vida, da dignidade humana”.	Salvar a população da situação de pobreza em que se encontra.
Trabalho	“O emprego não existe mais e o trabalho ‘tá’ difícil”.	Dissociação entre o trabalho como penoso e o emprego como inalcançável.
Pobreza	“São pobres, a gente tem que entender isso mesmo”.	O pobre é reconhecido como ontológico e não construído no social.
Interesses comuns	“Tem muita gente interesseira. Vem aqui só para comer”.	Formação de um grupo que busca aprender e de outro que quer ‘aproveitar’ a situação de ser pobre.
Necessidades	“A necessidade fala mais alto”.	O “ser” necessitado pode permanecer nas oficinas, porém o “estar” impulsiona ao trabalho.
Diploma	“Pra uma carteira assinada o diploma é tudo!”.	O reconhecimento do seu esforço, o reforço da sua autoestima, o pertencimento a um grupo e a visibilidade social.

Fonte: Elaboração do Autor (2019).

A partir dos foros dos discursos expressos pelos grupos e que transitam entre os sujeitos pertencentes às oficinas de capacitação, se pode inferir a constituição de um conjunto de significado para os sujeitos “pobres” partilhados pelos indivíduos das práticas socioeducativas. Esse campo metafórico de pobre está ligado a um significado de pobreza que designa o *ser* como essencialmente necessitado, ou seja, que nasce pobre e que merece uma intervenção por parte da instituição social.

Desta forma, a instituição procura resgatar a dignidade da vida humana reconhecida no discurso do ‘resgate’ da questão familiar como preservadora do sistema nuclear simples. Esta configuração familiar preferida no discurso sobre pobreza se transforma em símbolo estrutural necessário de reconhecimento de não desintegração do ser pela condição de pobreza. Porém, embora o discurso e a filosofia educacional da capacitação estejam organizados em

relação a estas questões subjetivas do ser pobre, as práticas educativas parecem não alcançar este objetivo, uma vez que as oficinas de capacitação estão organizadas para um sujeito que está objetivamente pobre pela sua condição material.

Assim, embora considere aquela população como ser absoluto ou em si e por si — “eles são pobres” —, realiza uma prática que procura atingir seu estado material de pobreza, caracterizando um discurso ambíguo. A prática deve melhorar a vida de pessoas que dificilmente melhorarão, pois, além de “estarem” pobres, “são” pobres.

O estado de pobreza é percebido no discurso também educandos, evadidos ou não. Mesmo reconhecendo-se merecedores de receber algum benefício por serem pobres, eles apresentam a questão da pobreza também como um estado social de existência.

Por admitirem esta situação, os educandos afirmam que há pobres e “pobres”: uns lutam para melhorar a sua vida (aqueles que participam do curso de capacitação); e outros, que são aproveitadores (aqueles que entram e saem por quererem receber algum benefício). Eles partilham e reproduzem o discurso da instituição, uma vez que permanecem no curso (por serem pobres) e buscam melhorar de vida (mudar sua situação de pobreza).

Os que evadiram, e que são tratados como interesseiros e aproveitadores, também concordam de alguma maneira com isso, já que reconhecem, em seus discursos, que a capacitação é valiosa e importante para melhoria de vida, afirmando que sua saída foi motivada pelo desatendimento das necessidades materiais básicas de suas famílias que, como elas, “são” e “estão” pobres.

O discurso ambíguo do “ser” e “estar” pobre movimentam as relações sociais e se apresenta como o modelo figurativo das representações sociais sobre evasão dos grupos envolvidos na capacitação profissional. O quadro 2 apresenta o resultado desta



## SUMÁRIO

ambiguidade nos discursos que permeiam as práticas e relações psicossociais destas oficinas de capacitação.

A leitura deste quadro pode ser realizada da seguinte forma: a primeira linha sombreada na direção horizontal se encontram os sujeitos que organizam a prática educativa; na primeira coluna sombreada verticalmente se encontram os pontos comum dos discursos destes sujeitos; e no meio do quadro, estão os extratos retóricos oriundos do entrelaçamento entre os sujeitos e os pontos discursivos. (Exemplo de leitura do quadro: o grupo “*Instituição*” (horizontal) argumenta sobre o discurso comum sobre “*população atendida*” (vertical) a retórica que “*eles são pobres*”).

Quadro 2- Principais discursos a respeito dos conceitos e práticas organizados a partir das representações sociais de evasão educacional das ONGs.

Sujeitos do discurso	Instituição	Educandos	Evadidos
População atendida	Eles são pobres.	Nós somos pobres, mas não estamos pobres.	Nós somos pobres e estamos pobres.
A capacitação profissional	Merecem porque são pobres e precisam ser resgatados da pobreza.	Merecemos porque somos pobres e queremos melhorar a qualidade de vida.	Merecemos porque somos pobres e precisamos atender as necessidades básicas.
As práticas educativas	Resgata o estado de pobreza em que vivem as capacitandas.	Melhora a nossa autoestima porque estamos na pobreza.	Não atende as nossas necessidades como pobres.
As capacitandas	São pessoas que precisam ser ‘salvas’ porque são pobres e estão na pobreza.	Não buscamos apenas um benefício por ser pobre, mas também pertencer a um grupo.	Ficam porque não “estão” pobre.
As evadidas	Saem porque são pobres. A desestruturação familiar atrapalha a conseguirem algo na vida.	Saem porque são interesseiras. Elas estão pobres e querem um benefício. Não se esforçam por aprender ou trabalhar.	Saímos porque estamos pobres e precisamos trabalhar. Temos que prover as necessidades da família.
A instituição	É necessária. Cumprimos o nosso dever de resgatar os pobres da situação de pobreza através da educação.	É importante. É paradigma na comunidade. Queremos continuar pertencendo ao grupo.	É bom. Mas não conseguimos ficar porque temos necessidades a serem atendidas.

Fonte: Elaboração do Autor (2019).

Desta forma se infere que as representações sociais que circulam no ambiente educacional ajudam a instituição a sustentar que a população atendida “é” pobre, por mais que a sua prática seja para aqueles que “estão” pobres. Esse discurso, oriundo do campo figurativo/simbólico de ‘pobreza’ nuclear nas representações de evasão, define e marca a população, justificando também a não preocupação dos profissionais da educação com a possível evasão dos educandos das oficinas de capacitação. As representações parecem determinar a evasão como uma das características ontológicas da pobreza causando assim a impossibilidade de uma mudança da sua situação, pois ultrapassa a questão do “estar pobre”.

Os capacitandos consideram-se pobres e, por isso, encontram-se nas oficinas. Porém eles não são como os outros que se evadiram, que também são pobres, mas que não sabem – no caso estudado, parece que não querem – aproveitar as oportunidades que lhes são dadas através da educação, buscando apenas a aparente “facilidade” do receber benefícios. Para elas, a capacitação toca em questões do ser pobre: “melhorar autoestima” e do estar pobre: “possível aumento de renda”. Em sua situação, o “estar pobre” não atrapalha o estar na instituição dando-lhes a oportunidade de pertencer a um grupo social diferente que lhes confere *status* social na comunidade local. Também os evadidos se consideram pobres, porém o seu estado de pobreza as impede de estarem naquele espaço educativo, pois gera necessidades básicas que devem ser supridas por elas mesmas. Por isso, evadem em busca da melhoria do seu estado de pobreza. O atendimento ao *ser pobre* é importante, mas não é urgente, por isso o *estar pobre* as impede de pertencer àquele grupo.



## SUMÁRIO

## **Eles foram embora, o que fazer? A devolução e os resultados da pesquisa psicossocial no espaço educativo não escolar: possibilidades de mudanças e novas relações socio educativas**

Os resultados da pesquisa foram apresentados para os educadores sociais, assistentes sociais e gestores das oficinas de capacitação profissional. O objetivo principal motivar os sujeitos a reconhecerem a presença destas representações sociais sobre evasão em seus discursos e práticas cotidianas e as consequências concretas destas representações na organização de suas prática e relações sócio educativas. Estas representações sociais proporcionavam um campo psico-socio-educacional que movimentava um conjunto de valores, crenças, ideias e concepções ambíguas sobre o 'pobre' atendido pela instituição que 'cegavam' a instituição a respeito da evasão e naturalizavam uma prática ineficaz como os pobres nas oficinas de capacitação.

A partir do momento em que os educadores pudessem descobrir os verdadeiros sentidos e significados presentes nestas representações sociais de evasão, eles poderiam avaliar o quanto as suas práticas estão organizadas a partir deste conceito de pobreza e de que forma elas auxiliam, ou não, no cumprimento dos objetivos da capacitação profissional. Da mesma forma, os educadores sociais e gestores da prática socioeducativa puderam refletir sobre como a vivência e partilha subjetiva destes modelos figurativos de 'pobre' condicionam os seus relacionamentos psicossociais entre os grupos envolvidos pelas práticas educativas.

A discussão desta pesquisa foi realizada a partir da construção de fóruns de formação continuada entre os educadores sociais da instituição. Estes espaços formativos mensais duraram 4 meses e serviram para a reflexão coletiva dos objetivos das oficinas, a avaliação das práticas educativas dos projetos em curso e de uma



SUMÁRIO

escuta mais qualificada dos sujeitos empobrecidos que buscam as oficinas de capacitação profissional.

Os temas discutidos foram organizados a partir dos diversos fóruns temáticos da pesquisa. Os resultados das análises foram estudados e aprofundados com a leitura e reflexão de outros teóricos do campo da pedagogia social e da educação profissional, de maneira a ampliar a discussão sobre as metáforas levantadas pelo estudo e a possibilidade de uma mudança de atitude frente às realidades socioeducacionais condensadas no discurso institucional como promotor da naturalização da evasão nas oficinas.

A partir da devolutiva dos resultados ao campo investigativo e da transformação das análises em formação continuada para os educadores sociais foram organizadas novas ações em relação ao trabalho pedagógico das oficinas de capacitação profissional. Podemos elencar as principais mudanças: a atuação da coordenação pedagógica na revisão dos conteúdos e didáticas estruturantes dos cursos profissionalizantes; diminuição no período de duração dos cursos; a ampliação de cursos a partir do interesse da população local; a visita domiciliar dos assistentes sociais aos atendidos pelas oficinas de capacitação profissional e avaliações institucionais qualitativas sobre os resultados de cada uma das oficinas em seus relatórios anuais.

As modificações implantadas ao longo de 5 anos após a realização desta pesquisa educacional foram solidificando um percentual gradativamente menor de evasão dos indivíduos nos diferentes cursos de capacitação e geração de renda da instituição. Isto ocorreu a partir da prática de novas possibilidades de cursos de interesse da população local e a reformulação dos cursos existentes. O esforço institucional em estabelecer novas formas de relações psicossociais entre os educadores, a instituição e os educandos empobrecidos podem garantir uma maior liberdade de atuação da



## SUMÁRIO

instituição na comunidade local ocasionando, assim, uma maior flexibilidade institucional para a escuta das reais necessidades da população empobrecida.

No quadro 3, apresenta-se dados estatísticos da diminuição da evasão e das modificações existentes no espaço de capacitação profissional organizado pela instituição desde o momento do início da pesquisa até os dias atuais.

Quadro 3- Os percentuais de evasão dos cursos de capacitação profissionais antes e depois da pesquisa.

Oficinas de capacitação (antes da pesquisa)	Evasão 2000-2005	Oficinas de capacitação (depois da pesquisa)	Evasão 2007-2012	Oficinas de capacitação (Configuração atual)	Evasão 2013-2015
Corte e costura	62%	Corte e costura	21% (-41%)	Moda**	16% (-5%)
Culinária	73%	Culinária	27% (-46%)	Alimentação/ Cuidador de crianças**	20% (-7%)
		Informática (novo)	21%	Informática	17% (-4%)
		Mecânica (novo)	18%	Mecânica	15% (-3%)
**Cursos revistos				Cuidador de idosos (novo)	11%

Fonte: Elaboração do Autor (2019).

O quadro apresenta as principais mudanças ocorridas após a pesquisa e a sua reflexão, dialogada e aprofundada, entre os educadores sociais e gestores do projeto de capacitação profissional. Os dados mostram que os cursos de corte e costura e culinária, que deram origem a esta pesquisa, tiveram uma queda da evasão de 41% e 46%, respectivamente. Após o ano de 2012, estes dois cursos tiveram reformulações de seus conteúdos (transformaram-se em cursos de Moda e Alimentação e Cuidador de Crianças) e conseguiram uma redução de mais 5% e 7% na evasão, respectivamente, entre os grupos empobrecidos atendidos pela instituição.



Outra mudança significativa que o quadro nos mostra é o surgimento de novos cursos ao longo dos anos após os debates sobre as representações sociais de evasão no espaço socioeducativo. Os cursos de Informática, Mecânica e Cuidador de Idosos são organizados à medida que os sujeitos empobrecidos se fazem protagonistas das oficinas de capacitação profissional, expressando suas demandas a serem atendidas coletivamente no espaço institucional.

Estes são resultados do processo visualizado no quadro de contínua diminuição ou estabilidade da taxa de evasão destes cursos ao longo dos anos.

### **Considerações finais**

A partir deste estudo sobre as representações sociais sobre evasão da instituição socioeducativa infere-se que o discurso dos diferentes grupos sociais que compõem este ambiente educacional está organizado a partir de um campo figurativo e simbólico que transita na instituição que é o de 'pobreza', determinando os sujeitos da atenção socioeducacional como "ser pobre" e o "estar pobre". Este campo metafórico-simbólico das RS é compartilhado entre os sujeitos dos grupos pertencentes a ONG, unificando as possíveis distinções existentes entre os envolvidos na prática educacional. Assim sendo, as Representações Sociais de evasão estabelecem uma espécie de naturalização institucional da evasão, considerada compreensível, e não sendo necessária qualquer medida para resolver o problema, uma vez que a evasão não é reconhecida como tal.

A partir do momento em que a evasão é considerada um processo inerente ao trabalho com as camadas mais pobres, justifica-se a não inclusão de dados sobre o fluxo de pessoas atendidas pelas oficinas nos arquivos da instituição, assim como não



SUMÁRIO

há necessidade de modificação na prática educativa, embora a evasão cresça cada vez mais, como vimos nos gráficos apresentados durante a pesquisa.

No panorama educacional, em que circula essa representação de pobre, parece que a tendência é continuarem entrando e saindo muitas pessoas da instituição, sem que o fato incomode os responsáveis pela capacitação profissional. A justificativa para a evasão pode transitar entre “eles são pobres” ou “eles estão pobres”, que reforça a ambiguidade do discurso utilizado pelos grupos tanto para justificar a manutenção de suas práticas educativas com a população em risco (“porque eles são e estão pobres”) quanto para justificar a evasão (“porque eles são e estão pobres”).

A devolução dos resultados em pesquisa de educação não escolares é uma possibilidade de refletir e dialogar sobre as representações sociais de evasão e as suas consequências que são determinantes para as relações psicossociais destas práticas profissionais. A partir de uma metodologia de formação continuada para educadores sociais, organizadas a partir dos campos nucleares das representações sociais, os sujeitos tem a possibilidade de novas organizações de relações pedagógicas e sociais com as camadas empobrecidas. A reflexão coletiva, a escuta dos sujeitos do campo educacional e a reformulação de suas práticas são sinais de um esforço institucional em atender, tanto as necessidades filantrópicas e filosóficas da instituição, como as demandas sociais e profissionais dos pobres atendidos nas oficinas de capacitação profissional. Os resultados deste processo são expressos, quantitativa e qualitativamente, na redução sistemática da evasão destas oficinas de capacitação profissional ao longo dos anos na instituição.

Enfim, esta pesquisa abre-se para a possibilidade de outros pesquisadores e teóricos continuarem pensando sobre novas propostas de intervenção no campo da educação não escolar. A



## SUMÁRIO

pedagogia social como um campo de conhecimento caracterizado pela utilização de diversos saberes para a compreensão das relações sociais e educacionais pode se utilizar das teorias das representações sociais para pensar seu campo de atuação em uma abordagem psicossocial. Se toda a relação social é uma relação pedagógica, a teoria das representações sociais de Moscovici pode nos ajudar a entender este espaço educacional como local psicossocial de construção e atuação educativa sintetizadora de valores, filosofias, crenças, desejos e necessidades que são reorganizadas pelos indivíduos, coletiva e subjetivamente, para pertencerem aos grupos e instituições legitimadas socialmente.

O caso desta pesquisa levanta a máxima popular de que “O que os olhos não veem o coração não sente”. E, se o coração deixa de sentir, um dia pode acabar perdendo sua função metafórica – significativa no momento de qualquer prática socioeducativa – de se importar com o outro. Abrir os olhos e o coração para entender as realidades psicossociais das camadas empobrecidas na educação não escolar: este parece o desafio não somente dos educadores sociais da Instituição confessional estudada, mas de todas as instituições sócio-educativas do terceiro setor, nas quais este estudo e sua devolução ao campo social servem como referência entre as ONGs brasileiras.

### Referências

ANTUNES, Ricardo. As metamorfoses no mundo do trabalho. In: GOMES, Álvaro (Org). *O trabalho no Século XXI: considerações para o futuro do trabalho*. Salvador: Sindicato dos Bancários da Bahia, 2001.

GOHN, Maria da Glória. *Os sem-terra, ONG, e cidadania*. São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, A.C; HADDAD, S. As organizações da sociedade civil e as ONG's de educação. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.112, março 2001, p.61-87.



SUMÁRIO

BRASIL. Lei nº 9790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas sem fins lucrativos (Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público). *Diário oficial da República do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 mar 1999.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais – Investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Farias. LOUREIRO, Marcos Correa da Silva (Orgs). *Representações Sociais e Práticas Educativas*. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 89-102.

\_\_\_\_\_. Valores en las representaciones sociales. In: VIII INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATIONS – social representations: media & society, 8.2006. Roma. *Anais...* Rio de Janeiro, 2006.

REBOUL, Olivier. *Introdução à Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



SUMÁRIO



# 3

Arthur Vianna Ferreira

## As Representações Sociais de 'educando-pobre' e a formação da identidade profissional do educador social

O presente artigo procura organizar os resultados relativos a uma pesquisa de doutorado em Educação que visou identificar a relação entre representações sociais e a identidade profissional dos educadores atuantes no campo da educação não formal de duas instituições sócio-educativas de uma rede de ONGs caritativas do Terceiro Setor administrada pela Igreja Católica Apostólica Romana. A partir da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e da identidade profissional de Claude Dubar, este trabalho averiguou a existência de possíveis representações sociais sobre 'educando-pobre' que têm educadores sociais, investigar de que forma essas representações podem ser consideradas parte importante de seu processo identitário profissional, e como essas representações se articulam no processo de construção identitária do educador, auxiliando-o na vivência de seus relacionamentos profissionais com os educandos, e seus pares, por meio de suas práticas sócio-educativas.

A identidade profissional do educador social carrega as marcas tanto da sua prática educativa não-formal quanto do seu relacionamento com os 'outros' que constituem o seu ambiente educacional. Este estudo das representações de 'educando-pobre', como um dos elementos essenciais na constituição da identidade profissional do educador social, foi fundamental para entender o processo que faz o sujeito se reconhecer como educador frente a um 'outro' que, caracterizado pelo seu estado de pobreza, constitui-se parte dos relacionamentos, e conseqüentemente de sua formação identitária, enquanto profissional de atuação sócio-educacional do Terceiro Setor.



## SUMÁRIO

### **‘Diz-me quem educas...’: a relação entre a identidade profissional do educador social e as representações sociais de ‘educando-pobre’**

A polissemia do termo “pobre” é uma das características da cultura brasileira. Na história da educação brasileira, este sujeito é caracterizado como fruto da construção social que perpassa não somente os espaços sócio-econômico-políticos, mas que são legitimados nos espaços educacionais criados ao longo da história, colocando estes sujeitos em grupos específicos, ou seja, os “pobres”, de acordo com os distintos interesses públicos.

A partir do estudo de autores como Costa (1998), Calmon (2002), Fernandes (1978), Freyre (1990a); (1990b), Souza (2003); (2006); (2009), que discutem a composição da construção da identidade cultural brasileira, e outros – como Chizzotti (2005), Kuhlmann Jr (2002), Marcilio (2006), Moraes (2003), Paiva (2003), Rizzini (2004); (2009), Santos (2007), Venâncio (1999); (2007), que buscam entender o processo de organização da educação dada às camadas empobrecidas na história da educação brasileira, podemos inferir que a constituição do sujeito educacional ‘pobre’ no contexto educacional brasileiro carrega as marcas de suas necessidades socioeconômicas, que deveriam ser atendidas pelo governo brasileiro e outras iniciativas civis através da educação.

Estas práticas educativas, organizadas pelas diversas instituições criadas ao longo da história da educação, são construídas através de relações sociais dos distintos grupos que carregam em si concepções diferentes sobre os sujeitos e os grupos envolvidos no processo relacional. Ou seja, estas relações sociais, além de serem marcadas pelas características sócio-político-econômicas dos grupos e suas instituições, também trazem em si as representações que temos e, pelas quais, interagimos como sujeitos sociais em nosso cotidiano.



## SUMÁRIO

O termo 'educando-pobre' não carregar em si o sentido discriminatório negativo em relação a outros sujeitos do campo educacional. Ao contrário, situa o local do grupo de pertença no qual se encontram os sujeitos e suas relações, sua realidade social e suas necessidades específicas que precisam ser atendidas na sociedade. Além disto, esta mesma classificação é realizada pela sociedade através de suas instituições, leis e políticas públicas específicas para estes sujeitos, por partilharem características sociais comuns. O termo 'educando-pobre' traz em si valores, sentidos, crenças, significados, atitudes, imagens e informações que se organizam através de representações construídas pelos diversos grupos na história e que vão sendo transmitidos pelos sujeitos sociais em suas relações com os distintos grupos.

Assim sendo, as representações que o educador social possui deste educando-pobre, em sua relação direta no campo institucional educacional, fazem parte da constituição de sua identidade profissional e tornam-se relevante estudo para que se possam entender não somente a escolha e o funcionamento de suas práticas educacionais, mas como, em seu ser profissional e pessoal, determinam a relevância de seu trabalho educacional, sua operacionalidade no social e sua satisfação pessoal enquanto profissional. O relacionamento entre identidade profissional e as representações de educando-pobre fazem compreender se estruturam as relações entre o 'educador', aquele que detém um conhecimento, e o 'educando-pobre', aquele que aprende algo específico para sanar sua necessidade social, em espaços não escolares. As representações oriundas desta relação educacional auxiliaram na compreensão de como a alteridade – fundamental na negociação da identidade profissional – é vivida pelos grupos envolvidos no processo educacional, originando possíveis representações sociais do 'outro' que se organizam no intuito de auxiliar a coesão interna do grupo de educadores sociais e a afirmação da existência e legitimidade de seu trabalho profissional.



## SUMÁRIO



Desta forma, esta pesquisa foi realizada em duas instituições sócio-educativas caritativas da Instituição religiosa Católica Apostólica Romana conforme representatividade e importância destas ONGs no contexto Terceiro Setor brasileiro segundo autores como Albuquerque (2006), Gohn (1997; 2001) e Oliveira e Haddad (2001). Estas instituições (uma no Rio de Janeiro e outra em Belo Horizonte) possuem atividades educacionais semelhantes e servem de caracterização de atividades comuns encontradas nas outras instituições que compõem a rede de ONGs caritativas da Ordem de Santo Agostinho no Brasil, assim como outras ONGs confessionais da Igreja Católica, presentes nas outras regiões brasileiras.

A coleta de dados foi realizada entre o primeiro semestre de 2009 e o segundo semestre de 2010 e se configura por entrevistas semidirigidas, com os educadores e responsáveis diretos pela organização do trabalho sócio-educativo junto às camadas empobrecidas. O método de análise do material a ser utilizado é o da análise retórico-filosófica do discurso, construído a partir da reflexão do método retórico proposto por Aristóteles (1998), as figuras do discurso de Olivier Reboul (2004), a dissociação de noções de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), e a relação entre o modelo figurativo das representações sociais e 'metáforas' do discurso educacional, conforme Tarso Bonilla Mazzotti (2003); (2006); (2008). Entretanto, antes de apresentarmos os resultados desse estudo, faz-se importante discutirmos sobre a abordagem societal das representações sociais de Willem Doise para melhor compreendermos o processo de análise e a utilização da teoria das representações sociais nos resultados finais dessa pesquisa.



## SUMÁRIO

## Willem Doise e a abordagem societal das representações sociais

Na abordagem societal das representações sociais de Willem Doise surge à preocupação sobre as condições em que são produzidas as representações e por onde elas circulam na sociedade. Desta maneira, a posição e a inserção social dos indivíduos e grupos se tornam um determinante principal de suas representações. O autor leva em consideração que a ancoragem se dá em relação a um sistema de pensamento já existente, portanto esta representação se constitui dentro de uma determinada posição no campo social, levando-o a interpretar o conceito de ancoragem em relação ao extrato social em que ela é construída.

As representações sociais são os princípios organizadores dessas relações simbólicas entre os atores sociais. Trata-se de princípios relacionais que estruturam as relações simbólicas entre os indivíduos ou grupos, constituindo ao mesmo tempo um campo de troca simbólica e uma representação desse campo. (DOISE, 2001, p. 193)

Sá (1998, p.76) enfatiza que, em Doise, o estudo das representações é influenciado pelo que ele chama de 'metassistema social', no qual "os elementos e relações cognitivas que fazem o conteúdo de uma representação trazem a marca de um condicionamento social, que teria operado no processo mesmo de sua formação". Na verdade, neste 'metassistema' se encontrariam as regulações normativas que controlam, verificam e dirigem as operações cognitivas do sujeito e de seus grupos de pertença. Este caracterizaria o pensamento lógico interno das representações sociais do grupo sobre determinado fato por ele vivenciado.

Em sua abordagem societal das representações sociais, Willem Doise apontava a importância de entendermos as dinâmicas das representações sociais, a partir das relações sociais vividas pelos grupos no interior da sociedade.



SUMÁRIO

As interações sociais dos indivíduos podem favorecer o aparecimento e o desenvolvimento de certas operações cognitivas. Estas são organizadas a partir de representações que vão sendo produzidas no decorrer do processo e são partilhadas pelos grupos sociais. As representações sociais vão ganhando a função de conectar o indivíduo ao coletivo, buscando uma articulação do individual com a ordem societal. Deste modo, as representações sociais passam a ser vistas como processos cognitivos que auxiliam os indivíduos a funcionarem socialmente orientados por dinâmicas sociais compostas de interações, posições, valores e crenças em geral.

Estas representações surgem a partir de conflitos sociocognitivos suscitados pela interação social dos indivíduos em seus grupos na sociedade. Em seus estudos acerca de conflitos sociocognitivos, Doise (2001, p. 314) vai elaborando o conceito de 'marcação social', que define como "quando, numa determinada situação, regulações sociais podem ser relacionadas à organização das ações que os indivíduos são levados a efetuar sobre objetos que mediatizam as relações sociais constitutivas dessa situação".

Na verdade, a 'marcação social' não implica necessariamente em uma norma que governe diretamente a relação interpessoal entre os parceiros de uma interação social, porém é responsável pela integração entre as relações cognitivas a serem estabelecidas e as normas que regem a divisão dos indivíduos em uma interação real ou simbólica (Ibidem, p. 315).

O conceito de 'marcação social', presente no processo de constituição de representações sociais feitas pelos grupos sociais em sua relação com os objetos da interação social, vem ratificar a nossa intuição de que as representações sociais podem ser vistas como "marcas identitárias", que coincidem com 'marcações sociais' que surgem dos conflitos sociocognitivos vividos pelos grupos sociais em relação a outros no mesmo campo social.



## SUMÁRIO

Almeida (2009, p.725), ao estudar a abordagem societal das representações sociais, afirma que “o conteúdo das representações sociais depende das relações entre os grupos, na medida em que serve para justificar certo modo de encadeamento das relações, mantendo, ao mesmo tempo, a especificidade e a identidade de cada grupo.” Assim sendo, as representações construídas por determinado grupo estão intimamente ligadas à interação deste grupo com os demais grupos de seu campo socioeducativo. Assim, as representações sociais exercem uma das suas principais funções, apontada por Doise, e recordada pela mesma autora, que é a de ser “princípio gerador de tomada de posição ligado às inserções sociais específicas, organizando os processos simbólicos que interferem nas relações sociais.” (ibidem, p. 724)

A partir deste contexto de compreensão da organização das representações sociais faz-se importante entender o modelo tridimensional proposto na abordagem societal do estudo das representações sociais em Doise.

Palmonari (2009, p.45) mostra que este modelo é um dos mais apreciados entre os que visam uma elaboração teórica das representações sociais na abordagem societal e o denomina como o “paradigma das três fases”.

Doise exprime uma concepção mais completa das RS. Nesta concepção, necessita-se de reconhecer sempre a existência de um campo simbólico comum (compartilhado) em relação aos quais os indivíduos, ou subgrupos, tomam posições variadas. Isto porque se tem como objetivo explicar as variações entre indivíduos decorrentes de suas inserções específicas em um conjunto de relações simbólicas em um dado momento.

Segundo Doise (2002, p. 30), o paradigma das três fases (também conhecido como ‘modelo tridimensional’) organiza-se a partir de três hipóteses descritas abaixo.



## SUMÁRIO

A primeira hipótese é relativa à partilha entre os indivíduos de determinado grupo de um conjunto de crenças comuns que organizam uma dada relação social vivida pelos seus membros. As representações sociais apresentariam pontos comuns de referência que são utilizados pelos indivíduos em trocas reais e simbólicas realizadas entre os grupos sociais.

A segunda hipótese refere-se à explicação sobre o porquê e como os indivíduos se diferenciam entre si nas relações que eles mantêm com os objetos de representação. Assim, as representações sociais passariam a fornecer informações sobre a organização das tomadas de posições de um grupo em sua dinâmica social.

A terceira hipótese busca entender que as representações são caracterizadas pelas ancoragens das tomadas de posição nas realidades simbólicas coletivas. Assim, as representações sociais apontariam a hierarquia de valores, as percepções construídas pelos indivíduos nas relações entre os grupos, categorias e experiências sociais que partilham com o outro em seu grupo de pertença.

A partir deste modelo tridimensional das representações sociais, Menin (2005, p. 42) recorda o papel intrínseco entre o surgimento das representações e as interações dos grupos sociais. Segunda a autora,

Dinâmicas de relações sociais e dinâmicas de representação seriam intimamente relacionadas, uma se misturando à outra, uma explicando ou constituindo a outra. Ou seja, as representações serviriam para manter um tipo de relação entre grupos; estas por sua vez, suscitariam representações polarizadas, organizando de uma maneira específica os modos de funcionamento cognitivo e avaliativo do meio social.

Desta forma, as representações sociais organizadas por este modelo tridimensional, se apresentam nas interações sociais entre os grupos possibilitando tanto o reconhecimento das articulações entre as dinâmicas das relações grupais quanto a forma como estas



## SUMÁRIO

representações se organizam, em um processo de formação básico das identidades dos indivíduos e de seus grupos sociais.

### **A abordagem societal e os possíveis estudos sobre ‘os outros’ do ambiente educacional**

Em sua abordagem societal das representações sociais, Willem Doise aponta a importância de entendermos as dinâmicas das representações sociais, a partir das relações sociais vividas pelos grupos no interior da sociedade.

As interações sociais dos indivíduos podem favorecer o aparecimento e o desenvolvimento de certas operações cognitivas. Estas são organizadas a partir de representações que vão sendo produzidas no decorrer do processo e são compartilhadas pelos grupos sociais. As representações sociais vão ganhando a função de conectar o indivíduo ao coletivo, buscando uma articulação do individual com a ordem societal. Deste modo, as representações sociais passam a ser vistas como processos cognitivos que auxiliam os indivíduos a funcionarem socialmente orientados por dinâmicas sociais compostas de interações, posições, valores e crenças em geral.

Estas representações surgem a partir de conflitos sociocognitivos suscitados pela interação social dos indivíduos em seus grupos na sociedade. Em seus estudos acerca de conflitos sociocognitivos, Doise (2001, p.314) vai elaborando o conceito de ‘marcação social’, que define como “quando, numa determinada situação, regulações sociais podem ser relacionadas à organização das ações que os indivíduos são levados a efetuar sobre objetos que mediatizam as relações sociais constitutivas dessa situação”.



SUMÁRIO

Na verdade, a 'marcação social' não implica necessariamente em uma norma que governe diretamente a relação interpessoal entre os parceiros de uma interação social, porém é responsável pela integração entre as relações cognitivas a serem estabelecidas e as normas que regem a divisão dos indivíduos em uma interação real ou simbólica (Ibidem, p.315).

O conceito de 'marcação social', presente no processo de constituição de representações sociais feitas pelos grupos sociais em sua relação com os objetos da interação social surge dos conflitos sociocognitivos vividos pelos grupos sociais em relação a outros no mesmo campo social. Assim sendo, a representação social pode se apresentar como uma forma de compreender por que a negociação identitária assume determinada configuração vivida pelos sujeitos de um grupo profissional, que pode expressar posições de identificação e diferenciação em relação ao outro da relação social e profissional do grupo.

Além disto, como nos coloca Santos (2009, p. 61), se "(...) criamos representações sociais para interagir com o outro, uma vez que as relações com os outros precedem de um modo prático e lógico das relações com os objetos", algumas das atribuições do 'outro' podem ter sido originadas em uma representação social do 'outro' que compõe a atividade profissional. Embora a busca por representações sociais do 'outro' não encerre o reconhecimento de outras representações que possam estar articuladas no processo identitário, as representações sociais do 'outro' nos interessam de forma ímpar neste processo.

Outro aspecto importante do processo de compreensão as representações sociais como oriundas das relações sociais é a questão da ancoragem para Willem Doise. Na abordagem societal das representações, Doise (2002, p. 30) entende que "a realidade das relações entre o indivíduo e o social necessita de modelos terná-



## SUMÁRIO

rios, fazendo intervir o outro na construção da realidade.” Estudar as representações preconizadas por Moscovici é entender as relações entre estes modelos cognitivos complexos dos indivíduos com as relações simbólicas que caracterizam a sociedade.

As representações sociais funcionam no interior das relações sociais como importantes propulsores de tomadas de posição simbólica feita pelos grupos na sociedade. Assim, Doise (2002, p, 193) reafirma que

as representações sociais são os princípios organizadores das relações simbólicas entre os atores sociais. Trata-se de princípios relacionais que estruturam as relações simbólicas entre indivíduos ou grupos, constituindo ao mesmo tempo um campo de troca simbólica e uma representação desse campo.

Ou seja, as representações sociais organizam as relações simbólicas entre os grupos em suas interações sociais. Neste processo de interação social, a ancoragem assume um papel importante, à medida que os indivíduos ancoram as suas opiniões e crenças a partir dos diversos grupos de pertença dos sujeitos sociais. Estas ancoragens são realizadas a partir de relações simbólicas na interação dos grupos de pertença dos sujeitos no campo social. Desta forma, a ‘ancoragem social’ reveste os grupos de pertença com uma função comparativa em relação a outros no campo social. Estas ancoragens são realizadas a partir das figuras e categorias simbólicas que, além de caracterizar as relações dentro e fora dos grupos sociais, marcam a sua identidade grupal e social.

O conteúdo das representações depende das relações entre os grupos, na medida em que serve para justificar certo modo de encadeamento das relações, mantendo, ao mesmo tempo, a especificidade e a identidade de cada grupo. (ALMEIDA, 2009, p. 725)

Levando em consideração as características da ‘marcação social’ e ‘ancoragem’ na desta abordagem das representações sociais, as consequências da presença de representações sociais



## SUMÁRIO



dos 'outros' da relação educacional podem ser decisivas em nossas práticas educacionais e de pesquisa em educação.

### **O que as representações não deixam ver, o educador social não sente: o processo de formação identitária do educador social de ONGs caritativas**

Através da utilização das Teorias das Representações Sociais, de Serge Moscovici (2003); (2009), em uma abordagem societal de Willem Doise (2001); (2002), da Identidade Profissional, de Claude Dubar (2005); (2006), e de estudos de alguns autores sobre a alteridade em processos psicossociais – como Jodelet (2002), Guareschi (2002), Jovchelovitch (2003), Moscovic (2005) –, algumas perguntas, construídas pelos objetivos específicos da pesquisa, foram realizadas ao campo investigativo das ONGs caritativas da Igreja Católica Apostólica Romana, com o intuito de entender melhor a vivência do educador em seu processo identitário e sua estreita relação com as possíveis representações sociais partilhadas em seu grupo acerca dos educandos-pobres. No decorrer da pesquisa, estes questionamentos foram sendo respondidos, ao mesmo tempo em que foram surgindo outros caminhos de compreensão deste processo psicossocial de formação identitária do educador social. Faz-se importante trazê-los como exposição dos resultados desta pesquisa.



## SUMÁRIO

### **As representações de educando-pobre, utilizadas pelos educadores sociais em seu processo de negociação identitária profissional, são 'representações sociais'?**

As representações de 'educando-pobre' são representações sociais e estão ancoradas em uma representação social de 'ONG

*caritativa*', partilhada pelo grupo social, tendo como modelo figurativo o 'resgate' da população empobrecida. A força deste modelo figurativo de 'resgate', apresentado pelas representações sociais de ONG caritativa no processo de atribuição e pertença dos educadores sociais, descreve socialmente o 'educando-pobre' como um ser 'fragmentado', existencial e ontologicamente, pela sua condição de pobreza. Assim, o educador social vai organizando a sua prática e relações institucionais, com o intuito de resgatar esta população 'fragmentada' pelo seu estado de pobreza.

Este mesmo modelo figurativo partilhado tanto pelas representações sociais de ONG caritativa e educando-pobre também auxilia nas escolhas pessoais e comunitárias destes educadores na constituição de seu grupo socioprofissional diferenciando-se, assim, dos outros profissionais da educação formal. Uma das categorias de diferenciação mais reconhecidas como característica desta identidade profissional dos educadores sociais é a afetividade. Esta se apresenta como uma das principais ferramentas associadas ao processo de cognição desta população empobrecida 'fragmentada', para que aconteça o 'resgate' social, educacional e moral pretendido pela instituição.

Concomitantemente, esta afetividade requerida para a pertença grupal e organizada em função do atendimento ao modelo figurativo das representações sociais de ONG caritativa, transforma-se em uma 'marca identitária' do educador social. A 'afetividade' na constituição da identidade do educador social é o que diferencia dos outros profissionais da educação e, segundo eles, promove a eficácia de sua ação sócio-educativa frente a outros sistemas educativos.

Este modelo figurativo de 'resgate' partilhado pelas representações sociais de 'educando-pobre' e ONGs caritativas foi construído na própria história da educação brasileira que, ao longo da sua organização social e cultural, destinou às instituições religiosas



## SUMÁRIO

a educação dos pobres vinculada ao exercício da caridade e à piedade dos praticantes da religião cristã, seja através do financiamento de suas obras, seja pelo reconhecimento desta população como apta a uma vivência social pacífica. Esta ordem social é dada pelo recebimento de uma educação de conteúdos científicos, capaz de integrar minimamente os sujeitos aos trabalhos manuais na sociedade, associados a uma educação da moral e dos costumes, organizada pela religião, de maneira explícita ou implícita.

**De que maneira estas representações de ‘educando-pobre’ podem ser consideradas importantes na constituição identitária profissional do educador social?**

As representações sociais de ‘educando-pobre’, organizadas a partir do modelo figurativo de ‘resgate’, ganha força metonímica na figura bíblica de ‘Lázaro’, partilhada na filosofia e cultura institucional, como o símbolo do pobre ‘fragmentado’ e ‘ferido’ pela sua condição de pobreza e que recebe de parte da divindade o reconhecimento pela sua resignação em ser ‘pobre’ e suportar as agruras da vivência das desigualdades sociais. Desta forma, nas representações de ‘educando-pobre’, presente no ambiente caritativo do Terceiro Setor, participar do processo sócio-educativo das ONGs caritativas é partilhar de uma ordem social que minimiza os processos cotidianos entre os que possuem acesso aos bens sociais e os outros que não têm as mesmas oportunidades.

O educando-pobre, ao assumir a modelo figurativo metonímico de ‘Lázaro’, tem o acesso básico aos bens sociais, por meio das ONGs caritativas, responsáveis pelo seu ‘resgate’ social. O educando-pobre que permanece nas instituições caritativas e se permite passar pelo ‘processo de ‘lazarização’ recebe a visibilidade e a acessibilidade social promovida pelas práticas sócio-e-



SUMÁRIO

educativas. Da mesma forma, os educadores sociais também são afetados por esta representação social de educando-pobre, uma vez que as atribuições do seu trabalho específico buscarão atender às demandas institucionais dos educandos-pobres, organizando, assim, a pertença dos educadores a este grupo socioprofissional.

A representação social de educando-pobre, ancorada no modelo figurativo de 'resgate', organiza um 'campo simbólico' de troca importante no processo identitário do educador social. Os valores, ideias, significados, entre outros conceitos, a respeito dos educandos-pobres, são partilhados entre os educadores sociais em seu ambiente e se constituem como um dos elementos importantes das práticas educativas com esta população empobrecida, oriundas, em grande parte, da atribuição que estes educadores recebem em seu campo de trabalho, da instituição, dos educandos e de outros sujeitos envolvidos direta e indiretamente no processo sócio-educativo.

Da mesma forma, a pertença grupal também se vai constituindo sobre esta mesma égide, a partir do momento em que os educadores vão partilhando de um mesmo campo simbólico, que constitui a sua permanência no grupo social e as relações profissionais entre seus pares. As categorias figurativas surgidas no decorrer dos discursos epidícticos deste grupo profissional – educando-pobre, educador social, realização pessoal, sistema escolar e ONGs caritativas – demonstram o conjunto de conceitos mais relevantes em seu processo identitário profissional e como eles se relacionam na busca de uma coesão identitária grupal.

No processo de alteridade vivido pelo educador social, o campo simbólico da representação social de educando-pobre das ONGs caritativas, percorrerá toda negociação básica de atribuição e pertença do educador ao seu grupo profissional que, ancorado no modelo figurativo das representações sociais de 'educando-pobre',



## SUMÁRIO

consolidará valores, conceitos e categorias sociais que caracterizam a identidade pessoal e grupal. Algumas destas marcas identificadas no discurso constituintes da identidade do educador social, tais como 'afetivo', 'flexível', 'comprometido', 'diferenciado' e 'perseverante', mostram uma relação de alteridade com o 'educando-pobre' (Lázaro) representado como 'fragmentado', 'carente', 'conflitivo', 'complicado' e 'desprotegido'. O modelo figurativo de 'resgate' é fundamental na organização destas práticas, atitudes, gestos, conceitos e outros valores que marcam a vivência do educador social no ambiente socioeducativo e auxiliam na constituição deste sujeito enquanto educador social.

### **Quais as possíveis consequências da vivência desta relação de alteridade entre o educador social e os educandos-pobres na formação identitária do educador social nas ONGs caritativas?**

A vivência das representações sociais de educando-pobre, no processo de negociação identitária do educador social, além de trazer para o campo simbólico da formação identitária o modelo figurativo de 'resgate' das ONGs caritativas, auxilia na interrelação entre as categorias figurativas utilizadas pelos educadores, em seu processo de atribuição e pertença identitária. A partir da figura do educando-pobre-Lázaro, categorias como 'realização pessoal', 'sistema escolar' e 'educador social', presentes na identificação do grupo social, organizam o seu discurso de coesão grupal, legitimado pelas práticas e relações sociais estabelecidas no ambiente educacional.

Esta representação do 'outro-pobre' no processo identitário apresenta dois movimentos importantes: a possível vivência de uma 'esteganalteridade' e a criação de uma 'iconidentidade' profissional.



SUMÁRIO

A palavra grega *'estegano'*, que significa *'esconder'*, *'mascarar'*, passa a significar de forma pertinente este tipo de vivência da alteridade no campo profissional que, influenciada pela representação social do outro da relação, *'esconde'*, através de determinadas categorias simbólicas comuns aos grupos, o *'outro'* da interação social, interferindo, significativamente, no processo de *'negociação identitária'*.

O *'estegano-outro'*, originado da representação social do *'outro'* feita pelo profissional, poderá se instalar no processo básico de relações educacionais entre educador e educando, ocasionando a seguinte celeuma identitária: se o da minha relação educacional o outro for um *'estegano-outro'*, ou seja, uma representação social do *'outro'* partilhada pelo grupo profissional, esta representação social poderá dificultar a compreensão das reais expectativas que o outro possui a respeito do seu trabalho, fundamentais para que o sujeito se reconheça como profissional.

Nesta relação educacional de *'esteganalteridade'*, o pobre que se encontra nas ONGs caritativas aparece *'escondido'* (*estegano*) nas representações sociais de *'educando-pobre'*. Neste caso, a figura metonímica de *'Lázaro'* irá representá-lo na relação de alteridade com os educadores sociais do Terceiro Setor caritativo. A partir do momento em que não se *'enxerga'* o *'outro-pobre'* concreto da relação de alteridade – que se encontra representado no *'estegano-pobre'* – a tendência do processo de atribuição de suas funções enquanto educador social é se organizar de modo a atender ao modelo figurativo da representação de educando-pobre, em detrimento ao educando-pobre concreto da relação de alteridade sócio-educativa. A vivência desta *'esteganalteridade'* do educador social em relação ao educando-pobre o protege de possíveis fracassos do resultado final de seu trabalho, transferindo para o educando-pobre a incapacidade de se adequar ao modelo de educando atendido pela instituição.



## SUMÁRIO

Outra consequência da presença de uma representação do outro no ambiente educacional é a seguinte: a partir do momento em que se compreende que as expectativas do 'estegano-outro' são originadas pela representação social dos profissionais a respeito do outro da sua prática, a tendência é que as categorias possuam suas correspondências com aquilo que o próprio sujeito espera do seu trabalho, ou seja, a '*representação de si mesmo*' no campo profissional.

Assim sendo, a presença de 'estegano-outro' como resultado da representação social do outro no processo educativo poderá produzir no educador duas posturas que poderão enrijecer a compreensão da sua identidade como profissional: primeiro, uma '*cegueira institucional*', que o fará enxergar o 'estegano-outro' como sendo o 'outro-presente' de sua prática profissional. Desta forma, o profissional valorizará o primeiro como objeto de sua realização profissional, não conseguindo enxergar as necessidades do 'outro-presente' que é, concretamente, o sujeito que partilha de suas práticas; a segunda é a '*naturalização de sua prática*', ou seja, as escolhas sobre as práticas profissionais serão realizadas a partir do 'estegano-outro' da sua relação de alteridade. Portanto, as necessidades do 'outro' presente não serão necessariamente atendidas, o que poderá ocasionar evasões não percebidas pelos educadores. Ou pior, serão consideradas 'naturais' reforçando a representação social do 'outro' da sua prática profissional. Em ambos, o 'estegano-outro' servirá para atender mais às aspirações profissionais do grupo profissional do que às realidades concretas dos seus interlocutores.

Por consequência, as representações sociais de 'educando-pobre' que se apresentam no processo de atribuição e pertença dos educadores sociais podem conduzir à práticas educativas e relacionamentos que promovam a cegueira institucional das demandas sócio-educativas dos pobres, à naturalização do processo de evasão dos educandos-pobres e/ou à desvalorização dos processos de ensino-aprendizagem da camada empobrecida.



## SUMÁRIO

Assim, a vivência da 'esteganalteridade', no campo das atribuições do processo de negociação identitária, auxilia no estreitamento entre as duas representações sociais – ONGs caritativas e educando-pobre – que partilham e se reafirmam no mesmo modelo figurativo de 'resgate'. Igualmente, a pertença grupal também é organizada a partir das mesmas representações, que, associadas às demais categorias sociais anteriormente mencionadas, promovem uma 'iconidentidade' profissional deste educador do Terceiro Setor caritativo.

O processo de lazarização do educando-pobre, legitimado pela vivência de uma esteganalteridade no interior do seu processo de atribuição e pertença, promove a criação de 'insígnias' ou 'ícones' que auxiliam na identificação do educador como integrante de um grupo profissional frente a outros da sociedade, no posicionamento dos educadores frente ao processo de atribuição e pertença com os outros grupos sociais (como educandos-pobres e a instituição religiosa) e na afirmação de que cada educador é responsável em carregar o 'ícone' da sua pertença grupal, em suas práticas individuais.

O campo simbólico que compõe esta 'iconidentidade profissional' – composta por figuras retóricas metafóricas como: 'vestir a camisa', 'lutar', 'coração', 'construtor', 'sedutor' e 'pesquisador' –, organizado em um contexto discursivo de virtudes (*areté*) sobre a constituição do ser 'educador social', além de marcar a sua diferenciação enquanto educador em relação a outros profissionais de educação, também é utilizado como forma de prevenção de sua identidade grupal, permitindo assim uma legitimação de seu trabalho profissional e a justificativa de algumas ações, caso não consiga corresponder às expectativas de outros grupos sociais.

A organização de um ícone identitário para o educador social também está em relação com a figura metonímica de Lázaro. A pertença socioprofissional do educador social se dará em um



## SUMÁRIO



processo de identificação com o '*educador de Lázaro*', que carrega, em seu campo simbólico, imagens necessárias para atender às demandas do modelo figurativo das representações sociais de ONGs caritativas e que, espelhadas no educando-pobre, ajudam na organização de suas práticas e relações sócio-educativas, as quais identificam os educadores sociais do Terceiro Setor caritativo. Se, para o educando-pobre, 'Lázaro' é uma representação dele mesmo, para o educador social, esta será a marca do resultado da negociação das categorias sociais, na sua formação identitária, e será sempre lembrada, frente à sociedade civil, em sua 'iconidentidade' socioprofissional como educador social em ONGs caritativas da Igreja Católica Apostólica Romana.

### **'Escutar o outro falar sobre quem ele educa': uma conclusão ou aproximação da identidade profissional do educador social?**

Os resultados da presente pesquisa sobre a formação da identidade profissional do educador social e suas representações sociais sobre o educando-pobre contribui para a discussão sobre a formação deste profissional no campo educacional brasileiro. Ao buscar entender como o educador organiza as suas relações sociais básicas de alteridade com a população empobrecida, podemos perceber a importância de uma formação específica para este grupo sócio-profissional, que leve em consideração as suas diversas representações – inclusive as sociais – a respeito do evento social 'pobreza', e a articulação com a educação como uma potencial ferramenta do processo de acessibilidade e integração desta população na sociedade.

Neste momento da cultura educacional brasileira, as discussões que envolvem a definição da categoria profissional de 'educador social' não podem ser compostas apenas por questões sindicais,



SUMÁRIO

salariais e organizacionais trabalhistas. Embora elas sejam imprescindíveis para qualquer grupo sócio-profissional, faz-se necessária uma discussão sobre a organização de conteúdos mínimos para a formação deste educador no Terceiro Setor que, na maioria das vezes, não são contemplados nos cursos regulares de formação de professores – como os cursos de pedagogia e outras licenciaturas. Uma formação específica para o educador social – seja nos moldes de graduação tradicional ou tecnológica – seria um local privilegiado para o começo da constituição identitária deste profissional, que o ajudaria em seu processo, individual e grupal, de atribuições e pertenças no trabalho sócio-educativo, da mesma forma que uma reorganização da sua forma de interação com as camadas empobrecidas e outros grupos sociais envolvidos no processo sócio-educativos do campo de educação não-formal.

Enfim, a discussão sobre a constituição deste educador social e sua formação não se encerra nesta pesquisa. Ao contrário, ela sugere novas perspectivas e novos olhares para a mesma temática. Esta pesquisa se propõe exemplar, não somente para outras instituições sócio-educativas, ligadas à rede de ONGs caritativas da Igreja Católica, mas para todos os espaços sócio-educativos do Terceiro Setor. Neste processo sócio-educativo, entender as representações sociais presentes é uma das formas de compreender como os grupos sociais, inclusive o dos educadores, organizam internamente suas práticas, conhecimentos, saberes e identificações com o campo de educação não-formal.

Assim sendo, quando ou se as representações sociais não respondem mais a determinados aspectos da vivência identitária do educador social, elas também interferem na sua negociação identitária básica, uma vez que funcionam internamente como 'marcas identitárias' desses educadores – no caso das ONGs caritativas, 'educadores-Lázarus' – e organizadoras das diversas categorias sociais existentes no processo de atribuição e pertença de outros grupos envolvidos no processo sócio-educativo.



## SUMÁRIO

‘Escutar o outro falar sobre quem ele educa’ é o primeiro passo para o reconhecimento da atividade profissional do educador em seu campo sócio-educativo. As representações sociais de ‘educando-pobre’ nos ajudam a entender as relações de alteridade do processo educativo e de que maneira o educador consegue articular as atribuições deste grupo como parte de seu trabalho. Portanto, isto não deve ser uma conclusão, mas uma aproximação da constante busca de uma melhor compreensão do movimento identitário deste educador, que traz em si a cultura institucional, a sua realização pessoal e sua necessidade de pertença a um grupo profissional. Dar voz àqueles que educam é uma forma de legitimá-los como um grupo de profissionais da educação; ouvi-los é a possibilidade de deixá-los se reconhecerem nas marcas que os identificam como educadores no social.

### Referências

- ALBUQUERQUE, Antônio Carlos Carneiro. *Terceiro Setor – História e gestão de organizações*. São Paulo: Summus, 2006.
- COSTA, Emília Viotti da. *Da Senzala à Colônia*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- CHIZZOTTI, Antonio. A constituinte de 1823 e a Educação. In: Fávero, Osmar. *A educação nas constituintes Brasileiras de 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- CALMON, Pedro. *História Social do Brasil*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2002.
- DOISE, WILLEM. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise. (Org). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 187-204.
- \_\_\_\_\_. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. In: *Psicologia: Teoria e pesquisa*. Brasília, v.18, n.1, jan/abr, 2002. p. 27-35.
- DUBAR, Claude. *A socialização – Construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. *A crise das identidades – A interpretação de uma mutação*. Porto: Afrontamento, 2006.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Editora Ática, 1978.

FREYRE, Gilberto. *Ordem e Progresso*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1990a.

\_\_\_\_\_. *Sobrados e mucambos*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1990b.

GUARESCHI, Pedrinho. Alteridade e relação: uma perspectiva crítica. In: ARRUDA, Ângela (Org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 2002. (p.149- 161)

GOHN, Maria da Glória. *Os sem-terra, ONG, e cidadania*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*. São Paulo: Loyola, 2001.

JODELET, Denise. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, Ângela (Org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 2002. (p. 47-67)

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003. (p. 63-85)

KHULMANN JR, Moysés. A circulação das ideias sobre a educação das crianças no Brasil do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar; KHULMANN JR, Moysés (Orgs.). *Os intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. (p. 459-495)

MARCILIO, Maria Luiza. *História social da criança abandonada*. São Paulo: HUCITEC, 2006.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Farias. LOUREIRO, Marcos Correa da Silva (Orgs.). *Representações Sociais e Práticas Educativas*. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 89-102.

\_\_\_\_\_. Valores en las representaciones sociales. In: VIII INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATIONS – social representations: media & society, 8.2006. Roma. *Anais...* Rio de Janeiro, 2006.

\_\_\_\_\_. Para uma pedagogia das representações sociais. In: *Revista Educação & Cultura Contemporânea*. Rio de Janeiro. v 6. n.11. jul-dez/2008. p. 121-142.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. *A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.



## SUMÁRIO

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais – Investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Sobre a Subjetividade Social. In: SÁ, Celso Pereira (Org.). *Memória, Imaginário e Representações sociais*. Rio de Janeiro: Museu da República Editora, 2005. (p. 11-62).

\_\_\_\_\_. Preconceito e representações sociais. In: ALMEIDA, Ângela M; JODELET, Denise. (Orgs.). *Interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas*. Brasília: Thesaurus, 2009. (p.17-34).

OLIVEIRA, A.C; HADDAD, S. As organizações da sociedade civil e as ONG's de educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.112, março 2001, p.61-87.

PAIVA, Vanilda. *História da Educação Popular no Brasil*. São Paulo: Loyola Edições, 2003.

PERELMAN, Chaïm.; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação – a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes. 2004.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: \_\_\_\_\_; PILOTTI, Francisco. (Orgs.). *A arte de governar crianças – a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2009. (p. 97-150).

\_\_\_\_\_; RIZZINI, Irma. *A institucionalização de crianças no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora PUC-RIO, 2004.

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos Santos. Criança e criminalidade no início do século. IN: DEL PRIORE, Mary. (Org.). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2007. P. 210-230.

SOUZA, Jessé. *A construção Social da Subcidadania. Para uma Sociologia Política da Modernidade Periférica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. *A invisibilidade da desigualdade brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

\_\_\_\_\_. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

VENÂNCIO, Renato Pinto. *Famílias Abandonadas: Assistência a crianças de camadas populares no Rio de Janeiro e Salvador*. Campinas: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. Os aprendizes da Guerra. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 192-209.



## SUMÁRIO



4

Arthur Vianna Ferreira

O uso  
da Fenomenologia  
nas práticas  
de Estágio  
Supervisionado  
para Licenciaturas

Ao longo da organização da formação docente no século XX, as práticas de estágio tiveram um caráter suplementar ao corpo disciplinar dos cursos, o que evidenciou em uma constante dicotomia entre teoria e prática na formação docente inicial. Assim, vivemos atualmente neste campo educacional os resquícios históricos de uma prática de estágio que não favorecem – ou potencializam – aos alunos práticas transformadoras que ajudem a propor novas definições sobre o trabalho docente e os desafios impostos pela cultura contemporânea ao ambiente escolar para o qual se busca formar os futuros licenciados.

De fato, a preocupação com prática escolar como formação de novos docentes aparece nos anos de 1930. Conforme Fazenda (1991) esta realidade tem sua dimensão ampliada com as Leis 1190 de 1939 e 9053 de 1946 que regulamentam a instituição do curso de didática na habilitação do magistério de 2º grau. Assim, a prática de ensino – ou estágio – passa ser a possibilidade do sujeito em formação em aplicar o que foi aprendido na formação docente inicial nas salas de aulas com as crianças e adolescentes. O estágio passa ser o local para simples aplicação de métodos e didáticas anteriormente testados e aprovados pelo grupo de professores formadores. Este processo se assemelha ao de reprodução de modelos e de continuidades de formas de ensino que não se preocupam com as diferenças existentes nos ambientes educacionais. A padronização do método e a rigurosidade na aplicação dos modelos de ensino previam o sucesso ou não do exercício do magistério das séries iniciais. E o estágio atendia a estas demandas formativas de aplicação destes modelos na formação dos futuros docentes.

Com a reforma universitária da segunda metade do século XX, as leis 5540 de 1968 e a 5692 de 1971 vislumbram outro olhar sobre a temática do estágio. Na verdade, a disciplina estágio supervisionado surge como parte mínima do currículo das licenciaturas oferecidas pelas universidades e pretendia, mesmo que atendendo



## SUMÁRIO

ainda a modelos de reprodução de técnicas e métodos já existentes, aproximar a realidade escolar dos discentes universitários em formação docente inicial. Nas escolas normais, esta prática poderia ser identificada em disciplinas como “*Formação profissional: métodos e processos de ensino*”. Conforme Piconez (1991) ao mesmo tempo, embora apareça neste período o espaço de disciplinas dedicadas ao estágio e práticas de ensino nas licenciaturas, ainda era depositado na disciplina ‘*didática geral*’ a responsabilidade da aproximação da realidade das salas e colocando o estágio, novamente, como observação das práticas estabelecidas nas escolas primárias.

Esta realidade regulada pela legislação educacional do início do século XX e, conseqüentemente, vivida na formação docente em relação ao estágio trouxe desdobramentos que fortaleceram a dicotomia do processo de teoria e prática vivida pelos sujeitos na formação docente ao longo de décadas no ensino brasileiro. A didática continuou sozinha na condução das práticas de ensinamentos em uma nova modalidade denominada como ‘Estágio Supervisionado’ que se apresenta, por sua vez, cada vez mais distante de um diálogo com os demais conteúdos do núcleo comum das disciplinas de fundamentos da educação presente nos cursos de formação de professores.

Na verdade, a busca por um estágio supervisionado mais integrado com a realidade educacional vivida pelos alunos em formação docente tem seu embasamento na possibilidade de um diálogo entre as demandas socio-históricas atribuídas à escola e os conteúdos pedagógicos organizados nos cursos de licenciatura para atender aos desafios de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos do ensino fundamental e médio na formação básica do sujeito na sociedade.

O estágio supervisionado deve levar o sujeito a entender que as teorias pedagógicas que orientam as práticas dos profes-



## SUMÁRIO



sores atendem a um projeto político pedagógico concreto e uma concepção de educação. Desta forma, descortina-se a necessidade de uma '*desnaturalização*' de uma prática ideal que nos fará excelentes professores de português, matemática, ciências ou qualquer outra disciplina específica. Para que isto ocorra, a problematização do campo educacional realizada pelo aluno em seu processo de estágio é algo que deve ser conduzido pelo seu professor supervisor de estágio. Ao questionar-se sobre as diferentes práticas e métodos desenvolvidos pelas diferentes disciplinas que compõem o ensino fundamental, o estágio favorece a sistematização coletiva de novos conhecimentos e prepara o professor para compreender as estruturas de ensino e as práticas transformadoras existentes no campo de estágio. Esta reflexão terá sentido quando orientada pelos professores de estágio à uma reflexão fundamentada sobre o ensino, a política e a formas de relacionamento social estabelecidas pela educação.

Outro ponto importante a ressaltar é que a prática do estágio deve levar a um sentido do '*provisório*', ou seja, que as práticas devem se configurar para atender as demandas históricas e sociais dos grupos envolvidos na educação. A consciência das representações de vivências constituídas coletivas e socialmente ao longo da história escolar dos estagiários auxilia nas mudanças de seu '*ser-estar*' neste ambiente socioeducacional. Segundo Fazenda (1991), o estágio pode resgatar o sentido social e anti-hegemônico das ações humanas, levando às consciências das finalidades da educação e dos meios para a efetivação das atividades profissionais dos professores no cotidiano dos grupos sociais existentes na escola.

Conforme Pimenta (2010) faz-se necessário levantar alguns pontos importantes da relação estágio e didática que devem ser levados em consideração pelos professores de estágio supervisionado na organização de suas atividades com seus alunos e seus campos de atuação escolar, assim como os estagiários para o



## SUMÁRIO

desempenho das práticas de estágio buscando fugir da dicotomia entre teoria e prática existentes nos cursos de formação de professores em qualquer licenciatura.

1. A prática de estágio pertence ao currículo de formação docente e não é tarefa exclusiva da didática: o estágio deve estar situado no projeto político pedagógico do curso e deve buscar articular os outros fundamentos da educação necessários para a formação dos indivíduos.

2. A elaboração do projeto de estágio precisa ser construído de maneira ampla por todo o corpo docente: a sua organização deve levar em consideração os docentes do curso, os professores da disciplina e os supervisores pedagógicos desta atividade de formação profissional.

3. A prática de estágio, assim como a didática, não pode ser responsabilizada pela qualificação integral do aluno: a formação é composta de elementos de formação que abrangem a vida acadêmica e social do indivíduo como um todo. Desta forma, tanto a didática quanto as outras disciplinas de fundamentos da educação estão contextualizadas na vida acadêmica dos alunos e os diversos elementos da sua formação integral como profissional da educação.

4. A prática de estágio precisa ampliar sua caracterização política, epistemológica e profissional: o estágio deve apenas sair da dicotomia teoria e prática, mas se ‘encarnar’ na realidade política e social em que se encontra a escola e os alunos. Ou seja, as escolhas epistemológicas de atuação do indivíduo não vão apenas conduzir os seus saberes e práticas profissionais ao longo da sua formação inicial e continuada (TARDIFF, 2002), mas também constituirão elementos importantes para a negociação de seus processos identitários que se iniciam desde sua formação inicial e que o incluirão no grupo profissional enquanto docente em uma determinada licenciatura (DUBAR, 2006).



## SUMÁRIO

Enfim, levando em consideração estas reflexões iniciais sobre o estágio curricular e a superação entre a teoria e prática, foi proposta a duas turmas de estágio supervisionado na faculdade de formação de professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a proposta de organizarem o estágio I de observação comum a todas as licenciaturas, atividades de observação e vivências do campo de estágio que originassem práticas investigativas e problematizadoras da realidade do estágio. Para tanto, eles foram orientados a utilizar, nos distintos momentos do estágio, a filosofia fenomenológica de Edmund Husserl como método de compreensão e questionamento da realidade escolar. Ao final desta curta experiência, os estagiários esboçaram um mini-projeto de pesquisa em uma determinada área vivenciada ao longo da realização e da participação das atividades do estágio junto aos pares específicos das licenciaturas as quais eles encontram em período de formação inicial.

### **As atividades do estágio de observação e a fenomenologia de Edmund Husserl**

Os relatos sobre as práticas de estágio, apresentados neste artigo, foram desenvolvidos na escola pública Cel. João Tarcísio Bueno, localizada no município de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro. A escola, localizada no bairro do Patronato, está em uma região empobrecida da cidade e se encontra próximo a um subaglomerado urbano denominado “morro do feijão”. As turmas de estágio, compostas no máximo por 15 alunos das áreas de licenciatura em História, Letras, Geografia e Ciências Biológicas, desenvolveram as suas atividades no período noturno com as turmas de Educação de Jovens e Adultos, que no sistema estadual do Rio de Janeiro é conhecido pela terminologia NEJA (Novo ensino de jovens e adultos) possuindo material e metodologia própria de funcionamento.



SUMÁRIO

O professor propôs aos estagiários a organização de todas as atividades para o estágio baseadas no pensamento filosófico de Edmund Husserl e nos elementos básicos da sua fenomenologia. O filósofo alemão Edmund Husserl (1859-1938) buscando romper com a orientação positivista da sua época propôs um método filosófico de conhecimento da realidade baseado no empirismo que levasse o sujeito a conhecer, a partir da experiência das realidades e assuntos concretos vividos pelos sujeitos, à essência das coisas de forma consciente.

Para Husserl, as coisas em si são levadas a nossa consciência a partir da forma com a qual se manifesta para nós. O fenômeno seria esta apresentação da realidade aos sujeitos situada na sua experiência tanto imanente quanto transcendente ao próprio sujeito e a realidade a ser conhecida. Assim sendo, a experiência que fazemos da realidade constitui em nós não somente a forma como conhecemos o mundo, mas como nos movimentaremos nele.

Por esta realidade humana de conhecimento não da realidade em si, mas de como ela se apresenta, ou seja, o seu fenômeno, a experiência deve ser reorganizada em nós para que possamos capturar a essência dos fatos que se apresentam para nós. Ou seja, a fenomenologia para Husserl não busca descrever as vivências factuais, mas a essência das vivências, que permanecem singulares e concretas em cada uma das pessoas no processo de conhecimento do mundo.

Conforme a fenomenologia de Husserl, este processo de compreensão da realidade traz a inquietação de entender como um fenômeno em si traz uma essência maior que a própria existência com a qual o objeto se apresenta para os indivíduos. Neste sentido, Depraz (2011) propõe três movimentos característicos do *pensamento reflexivo* apontado por Husserl como fundamental para a consciência das experiências dos sujeitos no mundo concreto: o *noema*, a *noese* e a *redução ou variação*.



## SUMÁRIO

O *noema* é o aspecto objetivo da vivência, ou seja, a descrição da realidade tal qual ela pode ser entendida e captada pelos sentidos da pessoa, levando em consideração o seu tempo, espaço e história pessoal e social. É o lado possível da consciência do indivíduo diante do objeto (fenômeno) como ele se apresenta para ele. Em nosso caso, um estagiário que observa a uma aula de matemática faria uma descrição, a mais detalhada possível, sobre o que está acontecendo no momento de sua experiência. Para isto, ele deveria prestar a atenção em todos os seus sentidos para ser capaz de descrever de maneira mais imparcial possível a realidade, buscando não envolver outros elementos a não ser àqueles que estão sendo captados pelos seus sentidos.

O *noese* corresponde ao aspecto subjetivo da vivência, constituído por todos os atos de compreensão que visam apreender o objeto (fenômeno) vivido, tais como perceber, lembrar, sentir, entre outros. Assim sendo, o *noese* é a parte da vivência da realidade apresentada na qual o sujeito poderá descrever as suas impressões, sentimentos e outros elementos que a vivência desta realidade proporcionou a ele. O *noese* tem a ver com o *corpo* do indivíduo diante do fenômeno, possibilitando ao sujeito entrar em contato com os sentimentos suscitado pelo fenômeno e/ou nomear os afetos provocados pela experiência e que fazem parte da construção do conhecimento da realidade. No exemplo tomado no campo de estágio, a *noese* da observação de uma aula fará com que os estagiários façam conexões com sentimentos e percepções da realidade com aquilo que eles trazem dentro de si (suas representações, valores, ideais) e que serão expressos através de suas posturas como futuros professores diante da experiência de sala de aula. A observação dos sentimentos, e de como o sujeito reage frente ao fenômeno, também fazem parte da sua experiência. E estes devem ser filtrados e reconhecidos por estes para que o sujeito da experiência não os confunda com a essência do próprio fenômeno.



## SUMÁRIO

A *redução ou variação eidética* (em grego, 'eidos', 'oxéa', entendido como 'ideia', 'forma', 'visto') é o processo pelo qual podemos levar a nossa consciência todas as variações ou formas possíveis que o objeto (fenômeno) é suscetível a sofrer. Assim sendo, o sujeito é convidado a imaginar as diferentes formas a serem vivenciadas pelos outros que compartilhar deste mesmo fenômeno. Nesta parte do processo reflexivo, o estagiário poderia ver o fenômeno 'aula de matemática' a partir dos lugares vividos pelos outros sujeitos que compartilham da mesma realidade dele. Esta reflexão sobre outros olhares sobre o mesmo objeto (no caso, alunos e professor que está participando da observação do estagiário) promove a comparação das diferenças existentes em toda a composição da realidade vivida no ambiente escolar, levando o sujeito a pensar o que realmente se apresenta como a essência do objeto e aquilo que é periférico e provisório da realidade que está sendo vivida, e, portanto, podendo ser modificado e transformado por uma nova prática educativa.

O método fenomenológico se apresenta como uma possibilidade de pensar as atividades de observação do estágio de uma forma mais reflexiva e potencializadora de práticas investigativas a respeito do ambiente escolar. Os recursos filosóficos do *noema* e *noeses* na estrutura filosófica do pensamento reflexivo proposto por Husserl também podem ser chamados de *epoché* (HUSSERL, 1975). A sua característica principal é interromper o curso natural de nossos pensamentos habituais e de nossas ações mais cotidianas, de modo a motivar a conversão do olhar. Assim sendo, o exercício proposto por estas duas estruturas de pensamento ajudam os alunos a saírem do senso comum vivido por eles como alunos ao longo de sua trajetória escolar. A *epoché* proporciona a criação de novas experiências reflexivas sobre a escola e suas partes constitutivas que servirão de base para a constituição de sua formação identitário inicial como futuros docentes.



## SUMÁRIO

A *redução ou variação eidética*, pedra angular do método fenomenológico, surge após o exercício da *epoché* e leva àquele que pensa o estatuto do transcendental fundamental para o exercício filosófico. Ao se colocar no lugar dos outros que participam da experiência dos fenômenos factuais vividos no campo de estágio o aluno chega a um nível de consciência importante para tomadas de decisões sobre a realidade. É a tentativa de outra '*epoché*' porém no lugar daqueles que partilham com ele o fenômeno, dando subsídios para que eles possam se comprometer – ou não – com a realidade educacional e buscar meios para novas práticas educacionais e posicionamentos políticos educacionais que atendam a essência da coisa em si apresentada a partir do fenômeno escolar.

Tanto o *epoché* quanto a *redução eidética* capacitam o sujeito a uma *conversão reflexiva* como aponta o próprio Husserl. Para ele, o '*ato reflexivo é um gesto de conversão do olhar*' (HUSSERL, 1975, p. 145). A conversão, ou *convertere*, remete a esse gesto de se voltar para si desviando-se do mundo. De fato, a reflexão como conversão descreve a consciência operando uma volta sobre ela mesma. O mundo não é exterior a mim mesmo e independente do meu modo de ser. Ele possui um sentido para mim e, mais que do que isto, ele me é dado em seu sentido antes que em seu ser. Assim, para Husserl, o ser do mundo reside em seu sentido para os que fazem a sua experiência como fenômeno.

A experiência do estágio deve promover nos alunos este movimento, pois é a partir desta '*conversão do olhar sobre a escola*' que os estagiários poderão problematizá-la a ponto de que ela ganhe novo sentido para o seu futuro '*ser-professor*'. O relatório final como um esboço de pré-projeto de investigação sobre a escola cumpre este papel de forçá-los a esta reflexão que não se fecha sobre si embora '*dobra-se*' sobre as suas próprias experiências. Assim, o estagiário busca na essência do fenômeno que é a escola e seus desafios concretos e pontuais, os elementos fundamentais da sua formação identitária e inicial docente.



## SUMÁRIO

Enfim, o método fenomenológico Husserliano é uma proposta para encararmos o mundo como se fosse pela primeira vez. A sedimentação conceitual que acumulamos ao longo da vida e as representações que organizamos socialmente sobre a realidade podem obscurecer nossa maneira de apreender as coisas. Segundo Depraz (2011) o método redutivo fenomenológico e suas consequências buscam considerar a realidade de outra maneira a partir da experiência que ativa a consciência do ser em relação aos fenômenos. Neste caso, a experiência é a modificação de nossa relação com aquilo que nos cerca, ou até mesmo, da nossa relação conosco. Dando sentido a nossa percepção do fazer educativo a partir dos fenômenos no campo de estágio, descobre-se a vivência, isto é, aquilo que o fenômeno representa para o estagiário em um plano cognitivo e emocional. Na verdade, diante de todos os encontros factuais que compõe a realidade se aloja a essência das coisas ou conforme nos propõe o método fenomenológico '*a qualidade única de verdade do mundo*'. (Cf. DEPRAZ, 2011, p. 38).

A partir desta reflexão fenomenológica realizada com os alunos nos encontros de supervisão de estágio ao longo do semestre, os alunos foram orientados a participar das atividades existentes na escola, desde as aulas até os projetos de extensão existentes no ambiente escolar, sempre buscando uma integração maior com os professores de suas disciplinas específicas, uma vez que as turmas eram formadas por alunos de distintos cursos de licenciatura (Letras, História e Matemática). Ao longo do semestre os alunos deveriam produzir três materiais a serem entregues no final do semestre letivo: Controle de atividades, um diário de observação da escola como um fenômeno educacional e um relatório final investigativo.

O controle de atividades era um material de registro de todas as atividades realizadas ao longo do semestre pelo aluno. Ele não serviria apenas para o controle de presença dos alunos na insti-



## SUMÁRIO



tuição, mas também com um 'mapa geral' de todas as atividades desenvolvidas pelos alunos e que os possibilitaram a problematizar o seu campo de estágio ao longo do semestre.

O diário de observação foi construído a partir da abordagem filosófica da fenomenologia de Husserl onde todas as etapas tiveram que ser organizadas a partir de um pensamento reflexivo baseado nos *noemas*, *noeses* e *reduções eidéticas* (conforme explicado anteriormente) dos fenômenos existentes no campo de estágio. Os alunos deveriam desenvolver 4 observações chaves que seriam a base fundamental para justificar a escolha da problematização a ser organizada ao longo do estágio. Os quatro pontos principais de observação chaves desenvolvidas a partir da leitura fenomenológica estudadas pelos alunos em sala de aula e colocada em prática nos campos de estágio foram:

A – *Observação do ambiente escolar*: Nesta prática os alunos não apenas deveriam observar os espaços, mas também interagir com eles ao longo do semestre. A participação dos alunos nas aulas, nos intervalos, atividades de biblioteca e outras atividades existentes na escolar trariam o material necessário para que eles pudessem produzir os conteúdos pedidos pela metodologia da fenomenologia. Neste mesmo processo, foi pedido que ampliassem a visão destes alunos com visitas a comunidade e outros espaços que estão em contato direto com o ambiente escolar como hospitais, associação de moradores e delegacias e outras instituições sociais que estabelecem relacionamento com a escola.

B – *Observação das aulas*: Participando de algumas aulas junto aos alunos e dialogando com seus pares de licenciaturas no ensino fundamental, o aluno estabeleceria outro vínculo diferente do que foi acostumado a exercer ao longo de sua vida como discente. O '*ser-estagiário*' é uma identidade provisória importante na formação docente inicial e deve ser trabalhada para que ela seja uma base



## SUMÁRIO

fundamental para ancoragem de novas representações sobre as práticas escolares e relacionamentos sócio-educativos a serem estabelecidos ao longo da atividade enquanto futuros docentes.

*C – Diálogos com os sujeitos escolares:* Nesta atividade, que foi desenvolvida ao longo do semestre, os alunos tentaram estabelecer relacionamentos e conversas com todos os envolvidos no espaço escolar: diretores, coordenadores, técnicos da educação, professores, alunos e pais, caso possível. A intenção não era realizar entrevistas, mas que os alunos construíssem um canal de comunicação com os sujeitos escolares ao longo do semestre e que fossem encontrando espaço a partir de relacionamentos e possíveis parcerias que os comprometessem com a realidade escolar e suas necessidades.

*D – Experiência em atividades extracurriculares e/ou educação não-formal:* No processo de observação e vivência educacional foi pedido para que os alunos pudessem realizar a vivência e observação de práticas educacionais que fossem foco dos conteúdos do currículo escolar, porém que não se apresentassem nos formatos formais de aprendizagem de sala de aula. Atividades como projetos de extensão escolar, atividades de contraturno, instituições parceiras e/ou ONGs, museus e entre outros, foram vivenciados no estágio como compreensão de ampliação da atuação e articulação dos saberes disciplinares escolares com as diversas realidades vividas pelos alunos e pela escola em relação ao seu entorno social.

Conforme mencionado, cada uma destas áreas de Observação recebeu o tratamento da metodologia fenomenológica, exigindo dos alunos uma reflexão vivencial do *noema*, *noeses* e *redução/variação eidética* do fenômeno observado no campo de estágio, assim como o difícil exercício de expressar de forma escrita e sistemática, cada uma das experiências vividas pelos sujeitos. A aplicação deste método fenomenológico não pode ser desenvolvida em uma simples observação no campo de estágio. Ao



## SUMÁRIO

contrário, para que o sujeito possa entender o fenômeno escolar, ele deve querer se envolver com as realidades apresentadas a eles no campo de estágio de forma sistemática. Somente assim ele poderá, diante de cada uma das áreas temáticas pedidas, desmembrar as realidades observadas, refletir de forma consciente e racional sobre as possibilidades de observações/vivências sobre a mesma realidade e a reconstrução dos conceitos vividos e novos relacionamentos a serem estabelecido com a mesma realidade educacional.

A intenção deste processo sistemático de construção e desconstrução do objeto vivido no estágio é potencializar os estagiários saírem do senso comum sobre escola para uma construção de uma nova forma identitária que prepara o indivíduo para escolhas políticas e sociais importantes sobre o seu futuro 'ser-docente'. Além disto, auxilia na criação de um espírito reflexivo-crítico sobre as realidades educacionais que instiga a criatividade para que possam transformar o campo de estágio em futuras e possíveis áreas de investigação na área da educação (Cf. PIMENTA, 2010).

A partir das realidades expostas, surge a terceira atividade que é o relatório final investigativo organizado a partir do controle de atividades e do diário de observação. Este será constituído de um esboço de um pré-projeto de possível investigação em alguma área vivida e observada ao longo do estágio e que necessita de um aprofundamento teórico. O objetivo é que o aluno saia do estágio de observação com uma vivência escolar diferenciada do seu período como discente e com a capacidade de pensar a escola de forma racional, buscando articular, a partir dos fundamentos da educação estudados ao longo da sua formação docente, possibilidades de aprofundamento sobre os problemas reais e sociais vividos em seu campo de estágios alunos tiveram que construir uma questão norteadora, objetivos gerais e específicos, relevância e justificativa sobre a importância desta possível pesquisa para a escola e seus sujeitos. Também foi pedido para que os alunos realizassem uma autoa-



## SUMÁRIO

valiação que abrangesse três pontos importantes: um pequeno memorial de sua vivência escolar no ensino médio e as motivações para a escolha do curso de licenciatura; a experiência de realização do estágio de observação e as projeções para as próximas práticas de ensino nos estágios subsequentes.

### **Os resultados e as contribuições da fenomenologia no campo de estágio para licenciaturas**

Após entendermos a metodologia utilizada para a organização das aulas de estágio de observação em licenciatura, faz-se importante trazer alguns resultados desta prática de estágio. Para alcançarmos estes resultados foram analisados os 'noeses' recolhidos dos diários de observação e a 'conversão reflexiva' expressa no relatório final a partir da problematização do campo de estágio e da autoavaliação. O tratamento dado a este material foi o da análise retórica do discurso segundo a teoria de Olivier Reboul (2004) e Chaim Perelman (2004), priorizando o campo metafórico do discurso como constituinte de sentidos para os discursos epidícticos (cf. ARISTOTELES, 1998) dos estagiários. Ao mesmo tempo, a análise retórica destes discursos metafóricos mostra as imagens sociais que são vividas e partilhadas pelos seus grupos de pertença (turmas de estágio supervisionado I) condensando valores, pessoais e grupais, assim como os significados impressos em suas práticas (Cf. FERREIRA, 2012).

Entre as duas turmas de estágio de observação que participaram desta organização disciplinar utilizando como base a filosofia fenomenológica de Husserl podemos inferir três temas figurativos comuns nos discursos dos estagiários de diferentes licenciaturas: *a desconstrução da ideia de escola; a relação com seus futuros pares profissionais e a escola como espaço de reflexão da realidade.*



SUMÁRIO

As metáforas existentes no tema figurativo 'desconstrução da ideia de escola' procuram mostrar que as vivências proporcionadas pelo estágio os fazem refletir sobre as funções e papéis sociais vividos pelos estagiários ao longo de sua trajetória escolar. O termo "*tempo*" ganha um sentido metafórico, repetindo-se ao longo dos diferentes discursos dos estagiários. Nas distintas categorias figurativas que este termo aparece, os discursos procuram mostrar que o espaço de ensino-aprendizagem se apresenta de forma diferente ao que foi vivenciado pelos próprios alunos. As falas destacadas em negrito nos textos abaixo explicitam termos como '*espaço*', '*tempo*' e '*história*' que parecem ser sentida pelos alunos como elementos indicativos de um campo que deve se abrir para novas práticas educativas.

*"Não é mais como no meu tempo. Senti-me deslocado quando do meu lado um aluno pegou o celular e entrou no facebook. A professora não disse nada, mas eu fique incomodada. O que estava sendo falado não era importante para ele. O que ele está fazendo na escola?"* (Noese 1).

*"A escola mudou... A história é outra... O sinal toca e ninguém se mexe no pátio até a inspetora voltar. No meu tempo era diferente. A inspetora deu uma bronca neles (...) Senti vergonha por eles."* (Noese 7).

*"No estágio pensei que ia encontrar algo parecido com a minha antiga escola, pois moro perto daqui. Mas não foi isso. O tempo é outro e as pessoas também. Pensei como seria ser professor nesta escola e com estes alunos de matemática e acredito que seria um desafio"* (Autoavaliação 5).

Infere-se que a metáfora '*tempo*' está relacionada a uma relação do estagiário com a sua representação de escola construída ao longo de sua formação fundamental e média. Assim, o campo de estágio proporcionou que ele pudesse repensar seus conceitos sobre '*escola*', ou seja, os estagiários conseguem perceber, ou pelo menos intuir, uma mudança conjuntural da escola e da realidade social que solicitará deles novas posturas enquanto futuros profissionais da educação.



## SUMÁRIO

Nas relações com seus futuros pares profissionais, os estagiários buscaram entender este novo posicionamento frente aos professores que agora partilham com eles não somente os conteúdos e a didática das aulas, mas também as alegrias e as angústias do trabalho pedagógico realizados no ensino com jovens e adultos. Isto encontra expresso nas *noeses* e *redução eidética* retirados dos diálogos com os professores.

“A professora de português se encontrou comigo no intervalo. *Parece que não estava muito a fim de muito papo*. Eu me senti constrangida e com sua postura. Ela respondeu as perguntas que foram feitas. Depois da conversa acho que entendi a sua postura (...) *sentí ela cansada, pois tudo acaba sobrando para o professor na escola*.” (Noeses 2).

“*O professor estava bem falante e bem iluminado com as respostas que dava*. Parecia que estava bem feliz em responder as minhas perguntas. Não gaguejou em responder nada. *Eu gostaria de ser assim*. Parecia que tinha todas as respostas para o que eu fazia e me animou a ser um professor de história como ele.” (Redução eidética 1).

“Ele me encontrou depois da aula de física e a conversa foi rápida. Eu consegui *gravar tudo o que ele disse, porém ele não me disse muito*. *Estava desanimado, mas não da aula, mas de todo o resto*. Ele me perguntou por que eu fazia matemática mesmo sabendo que os alunos são do jeito que eu tinha visto. *Fiquei pensativa sobre tudo isto*.” (Noeses5).

Três tipos de figuras metafóricas transitam neste tema: O professor indiferente com a presença do aluno (Noeses 2), o que serve como modelo para o aluno (Redução eidética 1) e o que questiona a entrada do aluno no campo educacional (Noeses 5). Estes discursos variam ao longo dos relatórios e diários, porém caracterizam a vivência destes alunos com seus futuros pares e possibilitam uma *‘conversão reflexiva’* fundamental para a proposta de práticas investigativas. A partir deste ponto, os alunos poderão verificar situações do ambiente educacional que os leve a repensar sobre o seu desejo de pertencer a este grupo profissional de professores e como estes desafios do cotidiano podem ser vivenciados,



## SUMÁRIO

tanto como parte do seu trabalho profissional quanto possibilidade de transformação da realidade social da escola.

A escola como reflexão da realidade é outro ponto importante que aparece no discurso epidícticos (demonstrativo) dos alunos. A partir da experiência do campo de estágio, a escola se apresenta como espaço de reflexão sobre as diversas nuances do processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, a escola passa a ser vista pelo aluno como um fenômeno de processos formativos dos indivíduos organizados pela e na sociedade. Veja nestas autoavaliações e *noeses* abaixo:

“A escolha do tema sobre acessibilidade foi algo que achei importante na observação da escola. É necessário que as pessoas se locomovam e que ela possa transitar na escola. *A escola não pode ser cega a esta realidade e a nenhuma outra*, pois como cobrar dos alunos depois se ela não oferece o mínimo?” (Noeses 3).

“Como aluno nunca pensei que poderia propor algo para a escola. Mas o estágio me ajudou a entender que eu vou ser parte da escola também para que ela funcione.” (Autoavaliação3).

“O estágio foi difícil não pela escola, *mas por que a gente teve que pensar e escrever o que acontece na escola*. O mais difícil foi fazer a problematização, pois tinha muita coisa errada na escola. Com os meus colegas e com as orientações eu acho que consegui e por isto acho que fiz um bom estágio.” (Autoavaliação 5).

As figuras discursivas mostram que os alunos vão se identificando com a escola ao longo do processo do estágio de forma diferente a do antigo ‘*ser-discente*’ (Autoavaliação 3) e que a problematização, por mais que seja difícil para o aluno, possibilita uma conversão reflexiva que permite posicionamentos políticos frente a realidade (Noeses 3). Estas reflexões capacitam os estagiários para construção de novas ‘*relações-em-si*’ com a realidade, de uma forma crítica e respeitosa com o espaço escolar. De fato, a problematização do campo de estágio, nascida da vivência da escola como fenômeno educacional e social, auxilia ao aluno na tomada de consciência sobre a importância da relação entre teoria e prática



## SUMÁRIO

proposta pelos cursos de formação de professores, assim como, contribui para que ele compreenda a importância de sua autoformação. (Autoavaliação 5).

Enfim, este artigo mostra algumas possibilidades de superar a dicotomia teoria e prática muitas vezes presentes na disciplina estágio de observação em licenciatura. As estruturas filosóficas da fenomenologia de Husserl (1975) se apresentam como metodologia para retirar os alunos da passividade da observação do ambiente escolar buscando inseri-lo em uma reflexão sobre a sua '*primeira*' experiência na escola como estagiário. Ao mesmo tempo, propõe subsídios para que ele possa problematizar o seu período de experiência a partir de futuros projetos de investigação sobre o ambiente escolar.

De fato, o maior impacto desta vivência de estágio curricular é a possibilidade de pensar a escola de maneira dinâmica, onde o aluno consegue sair do senso comum de escola como 'local de transmissão de conhecimento' para a produção de novos tipos de relacionamentos educacionais que articulam o conhecimento com a realidade social, histórica e política. Desconstruir as representações de escola, pensar os relacionamentos com seus futuros pares e construir uma nova identidade profissional a partir de uma reflexão a partir de seu campo de estágio são resultados possíveis e importantes para que o estágio supervisionado se transforme uma disciplina fundante na formação inicial do docente em qualquer licenciatura.



## SUMÁRIO

### Referências

- ARISTOTELES. *Arte Poética e Arte Retórica*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.
- DEPRAZ, Natalie. *Compreender Husserl*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- DUBAR, Claude. *A crise das identidades – A interpretação de uma mutação*. Porto: Afrontamento, 2006.



FAZENDA, Ivani Catarina. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. *In*: PICONEZ, Stela Bertholo. *A prática de ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas: Papirus editora, 1991. (p. 47-57).

FERREIRA, Arthur Vianna. *Representações Sociais e Identidade Profissional – elementos das práticas educacionais com os pobres*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.

HUSSERL, Edmund. *Investigações Lógicas*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

PERELMAN, Chaïm. *Retóricas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PICONEZ, Stela Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. *In*: \_\_\_\_\_. *A prática de ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas: Papirus editora, 1991. (p. 13-34).

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na formação de Professores*. São Paulo: Cortez, 2010.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: vozes, 2002.



SUMÁRIO



# 5

Arthur Vianna Ferreira

## Desvelando imagens e práticas: o estudo das metáforas como ferramenta de análise de discurso na educação

Este presente artigo tem como objetivo ressaltar a importância do estudo das metáforas existentes nos discursos epidícticos dos profissionais em educação como ferramenta de análise para a busca de possíveis modelos figurativos de representações sociais no campo da educação. Assim sendo, se busca inferir a utilização da filosofia retórica, segundo o corpus teórico aristotélico, dos discursos epidícticos produzidos socialmente pelos grupos de educadores, a relevância do estudo das metáforas para a descoberta de campos figurativos vividos pelos grupos que constituem ações educacionais e as possíveis organizações de seus elementos para pesquisas de abordagem psicossocial a partir da Teoria das Representações Sociais e da Teoria da Identidade Profissional de Claude Dubar.

Este artigo nasce da fundamentação teórica utilizada na tese de doutorado de Ferreira (2012), “Diz-me quem educas, e eu identificarei que educador tu és!”, que estudou as relações entre as representações sociais e a formação da identidade profissional do educador no terceiro setor. Desta forma, o artigo encontra-se dividido em duas partes: a filosofia retórica de Aristóteles e a articulação desta técnica com a teoria das representações sociais e da identidade profissional.

### **A arte da retórica e sua importância na formação do discurso do grupo**

A importância do discurso como forma de análise que ajuda a identificar os sujeitos e seus grupos no meio social possui suas raízes na Grécia antiga com o filósofo Aristóteles de Estagira (384-322 a.C.). Em seu escrito ‘A Arte Retórica’, de aproximadamente 338 a.C., composta de três livros, Aristóteles apresenta a retórica como uma técnica própria do espírito homem enquanto ser racional que, ao possuir capacidade de raciocínio (noûs) e de produzir discurso (lógos), se movimenta a partir de figuras de convencimento e persuasão no convívio social.



## **SUMÁRIO**

De fato, a retórica se torna uma arte (*techné*), ou seja, um elemento necessário e de ordem prática entre os sujeitos para a sua participação na sociedade como cidadão ateniense. Assim, o bom uso do ‘lógos’ comunicava um tipo de vivência real (ou ao menos pretendida) dos sujeitos em seus grupos sociais que continuamente buscavam reconhecimento e bom posicionamento no contexto social da época.

A arte poética de Aristóteles possui um propósito totalmente prático, constituindo-se em um manual para o orador identificar os tipos de discursos proferidos pelos sujeitos, a partir de seus grupos, assim como a sua organização na transmissão do raciocínio lógico de seus oradores em relação ao auditório formado pelos diferentes grupos na sociedade.

Como o próprio Aristóteles (1998, p.39), nos livros I, III, 1, reconhece, “um discurso comporta três elementos: a pessoa que fala (*éthos*), o assunto de que se fala (*lógos*) e a pessoa a quem se fala (*pathos*), sendo que o fim do discurso refere-se a esta última, que eu chamo de ouvinte e a quem se pretende persuadir com o discurso”.

Desta forma, aquele que discursa organiza o seu conteúdo lógico, para que, na relação com o ouvinte, possa persuadi-lo ou convencê-lo de que o que está em seu conteúdo seja a realidade de algo. Aquele que ouve o discurso possui o papel de “expectador e juiz” simultaneamente (*idem*, p.39), ou seja, ao mesmo tempo em que ele escuta o discurso proferido pelo orador, ele julga se o conteúdo do discurso é relevante ou não, pois, uma vez que o sujeito adere a um determinado conteúdo, partilha, diretamente ou indiretamente, de um conjunto de significados e de representações, sobre determinados assuntos, com os sujeitos presentes em seus grupos de pertença.

Portanto, Aristóteles identifica, no livro I, III, 1, três gêneros de discursos oratórios que se organizam entre os sujeitos na socie-



## SUMÁRIO

dade: o gênero deliberativo (*symbouleutikón*), o gênero judiciário (*dikamkón*) e o gênero epidíctico (*epideiktikón*). Para ele, cada auditório pede um discurso específico. Neste caso, o estudo da retórica permite o melhor conhecimento das ferramentas argumentativas utilizadas para a persuasão do auditório sobre determinado assunto, a parte do tempo histórico que é próprio do discurso e a finalidade da utilização do gênero.

O gênero deliberativo é o discurso que leva o ouvinte a deliberar sobre determinado assunto, a partir do aconselhamento do orador. Este gênero comporta em si aquilo que é conveniente ou não ser aderido pelo ouvinte. Esta adesão está relacionada a assuntos de interesse particular e/ ou público. Aristóteles, no livro I, IV, 2, indica que o gênero deliberativo é utilizado, principalmente, para assuntos que envolvam os interesses públicos e políticos e cita como os cinco assuntos do discurso deliberativo as finanças, defesa nacional, importações, exportações e a legislação. Este discurso busca evidenciar o futuro, uma vez que o aconselhamento se dará buscando associar as categorias do futuro com a deliberação a ser tomada pelo ouvinte.

O gênero judiciário é o discurso que pleiteia a respeito do cometimento ou não de questões de injustiça. Neste, o orador se aparelha da palavra a partir de um estratagema (*stratégos*) que busca provas para alicerçar os silogismos retóricos. Este gênero discursivo, característico da oratória forense, deve se debruçar sobre três temas fundamentais: as causas da injustiça; o estado daqueles que cometem a injustiça e as pessoas que sofrem e contra quem são cometidas as injustiças. (cf. ARISTÓTELES, I, XII). Ele comporta em si a acusação ou defesa, uma vez que o seu discurso está montado a partir desta temática e evidencia o passado, já que toda a argumentação incidirá sempre sobre os fatos pretéritos.

O gênero epidíctico, também conhecido como demonstrativo, é o discurso que busca sacramentar os valores da temática exposta pelo orador. Ele persegue a virtude (*aretês*) como uma faculdade de



## SUMÁRIO

produzir e conservar todos os outros bens produzidos nas relações dos sujeitos em sociedade, como a justiça (*diskaiosyne*), a coragem (*andria*), a sabedoria prática (*swphrosyne*), a magnificência (*megaloprepeia*), a magnanimidade (*megalopsychia*), a liberalidade (*eleutheriostes*), a calma (*praotes*), a prudência (*phronesis*) e a sabedoria (*sophia*). (cf. Aristóteles I, IX, 5) Este discurso comporta em si o belo ou a censura, ou seja, aquilo que é elogiável no contexto do orador e do ouvinte. Assim sendo, o discurso evidencia o presente, pois, para louvar ou censurar algo, por mais que utilizemos a lembrança do passado ou presumamos o futuro, sempre apoiamos-nos no estado presente das coisas.

Há dois pontos teorizados por Aristóteles sobre o discurso de gênero epidíctico e que merecem ser resgatados na análise desta práxis discursiva: os signos de elogio e o recurso de amplificação. Segundo Aristóteles IX, II, 14, os signos (*semeie*) são obras e/ou lugares comuns, reconhecidos pelos oradores e pelos ouvintes através do discurso, como dignos de elogio por congregarem em si os valores da virtude. Desta forma, a ação da virtude sobre um tema vivido e compartilhado pelos sujeitos se transforma em um 'signo' capaz de transmitir ao grupo a sua compreensão sobre a temática e o que deve ser realizado para que algo seja belo (ou bom), uma vez que tudo o que produz a virtude é necessariamente belo e digno de ser elogiado. E para Aristóteles IX, IV, 33, o elogio é "um discurso que mostra em todo seu esplendor a grandeza da virtude. Convém mostrar que os atos são deveras produzidos pela virtude." Ou seja, o elogio reafirma a virtude assumida pelos sujeitos através de suas práticas sociais.

Este 'signo' da práxis virtuosa social se apresenta no discurso epidíctico dos sujeitos como uma marca identitária do seu grupo que, ao assumir o elogio sobre determinado tema, reconhece-se e é reconhecido no contexto social através da articulação de seu discurso e da sua realidade. Veja-se este exemplo de Aristóteles



## SUMÁRIO

IX, II, 26-27 a respeito do signo e do belo que ele representa para aqueles que aderem ao signo discursivo.

São belos igualmente os usos peculiares a cada povo e tudo quanto manifesta as práticas estimadas no seio de cada comunidade; por exemplo, em Lacedemônia, é belo crescer o cabelo: é esse o distintivo de um homem livre, pois não é fácil a um homem de cabelo comprido entregar-se a um mister servil. É belo não exercer nenhum mister, porque um homem livre não deve viver para servir outrem. (Ibidem, p. 63)

Assim sendo, o 'signo' no discurso retórico epidíctico não representa somente o discurso sobre determinada questão da realidade, mas também aquilo que foi escolhido como preferido para o grupo, a ser vivido e partilhado em suas relações interpessoais e, por isto, passa a ser digno de ser elogiado por todos. Ou seja, para Aristóteles uma análise deste discurso possibilitaria a descoberta das técnicas que os sujeitos utilizam para expressar o lugar comum (tópoi kónoi) que eles ocupam e como organizam as suas diversas práticas.

Neste caso, os elogios aos signos – produzidos pelas virtudes – articulado no discurso epidíctico tem a função social de buscar persuadir o auditório (pathos) para que, ao aderir ao 'signo' (semeíe) do orador, através do raciocínio lógico do discurso (lógos), legitime a sua idéia e de seu grupo no contexto social.

Para que este 'signo' cumpra o que o discurso epidíctico se propõe, a amplificação (aúxesis) é apontada por Aristóteles como um dos recursos mais utilizados na prática discursiva epidíctica. Se os 'signo' são feitos virtuosos do modo de ser dos sujeitos, a própria conduta moral do sujeito também deve ser elogiada. Para este tipo de elogio sobre a conduta é que Aristóteles recomenda a amplificação, que funcionará como uma espécie de figura do discurso que ligará as obras da virtude com o próprio (psyché) de cada sujeito. Como Aristóteles (I, VIII, 40) expõe, "entre as formas comuns a todos os discursos, a amplificação é, em geral, a que melhor se presta



SUMÁRIO

aos discursos epidícticos, porque nela o orador toma os fatos por aceites e só lhe resta revesti-los de grandeza e de beleza”.

Por isso, ao sublinhar o papel da amplificação no discurso epidíctico, não se pode deixar de falar do recurso da comparação como um dos meios de obtenção de conceitos relativos ao valor de uma ação virtuosa – e, conseqüentemente, da personalidade do elogiado – atribuída a alguém, com aquela praticada por um outro.

A amplificação enquadra-se logicamente no elogio, porque estríbada na superioridade e a superioridade está no número de coisas boas. Pelo que, não havendo possibilidade de comparar alguém com as pessoas de renome, ao menos convirá compará-lo com outras pessoas, visto que a superioridade parece revelar o mérito. (ARISTÓTELES, IX, VII, 39)

Esta comparação aparece através de distintas figuras utilizadas no discurso dos sujeitos sempre com o intuito de construir um discurso epidíctico encômio sobre determinado tema, possibilitando aos sujeitos a capacidade de ‘elogio’ ou ‘censura’, ou seja, ‘adesão ou exclusão’ dos ouvintes a respeito das obras e, conseqüentemente, do grupo de que faz parte aquele que profere o discurso (cf. ARISTÓTELES, IX, VIII, 41).

Se os dois primeiros livros da Retórica de Aristóteles compreendem-se como um manual técnico sobre a arte da retórica, abordando o discurso em si, os seus gêneros, suas finalidades e suas projeções, o terceiro livro preocupar-se-á com a prática do discurso, na qual a entonação da palavra, a orientação, a disposição dos argumentos e outros elementos passam a ser fundamentais para a expressividade do discurso. Na temática deste livro, interessa-nos a ordem do discurso.

A ordem (táxis) do discurso para Aristóteles é dividida em duas partes: a exposição (próthesis), preocupada em apresentar o objeto do discurso e a persuasão (pístis), que procura convencer



## SUMÁRIO



o ouvinte acerca do objeto apresentado, segundo a finalidade do orador. Aristóteles reforça que a identificação destas estruturas básicas dá a clareza para entender os objetivos pelos quais o orador busca convencer o seu auditório, podendo ser admitido no máximo o exórdio (brooímion) e o epílogo (epílogos) como parte do discurso. Qualquer outra divisão do discurso não passará de “palavreado oco e simples” (ARISTÓTELES, III, XIII, 5).

O exórdio introduzirá o tema a ser discursado pelo orador, que ele compara ao prólogo, na poesia, e ao prelúdio, na aulética. Este pode ser utilizado em todos os gêneros discursivos. No discurso epidíctico, as fontes do exórdio são o elogio e a censura sobre determinado assunto; no deliberativo, dizem respeito aos conselhos que induzem a fazer uma coisa ou não; no judicial, são as provas apresentadas com o efeito de buscar a conciliação do juiz em determinado processo. Em todas estas, o exórdio está direcionado ao ouvinte com o fim de sensibilizá-lo com o tema que será proferido, ou seja, a preocupação deve ser de fazer o auditório mostrar-se “atento às coisas que se revestem de importância, que pessoalmente lhe dizem respeito, ao que provoca admiração e causa de agrado” (ARISTÓTELES, III, XIV, 7) Desta forma, o filósofo chama atenção do orador para que suscite no auditório a sensibilidade psicológica no exórdio e que refletiu sensivelmente no sucesso persuasivo.

Logo após, segue-se a narração (diégesis), que tem por objetivo apresentar o objeto do discurso segundo a finalidade do orador em relação ao seu auditório. No gênero epidíctico, a narração não pode ser contínua, pois deve ir versando as ações uma de cada vez, para que componham um fundo discursivo. A narrativa não deve ser nem tão longa, que provoque cansaço ao auditório, nem tão curta que não ajude na valorização do fato em si. Aristóteles fala da justa medida que “consiste em dizer tudo o quanto ilustra o assunto,



## SUMÁRIO

ou prove que o fato se deu, que constitui um dano ou uma injustiça, numa palavra, que ele teve a importância que lhe atribuímos” (ARISTÓTELES, III, XVI, 4).

No discurso judiciário, a recomendação é que a narrativa seja breve, evitando discorrer acerca daquilo que parece ser comumente aceito, preocupar-se em demonstrar se o fato existiu ou não, não permitindo que cause algum tipo de injustiça. No gênero deliberativo, a narrativa limitar-se-á a fatos pretéritos, com o objetivo de lembrá-los, para que os ouvintes possam deliberar melhor sobre o porvir. Como Aristóteles diz sobre este tipo de narrativa, “neste caso, o orador não assume o papel de conselheiro. Se os fatos narrados são custosos de se acreditar, deve prometer dar a razão deles sem tardar e entregar-se à decisão daqueles que o auditório quiser designar” (ARISTÓTELES III, XVI, 11).

Em seguida apresenta-se a exposição retórica que se faz por meio da persuasão (pístis). No discurso judicial, a questão das provas que deverão ser incisivas e atacar diretamente o litigioso. Os entimemas (enthymema), ou seja, o silogismo retórico que serve como prova de persuasão, não devem ser alinhados uns após aos outros, mas sim entremeá-los. Desta forma, recorrer ao passado comporta uma certa necessidade para constituir a ordem dos acontecimentos que estão em juízo. Neste tipo de discurso, ainda poderão ser utilizadas a interrogação e a facécia, como formas de reforçar as provas utilizadas pelos oradores do discurso. No discurso deliberativo, a exposição pode incidir nos seguintes pontos: ou a coisa que se aconselha não acontecerá ou, mesmo que aconteça, não será tão útil ou importante como se tenta persuadir. As provas deverão cuidar para que aquele que discursa não relate alguma informação falsa que prejudicará na decisão que advirá no futuro dos ouvintes.

No discurso epidíctico, é importante a inserção de elogios episódicos. Desta forma, amplificação possui a sua funcionalidade



## SUMÁRIO

em demonstrar que os fatos e ações são virtuosas, belas e úteis para os ouvintes. Elas servirão como provas para que se obtenha a adesão do auditório sobre o tema. Raramente precisará demonstrá-las, uma vez que o discurso panegírico bastará para persuadir o auditório, salvo se estes se apresentem como inacreditáveis ou que um outro tenha sido acusado por os haver praticado (cf. ARISTOTELES, III, XVII, 3)

Encerrando a ordem do discurso, apresenta o epílogo ou peroração, dividindo-o em quatro partes: dispor o ouvinte em favor ou contra o adversário; amplificar ou minimizar o tema discursado; excitar as paixões do ouvinte e recapitular os pontos principais do discurso para clarificar o pretendido com o discurso (cf. ARISTOTELES, III, XIX, 1). Esta parte é comum a todos os gêneros do discurso.

Enfim, após esta breve conceituação da arte retórica por Aristóteles em suas finalidades, seus gêneros e a ordem dos discursos, entendemos que a ordem discursiva (taxis) dos profissionais da educação visam persuadir (pistis) seu auditório sobre os contextos vividos em sua relação de alteridade com os outros grupos que fazem parte da sua formação identitária como profissionais da educação. A narração (diégesis) sobre a sua formação identitária e seu processo de atribuições e pertenças grupais é expressa nos discursos dos indivíduos através de signos (semeie) que tentam demonstrar, entre outras coisas, o 'lugar comum' (tópoi kónoi) que eles ocupam, e as suas escolhas, individuais e coletivas, enquanto profissionais da educação.

Assim sendo, o 'logos' do discurso dos professores ou educadores podem expressar como eles conseguem organizar a sua vivência com os grupos sociais formadores da sua identidade. E para isto eles se utilizam de amplificações do discurso com o intuito de convencimento da importância de suas escolhas e pertença grupal. Esta amplificação, como diz Aristóteles, servirá



## SUMÁRIO

para o educador como uma forma de associar a virtude das obras (areté) com a própria individualidade (psiche) de cada um. Portanto, as figuras do discurso utilizadas pelos educadores organizam, não somente o seu conceito sobre o seu grupo, mas falam da sua relação pessoal e da pertença grupal deste sujeito.

### **As metáforas como elementos de análise de representações nos discursos retóricos em educação**

Mazzotti (2003) propõe, na realização de uma análise retórica em busca das representações sociais, que as metáforas, ao coordenarem e condensarem os discursos dos membros se constituem em modelos figurativos das representações contidas nos discursos dos sujeitos pesquisados. Elas são locais onde se encontram os significados e as predicções de afirmativas entre os seus pares, pertencentes a um grupo. Desta forma, as metáforas condensam aquilo que se torna preferível (lugar comum) a ser realizado pelos sujeitos e seus grupos, refletindo muito de sua prática social, seja a respeito de suas atividades no interior do grupo, seja ao relacionamento dos grupos sociais.

Uma vez que os grupos reflexivos desenvolvem suas representações por meio de conversações, visando assimilar e acomodar novos objetos que lhes são apresentados, então é necessário examinar o processo argumentativo realizado nos grupos, e, ao mesmo tempo, avaliar as representações sociais por meio das figuras argumentativas. (MAZZOTTI, 2003, p. 91)

Para Mazzotti (2008, p.138), os procedimentos de produção de metáforas e metonímias coincidem com os de objetivação e ancoragem, uma vez que “a precedência dos valores é examinada, em cada caso, segundo o lugar dos preferíveis, ou seja, esquemas gerais de pôr em relação o que se considera melhor ou pior, fazer ou ter.” (MAZZOTTI, 2008, p. 138).



SUMÁRIO

Isto não quer dizer que as metáforas sejam as representações sociais, mas que elas trazem em si processos cognitivos explicativos sobre determinados temas a serem conhecidos e internalizados pelos sujeitos. A partir de sua relação estrutural entre o tema I e o tema II das metáforas no discurso epidíctico dos educadores, alguns elementos heterogêneos têm as suas diferenças reduzidas com o intuito de produzir certa similitude entre eles. Desta forma, torna-se mais fácil assimilar alguns conteúdos e significados partilhados entre os sujeitos no grupo a respeito de determinado assunto social.

Assim sendo, as articulações entre elas se constituem em possíveis núcleos figurativos das representações sociais de um grupo em relação a um tema ou objeto no contexto social.

Por isto, Mazzotti (2003) também nos alerta que não basta identificar as metáforas que caracterizam determinado grupo social, mas sim deve haver uma investigação cuidadosa das significações das mesmas, junto aos entrevistados que a ele pertencem. Esta investigação pode – e deve – auxiliar no processo de análise, para que se encontre a predicação presente na metáfora, e o pesquisador verifique a atitude do grupo em relação ao que foi preferível ou não pelo grupo, e que se encontra expresso nas metáforas usadas em seu discurso.

As metáforas, por serem analogias condensadas, podem ser examinadas de maneira a expor o esquema analógico utilizado pelos entrevistados, viabilizando uma interpretação mais controlada de seus argumentos. As técnicas usuais ou da hermenêutica ou da teoria da argumentação retórica são adequadas para a realização da análise das metáforas e de outras figuras argumentativas e de linguagem presentes nas representações sociais, permitindo maior controle das interpretações produzidas pelos pesquisadores. (MAZZOTTI, 2003, p. 101)



## SUMÁRIO

## Considerações finais

Uma vez que as analogias encontradas nas metáforas, através de suas estruturas argumentativas, são construídas a partir do vivenciado pelos grupos sociais, elas se constituem como uma prova do que é vivenciado por um auditório, expresso através de uma semelhança de relações. As metáforas são eficazes no discurso argumentativo por serem redutoras na apresentação do foro e do tema que constitui a analogia condensada neste discurso. Portanto, elas são capazes de ser mais convincentes, traduzindo, a partir de semelhanças, a identidade vivida por aquele grupo em determinada situação do social.

Assim, podemos dizer também que as metáforas, por terem este caráter congregacional entre as atividades e os relacionamentos dos seus sujeitos, também são indicadores importantes do processo de formação identitária dos grupos profissionais. A partir do momento em que os discursos dos sujeitos carregam esta forma de organização dos sujeitos e o funcionamento de seus grupos, as figuras nos ajudam a entender o preferível como marca identitária e que pode coincidir, ou não, com as representações partilhadas entre os sujeitos no processo de negociação identitária.

As metáforas e outras figuras retóricas podem expressar as relações e atividades no campo profissional dos sujeitos, constituindo-se num caminho possível para a descoberta, também, das atribuições realizadas pelos sujeitos, de que forma elas são aceitas ou não por eles e como elas expressam a pertença dos mesmos aos seus grupos sociais. Por isto, este tipo de análise, realizado por Mazzotti, tornou-se pertinente nesta pesquisa sobre as representações e o processo identitário do educador social, pois se pôde encontrar no discurso epidíctico do educador, sobre a atribuição e pertença ao grupo social nas instituições caritativas, figuras que condensam a sua



SUMÁRIO

cognição sobre os temas básicos que constituem a sua identidade enquanto educador social e sua pertença ao grupo institucional.

## Referências

ARISTOTELES. *Arte Poética e Arte Retórica*. Rio de Janeiro: EDIOURO, 1998.

DUBAR, C. *A socialização – Construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MAZZOTTI, T.B. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, PH.F. LOUREIRO, M.C.S. (Orgs). *Representações Sociais e Práticas Educativas*. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 89-102.

\_\_\_\_\_. Valores en las representaciones sociales. In: *VIII INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATIONS – social representations: media & society*, 8.2006. Roma. Anais... Rio de Janeiro, 2006.

\_\_\_\_\_. Para uma pedagogia das representações sociais. In: *Revista Educação & Cultura Contemporânea*. Rio de Janeiro. v 6. n.11. jul-dez/2008. p. 121-142.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais – Investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



SUMÁRIO



# 6

Marcio Bernardino Sirino

## Narrativas sobre a construção da Educação em Tempo Integral em Angra dos Reis



A temática da educação em tempo integral – por vezes, nomeada como ‘educação integral’ – vem sendo potencializada, nos últimos anos, em todo o território nacional. Certamente, esta discussão não é recente, mas – a partir do ano de 2007 (data em que foi criado o Programa Mais Educação (PME)<sup>2</sup>, a mesma veio alcançando diversos estados e municípios brasileiros ao propor a ampliação da jornada escolar dos educandos na perspectiva de uma educação integral.

Neste sentido, diferenciadas propostas políticas vêm sendo construídas, no bojo da educação integral e (m) tempo integral, e múltiplas práticas educativas sendo experienciadas em sentido restrito e amplo, como nos pontua Leclerc e Moll (2012).

Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (p. 96).

Este feito nos possibilita refletir que diferentes *decisões políticas* se desdobram, por sua vez, em políticas públicas específicas – levando em consideração a ‘arena de disputas’ que encontramos no processo de construção destas ações por parte do poder público (RUA, 1998).

Com esta certeza, trazemos, neste presente artigo, o relato do processo de construção da política pública de educação em tempo integral no município de Angra dos Reis (RJ) – parte integrante da pesquisa de Mestrado em Educação defendida, no ano de 2017,

2. O Programa Mais Educação (PME) – instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 – integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – PPGEduc/UNIRIO.

A referida pesquisa, intitulada “A trajetória da Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis (RJ): uma composição entre o universal e o focal?” – embora traga, em seu bojo, a discussão de duas políticas de educação em tempo integral, a saber: a política federal (Programa Mais Educação) e a política municipal (Centros de Educação e Horário Integral), neste artigo, primamos por apresentar as especificidades da política municipal – uma vez que a mesma, ao longo dos anos, foi se ressignificando e se consolidando enquanto a busca pela ampliação da jornada escolar dos educandos – das 4 (quatro) unidades escolares municipais de educação em tempo integral existentes – para uma educação em tempo integral e, ainda, para o desenvolvimento de uma formação humana mais completa (COELHO, 2009) – que abarque as diferentes dimensões formadoras (GUARÁ, 2006) – aos sujeitos inseridos neste processo, muito embora, segundo Coelho (2009) “não há hegemonia no tocante ao que se convençiona chamar de ‘formação completa’, ou seja, quais pressupostos teóricos e abordagens metodológicas a constituirão” (p. 90).

Para esta finalidade, convém pontuar que nos embasamos – metodologicamente – na análise documental (aportes que registram e normatizam a política municipal) em diálogo com referenciais bibliográficos que argumentam acerca da temática que constitui este artigo – elaborado enquanto narrativa por acreditarmos que se fazem necessárias *outras formas de expressão*, na produção acadêmica – conforme aponta Oliveira (2010).

Desse modo, trazemos, na sequência, uma problematização, inicial, sobre os conceitos de educação em tempo integral e de educação integral – uma vez que esta discussão se constitui elemento singular desta produção.



## SUMÁRIO

## Uma discussão conceitual sobre Educação em Tempo Integral e Educação Integral

A carga horária regular dos sistemas de ensino se pauta em torno de 4h diárias. No entanto, com a orientação para a 'progressiva ampliação' da jornada escolar (BRASIL, 1996), algumas unidades escolares passaram a aumentar a carga horária diária para 5 ou 6 horas – o que as faz se inserir na perspectiva de jornada ampliada.

Entretanto, no que se refere à educação em tempo integral, destacamos – com base na Meta 6 do atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) – que se considera como sendo aquela jornada escolar que abranja um período “igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo” (BRASIL, 2014).

A ideia da educação em tempo integral – com a ampliação da jornada escolar para, no mínimo, 7h diárias se pauta na necessidade de se promover maiores oportunidades de aprendizagem aos educandos das classes populares na perspectiva da educação integral – de forma a articular estes dois conceitos.

É importante dizer que falar sobre educação integral, para nós, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável (COELHO, 2009, p. 93).

Esta compreensão se fundamenta no entendimento de que aumentando o tempo do educando, conseqüentemente, amplia-se a sua formação. E, por falar em formação, faz-se necessário problematizar a visão de educação que se tem com o aumento da carga horária proposta para os alunos, uma vez que não se pode ampliar o tempo do educando na escola para se ofertar “mais do mesmo”, como nos sinaliza Paro (2009), mas sim para estruturar um cotidiano de vivências significativas e de aprendizagens em todas as dife-



SUMÁRIO

rentes dimensões formadoras do sujeito – o que nos faz dialogar com os pressupostos de uma educação integral.

Embora possamos inferir que a educação integral se configure numa *arena de disputa* (RUA, 1998) por ser um *conceito em construção* (CAVALIERE, 2009), no geral, a partir das contribuições de Coelho (2009) se entende educação integral como sendo “a busca pela formação humana mais completa possível para o ser humano” (p. 90).

Desse modo, tendo iniciado uma discussão acerca desses conceitos basilares de nosso artigo, trazemos, na sequência, um pouco da história da política municipal de educação em tempo integral de Angra dos Reis (RJ) com as particularidades a ela inerentes.

### **Era uma vez os CEHIS**

A pesquisa de mestrado – com base em toda discussão teórica e conceitual, realização de entrevistas estruturadas e análise de conteúdo – possibilitou o conhecimento mais ampliado acerca da trajetória da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Angra dos Reis, principalmente, no que tange à política municipal. Sendo assim, tirando a estrutura mais ‘formatada’ – da dissertação – trazemos, neste artigo, uma ‘outra escrita’ na qual narramos o processo de construção e de atualização da política municipal de educação em tempo integral.

No ano de 2008, estava à frente da gestão pública municipal o prefeito Fernando Jordão. Pesquisas revelavam que, com o término de seu mandato, o prefeito Tuca Jordão assumiria – dando continuidade, desse modo, à gestão do PMDB no município de Angra dos Reis.



SUMÁRIO

Convém destacar que, com a criação do Programa Mais Educação (BRASIL, 2007), o grupo que vinha se reunindo para dialogar acerca das propostas de campanha para Tuca Jordão identificou, na política de educação em tempo integral, a possibilidade de vir a ser o “carro-chefe” do governo e, ainda, angariar verba para o município com os aportes financeiros desse Programa Federal.

Neste contexto, tão logo assumiu o poder, em 2009, um grupo de coordenadores foi formado para dar continuidade à proposta e materializar, assim, a educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Angra dos Reis.

O projeto de criação dos Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs) aponta para a realização de assessoria pedagógica com a professora Dr. Carmem Rangel, da Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR) – a qual esteve presente no município trazendo textos, discussões e oportunizando espaços de formação sobre a construção de uma escola de educação em tempo integral que, por sua vez, primava pela formação integral dos educandos.

Tendo passado alguns meses de diálogos e reflexões, os Centros de Educação e Horário Integral foram criados pela Resolução n. 005/2009 e, a partir de então, implantados os seguintes CEHIs:

- 2009 – CEHI Benedito dos Santos Barbosa (Monsubaba);
- 2010 – CEHI Monsenhor Pinto de Carvalho (Ilha Grande);
- 2010 – CEHI Maria Hercília Cardoso de Castro (Vila Velha);
- 2011 – CEHI João Carolino dos Remédios (M<sup>o</sup> da Glória II).

Como podemos observar, a implementação dos CEHIs ocorreu de maneira gradativa, em 4 unidades escolares que atendem, em média, anualmente, 450 (quatrocentos e cinquenta) alunos da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental (1<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> ano de escolaridade).

Percebamos que, nestas unidades escolares, não se contempla os alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano de escolaridade). Neste contexto, faz-se necessário pontuar, a título de melhor compreensão da dinâmica desenvolvida nestas unidades escolares, que cada turma possuía um professor regente (Docente I) responsável pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum e, ainda, por Oficinas Pedagógicas elegidas em articulação com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada CEHI bem como do Projeto de Trabalho para o ano letivo em vigor.

Havia, também, no cotidiano escolar do CEHI, a oferta de Oficinas Pedagógicas de Arte, Educação Física e Educação Ambiental – ministradas por professores especialistas (Docente II) e, ainda, a inserção de oficinas do Programa Mais Educação que são escolhidas de acordo com os 'macrocampos'<sup>3</sup> propostos pelo programa.

Entende-se por Oficina Pedagógica um espaço de ampliação das oportunidades de aprendizagem, onde as ações educativas dialoguem com os componentes curriculares da Base Nacional Comum, através de atividades lúdicas, dinâmicas e integradas a serem realizadas por todos os alunos, na própria unidade escolar ou fora dela (ANGRA DOS REIS, 2016, p. 3).

Assim que iniciou a ampliação da jornada escolar dos educandos dessas unidades escolares, a carga horária diária foi modificada para 8h30 min por dia. Sendo, apenas, para a escola localizada na Ilha Grande – por conta da logística do barco – a carga horária de 8h.

Neste tempo integral, os alunos passavam, como vimos nos parágrafos anteriores, por diferentes Oficinas Pedagógicas como estratégia para a ampliação das oportunidades de aprendizagem dos educandos na compreensão de que diferentes linguagens, desen-



## SUMÁRIO

3. Na sequência, destacamos os 'macrocampos' propostos pelo Programa Mais Educação (PME): acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Dados obtidos através do link: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em 12 mar. 2017.

volvidas por múltiplos educadores, muito contribui para a formação humana mais completa dos alunos, ou seja, a educação integral.

Trazemos, neste bojo, as contribuições de Souza (2016) que associa o conceito de formação humana a um 'ideal' de formação, a saber:

Pensar formação humana remete a voltar olhares para muitos séculos atrás. Quando as sociedades, em seus diferentes períodos e vivências, refletiram sobre a formação do ser humano, pensaram no ideal desta formação. A *arete* grega, o homem da democracia ateniense, o guerreiro espartano, o rei-filósofo e os guardiões de Platão, o clérigo e a nobreza do período feudal e o virtuoso homem de negócios iniciado no liberalismo (e vividos até os dias de hoje) são provas disso. Ideais de formação humana que correspondem aos anseios sociais, ou melhor, de uma parcela da sociedade, para as vivências de seus respectivos períodos históricos (SOUZA, 2016, p. 68 e 69).

Percebamos que esse 'ideal de formação' apresentado por Souza (2016) dialoga com as contribuições de Saviani e Duarte (2010), ao afirmar que “a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social” (p. 426), ou seja, a educação integral e(m) tempo integral, dentro de uma perspectiva histórico-ontológica, tem o potencial de contribuir para a formação humana mais completa dos educandos.

Dando continuidade a nossa narrativa, percebemos que, com o objetivo de oferecer espaços promotores de aprendizagem e que contribuíssem para essa 'formação humana', os CEHIs faziam uso, constante, de bibliotecas, salas de vídeo, pátios, laboratórios de informática e, ainda, brinquedotecas – espaços estes diferenciados que se constituíam enquanto territórios educativos.

É necessário tempo de permanência na escola para que a criança das classes populares tenha igualdade de oportunidade que as crianças de classe média têm, em espaços variados e ao longo do dia inteiro, com acesso a linguagens e circunstâncias diversas. É necessário tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para o exercício da cidadania numa sociedade complexa como a brasileira do século XXI (MAURÍCIO, 2009, p. 55).



## SUMÁRIO

Outra especificidade que se faz necessário destacar se relaciona com a alimentação dos educandos. Ao longo do dia, os alunos recebiam 4 (quatro) refeições equilibradas e elaboradas por nutricionistas da rede, a saber: desjejum; colação; almoço com suco e sobremesa e, por fim, lanche da tarde – um olhar, efetivamente, integral acerca do desenvolvimento dos educandos inseridos nos CEHIs.

E, por falar em 'olhar integral', cabe pontuar a preocupação com a organização pedagógicas destas unidades escolares. Fundamentados na Pedagogia de Projetos, os CEHIs desenvolviam ações integradas – entre todas as áreas do conhecimento e oficinas pedagógicas – e, ainda, possuíam uma avaliação mais holística na medida em que diferentes educadores avaliavam os educandos, ou seja, os alunos não eram avaliados por uma área de conhecimento, habilidade ou pela dimensão cognitiva, apenas.

Mas, sim, pela integralidade que habita em cada educando, como podemos observar nas contribuições de Hoffmann (2005) acerca da avaliação numa perspectiva que transforma a reflexão em ação.

A avaliação é reflexão transformada em ação. Ação, essa que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção de conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação (p. 17).

Logo, todos os educadores avaliavam o desenvolvimento humano mais completo de todos os alunos e, juntos, construíam ações pedagógicas para diminuir as dificuldades de aprendizagem apresentadas.

Muitas ações foram desenvolvidas, ao longo da gestão de Tuca Jordão: Seminários Internos; Formações com as equipes técnico-pedagógicas e, ainda, a realização do I Seminário de Educação Integral de Angra dos Reis – momentos significativos para a reflexão



## SUMÁRIO



da prática pedagógica desenvolvida e para a fundamentação teórica da política de educação em tempo integral, em construção.

### **Eis que a política se reconstrói**

Como observamos na seção anterior, durante os anos de 2009 a 2012, houve a gestão de Tuca Jordão e dado início à materialização da política municipal de educação em tempo integral em Angra dos Reis, no entanto, no ano de 2013, eis que a gestão do PMDB se finda, em Angra dos Reis, e Conceição Rabha, do Partido dos Trabalhadores (PT) assume à prefeitura. Sua gestão foi conquistada por meio de muitas contrapartidas e filiações – o que não possibilitou atuar conforme se propusera nem como os angrenses esperavam.

Uma gestão de muitos cortes e de muitas dificuldades para a construção/ampliação de qualquer proposta, inclusive de educação em tempo integral que, diretamente, impactava na folha de pagamento, na oferta de maiores materiais pedagógicos às unidades escolares, na alimentação dobrada aos educandos, dentre muitas outras necessidades correlatas. Enfim, tudo ampliado, uma vez que os alunos passam, praticamente, o dobro do tempo na escola.

No entanto, nesta maré de cortes e de dificuldades financeiras – atrelada, inclusive, à crise econômica pela qual o país veio atravessando, podemos pontuar que, no ano de 2014, houve a tentativa de dialogar sobre a política municipal de educação em tempo integral no interior da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SECT). Sendo assim, começava-se um processo de modificação da Resolução que tinha criado os CEHIs.

Convém sinalizar que a perspectiva de atualização desta Resolução estava relacionada com a carga horária em defasagem



SUMÁRIO

que a mesma trazia e a necessidade de se estabelecer alguns acordos – no corpo da lei – para garantir melhores condições de trabalho e a oferta de uma educação em tempo integral de qualidade.

Então, no ano de 2013 a ‘casa’ foi sendo arrumada – a partir da nova gestão que se iniciava – e, em 2014, foi dado início ao processo de atualização da resolução dos CEHIs. Para esta finalidade, diversas reuniões foram realizadas – tanto no interior da SECT quanto nas unidades escolares – além de espaços de formação e de discussão com os educadores dos CEHIs.

Nesta perspectiva, destacamos o evento “Troca de Saberes e Fazeres” no qual cada CEHI sediava, numa data específica o evento, e apresentava para as outras unidades escolares de educação em tempo integral, sua pedagogia, seus projetos e suas especificidades – momento muito rico de socialização de conhecimentos bem como da construção de uma ‘Unidade na Diversidade’ de práticas pedagógicas na política municipal de educação em tempo integral no município de Angra dos Reis.

O tempo foi passando e, no ano de 2015 – com a orientação para que os estados e municípios realizassem os devidos alinhamentos de seus Planos Municipais de Educação ao Plano Nacional de Educação (2014-2024) – Angra dos Reis, no bojo da meta 6 (referente à educação em tempo integral) fez toda uma discussão que culminou na publicação da seguinte meta:

Oferecer educação em tempo integral para, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas de anos iniciais do ensino fundamental prioritariamente, e, no mínimo, 25% das escolas de anos finais do município, de forma a atender, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) dos alunos da Educação Básica até o fim da vigência deste Plano (ANGRA DOS REIS, 2015, p. 21).

Percebamos que a meta acima difere da meta do PNE uma vez que esta, em destaque, sinaliza, especificamente, um percentual



## SUMÁRIO

a ser alcançado para escolas do ensino fundamental (em maioria de anos iniciais em detrimento de anos finais) – o que nos faz inferir a estratégica perspectiva de atuação.

Pois, no campo da educação básica, as unidades de ensino médio são contempladas pelo Estado, assim como parte dos anos finais do ensino fundamental. No entanto, os anos iniciais ficam a cargo, exclusivo, do município e, devido ao quantitativo enorme de alunos inseridos nesta etapa de ensino, justifica-se a perspectiva de maior oferta da educação em tempo integral para o atendimento a estes educandos.

### **A política que vai se resignificando e tomando novas configurações no município de Angra dos Reis**

Embora a discussão sobre a atualização da resolução de criação dos CEHIs tivesse começado em 2014, apenas 2 (dois) anos depois, houve a aprovação da Resolução n. 003/2016 – trazendo em seu bojo a correção da carga horária, a modificação da mesma e ainda, algumas especificidades necessárias – solicitadas pelos educadores, a saber: articulação pedagógica; matriz curricular; inserção das competências dos sujeitos inseridos neste cotidiano, dentre outros apontamentos significativos.

Na antiga Resolução a carga horária dos alunos estava equivocada (1200h anuais), uma vez que os educandos permaneciam numa carga horária de 8h30 min diárias. Nesta resolução atual, a carga horaria foi atualizada para 7h diárias para os alunos (1400h anuais, durante os 200 dias letivos) e, ainda, houve a modificação na nomenclatura da política municipal.

De Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs) as unidades escolares passaram a ser denominadas como Centros



SUMÁRIO

de Educação em Tempo Integral (CETIs) – uma mudança singela, mas que revela uma discussão conceitual importante uma vez que a dimensão ‘horário’ denota uma compreensão mais ‘quantitativa’ da ampliação da jornada escolar enquanto o termo ‘tempo’ apresenta uma perspectiva mais ‘qualitativa’ da mesma.

Junto a esta modificação, veio a perspectiva de implantação de novos CETIs de maneira gradativa bem como o público-alvo a ser atendido nas escolas de educação em tempo integral, a saber: alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental – numa carga horária de 7h diárias. Um destaque necessário que esta resolução se nos apresenta está relacionado com a organização do currículo por meio dos componentes curriculares da BNCC em articulação com as oficinas pedagógicas ofertadas.

No que tange às oficinas, a resolução delimita 3 (três) oficinas pedagógicas de professores especialistas (Docentes II), como podemos observar na ilustração abaixo referente à matriz curricular para as escolas de educação em tempo integral da rede municipal de ensino de Angra dos Reis.



## SUMÁRIO

Figura 1- Matriz Curricular.

Currículo integrado	Campos temáticos	Língua Portuguesa Matemática Ciências História Geografia		Carga horária semanal
	1. Linguagem 2. Formação pessoal e social 3. Esporte, Cultura e Arte	Oficinas pedagógicas permanentes	Oficina de Artes; Oficina de Educação Física; Oficina de Meio Ambiente.	Oficinas pedagógicas eletivas
		Oficinas desenvolvidas por Docentes I		

Fonte: Angra dos Reis, 2016.

Percebamos que a matriz curricular foi elaborada com base em 3 (três) campos temáticos – Linguagem; Formação Pessoal e Social; Esporte, Cultura e Arte – que, por sua vez, aglutinam os componentes curriculares obrigatórios e, na parte diversificada do currículo, as oficinas pedagógicas permanentes e as oficinas pedagógicas eletivas – perfazendo, todos, uma carga horária semanal de 35 (trinta e cinco) horas.

Destacamos que cada componente, desta matriz, possui 2 (dois) tempos/aula com duração de 50 minutos. E, após a saída dos educandos, acontece o horário de coordenação pedagógica composto por 2h diárias para os professores.

Uma demarcação importante a sinalizar é a vinculação da prática pedagógica, desenvolvida nos CETIs, em articulação com os Princípios Norteadores da Educação de Angra dos Reis (Educação Inclusiva, Gestão Democrática e Qualidade do Ensino) – elaborados para a gestão 2013/2016.

Outro dado significativo que a Resolução veio a 'amarrar' se deu com relação às competências dos diferentes atores que fazem parte dessa política municipal, a saber:

**Competências da SECT:** formação continuada, espaços de discussão e reuniões sistemáticas.

**Competências das Equipes Técnico-Pedagógicas dos CETIs:** formação continuada, elaboração de PPP, cumprimento da carga horária dos alunos, inclusão dos alunos, construção de projeto de trabalho, mediação de conflitos e demais tarefas referentes à organização do cotidiano escolar.

**Competência dos professores-docentes:** ministrar aulas e efetuar os devidos registros (ANGRA DOS REIS, 2016, p. 3).

Por fim, salientamos os pré-requisitos com relação aos profissionais que atuarão nos CETIs:

Atender às características e especificidades de Educação Integral em Tempo Integral; ter disponibilidade, no caso do docente I, em desenvolver as suas atividades em período integral na unidade escolar;

Ter postura democrática e disponibilidade para o desenvolvimento de trabalho em equipe, de forma colaborativa;

Ser assíduo e pontual;

Promover a autoestima do educando e a formação de valores;

Participar de programas de capacitação e formação continuada;

Posicionar-se como pesquisador a fim de aprimorar a prática pedagógica desenvolvida (ANGRA DOS REIS, 2016, p. 3).

Todas estas atribuições contribuem para a percepção do perfil dos educadores que devem atuar nos Centros de Educação em Tempo Integral – um perfil mais humanizador e disposto para a construção de práticas pedagógicas coletivas e que não nega o outro nem promove processos de exclusão no interior das unidades escolares, como nos pontua Graciani (2011).



SUMÁRIO

A negação do outro, diferente de mim, tem sido considerada, no mundo contemporâneo, um dos piores fatores geradores de conflitos sociais, dissabores pessoais, revoltas e agressões, entre outros. A invisibilidade do outro que está ao meu lado é um dos componentes do processo da exclusão, seja ela causada por preconceito étnico, cultural, religioso, por discriminação de gênero, opção sexual ou desigualdade social (p. 96).

### Sinais de reflexão em tempos de conclusão

Faz-se necessário sinalizar, neste desfecho, a importância do processo de discussão e de resignificação desta política pública municipal de educação em tempo integral. Pois, a política pública é uma “arena de disputas” – como afirma Rua (1998) – envolvendo decisão política, escolhas e mediação de interesses cruzados.

Nesta certeza, pontuamos que a implantação das políticas públicas se configura num ‘processo de relações’ – que dialoga, diretamente, com o ‘ciclo de políticas de Ball’, conforme o sintetizamos, no recuo abaixo:

**Contexto de influência:** onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos.

**Contexto da produção de texto:** onde se produz os textos políticos que, por sua vez, representa a política.

**Contexto da prática:** onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

**Contexto dos resultados/efeitos:** onde se preocupa com questões de justiça, igualdade e liberdade individual.

**Contexto de estratégia política:** onde se envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. (MAINARDES, 2006, p. 50-55)



SUMÁRIO

Principalmente, quando – dentre os seus contextos – sobressai o ‘contexto da prática’ como sendo o *lôcus* de reinterpretação e de significativa transformação da política original (MAINARDES, 2006).

Desse modo, convém afirmar que apresentar as especificidades desta política pública de educação em tempo integral, do município de Angra dos Reis, oportuniza-nos a problematização acerca da gestão de políticas públicas e, ainda, a avaliação do impacto das mesmas no cenário educacional.

Essas ‘idas e vindas’, infintos processos de atualização, construção e de (re)construção, assim como a necessidades de adequação – em tempos de cortes, escassez financeira e de crise econômica – nos certifica de que, atrelada a uma *decisão política*, as ações do poder público vão se materializando bem como se ressignificando, a cada dia, no contexto da prática – consolidando, assim, uma educação em tempo integral em permanente *devir* – ou seja, transformação.

## Referências

ANGRA DOS REIS. Resolução Municipal SECT n. 005 de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre a criação e o funcionamento dos Centros de Educação e Horário Integral de Angra dos Reis. *Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis*, RJ, 20 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. *Princípios norteadores da Educação de Angra dos Reis*. Angra dos Reis: Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n. 3.357, de 02 de julho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Angra dos Reis. *Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis*, RJ, 03 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução Municipal SECT n. 003 de 25 de agosto de 2016. Dispõe sobre a alteração da Resolução SECT n. 005 de 16 de julho de 2009, regulamenta o funcionamento das escolas em tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis e dá outras providências. *Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis*, RJ, 02 set. 2016.



SUMÁRIO



BRASIL. Lei n. 9.394, de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Conceito de educação integral é um conceito em construção. *Jornal do professor*. Rio de Janeiro, 27 mai. 2009. Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=21&idCategoria=8>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. Brasília: *Em Aberto*, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.

GRACIANI, Maria Stela Santos. A formação do educador social e a Pedagogia da Convivência. In: RAMOS, Marcos Fadanelli; ROMAN, Arthur. (Orgs.). *Educadores Sociais: a importância da formação na implementação de tecnologias sociais*. Brasília, DF: Fundação Banco do Brasil, 2011. p. 91-99.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral em tempo integral. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempos, escola. In: COELHO, Lúgia Martha C. da Costa (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 53-68.



## SUMÁRIO

OLIVEIRA, Inês Barbosa. (Org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

PARO, Vítor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009. p. 13-20.

RUA, M. G. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, M. G.; CARVALHO, M. I. V. (Org.). *O estudo da política: tópicos selecionados*. Brasília: Paralelo 15, 1998. p. 231-260.

SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, set./dez, 2010.

SOUSA, Gustavo José A. de. *Educação integral: percursos e ideais sobre a formação humana*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2016.



## SUMÁRIO



7

Marcio Bernardino Sirino

Educação Integral  
e(m) Tempo Integral  
em Angra dos Reis:  
narrativas dos  
educadores do Centro  
de Educação e Horário  
Integral Monsenhor  
Pinto de Carvalho

*Educação integral e(m) tempo integral em Angra dos Reis* é o título deste trabalho, que tem por objetivo maior compreender o processo de implantação da proposta de educação integral em tempo integral no Centro de Educação e Horário Integral Monsenhor Pinto de Carvalho, através das narrativas dos professores, de suas análises, avaliações e experiências.

A escrita deste artigo se faz necessária, uma vez que não se tem todas as respostas acerca da proposta de educação integral e(m) tempo integral do município e nem muitos registros históricos sobre o seu processo de implantação, já que essa perspectiva é embrionária. Entretanto, muitas indagações se materializam no cotidiano escolar e carecem de um olhar atento, uma escuta sensível, uma fala branda, um toque afetivo e uma degustação de novas possibilidades de se fazer educação.

Nesse sentido, sem a pretensão de apresentar muitas respostas, mas de promover maior reflexão sobre inúmeras inquietudes que acometem os educadores, propõe-se um diálogo aberto em que as falas dos professores estejam presentes e suas percepções sejam consideradas.

Este trabalho consiste num “*espaçotempo*” de formação, composto por uma contextualização inicial, as especificidades da escola selecionada para pesquisa, além dos olhares dos educadores nela inseridos, bem como o apanhado de considerações que se afinam e/ou se complementam na busca por novas respostas para o cenário educacional do município.

Sendo assim, propõe-se a oportunidade de se conhecer as dimensões que norteiam a perspectiva da escola de tempo integral, a proposta pedagógica nela desenvolvida, a articulação entre os diferentes saberes construída no interior da unidade escolar, as práticas inclusivas, que se configuram como instrumentos de aceitação/valo-



## SUMÁRIO

rização de toda a diversidade presente dentro e fora dos muros da escola, e a concepção de educação integral que sustenta o trabalho pedagógico dos diferentes educadores do CEHI Monsenhor.

Esse Centro de Educação e Horário Integral foi escolhido como lócus desta pesquisa, uma vez que, sendo eu servidor público da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis, atuei na biblioteca escolar dessa unidade de ensino, nos anos de 2011 e 2012, e conheci de perto os compassos e descompassos na construção do fazer pedagógico dessa escola. Considero-a de muita qualidade e com uma equipe que reflete a todo tempo sobre a educação e busca a promoção de novas e ampliadas oportunidades educacionais para os educandos.

Desse modo, estando em 2014 – momento da pesquisa devido à especialização *latu sensu* – à frente da coordenação pedagógica dos CEHIs na Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SECT), tive por objetivo socializar essa experiência.

### **Contextualização dos Centros de Educação e Horário Integral de Angra dos Reis**

Promover uma educação de qualidade é um dos maiores objetivos dos sistemas educacionais de nosso país. Em toda e qualquer cidade, pode-se perceber tal proposição presente em seus pilares, princípios e propostas de gestão para a promoção de uma educação que se direcione, eficazmente, para a emancipação dos alunos e a transformação social. Nesse sentido, os diversos municípios estão num processo de organização e mudança, com a finalidade de alcançar esse ideal de escola que não reproduza o fracasso, mas sim evidencie o sucesso na aprendizagem dos alunos, sujeitos desse processo.



SUMÁRIO

Na tentativa de dar conta dessa perspectiva, os municípios têm adotado, em sua política educacional, a proposta de uma educação integral em tempo integral como forma de possibilitar, através da ampliação do tempo na escola e da reorganização de seu currículo, maior aprendizagem e desenvolvimento para os alunos.

Diversas nomenclaturas são utilizadas para abarcar essa proposta de educação, bem como inúmeros projetos, tanto em nível federal quanto municipal, para a sua implantação. Há correntes que adotam o termo “educação integral”, independente da extensão da carga horária do aluno, devido à compreensão da necessidade de se perceber o aluno em sua integralidade. Como aponta Paro (2009), “ou a educação é integral ou não é educação”. Há vertentes que utilizam a perspectiva “horário integral” ou “tempo integral” como forma de destacar a ampliação da jornada escolar do aluno e sua importância para a ampliação das oportunidades educacionais, sendo que o termo “horário” remete à perspectiva quantitativa da época de funcionamento dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), e o termo “tempo” já está, por sua vez, associado a uma vertente mais atual de formação humana mais completa, de acordo com os pressupostos da professora Lígia Martha Coelho, Coordenadora do Núcleo de Estudos, Tempos, Espaços e Educação Integral (Neephi) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Unirio).

Independente do vernáculo utilizado, a perspectiva de ampliação do tempo escolar traz, em sua concepção, o aluno como um ser multidimensional e a educação como a possibilidade de promover uma formação integral. Segundo Guará (2009): “A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial” (p.16).



## SUMÁRIO

Logo, perceber o aluno por inteiro, em todas as suas dimensões e buscar, além do acúmulo informacional, o seu desenvolvimento de maneira integral é a essência da proposta de ampliação dos tempos de escola. O aluno passa por diversos educadores em diferentes tempos e espaços, é avaliado de maneira global e holística, é percebido integralmente e é compreendido em sua totalidade.

Partindo dessa possibilidade de atuação para a promoção de uma educação de qualidade, em nível federal, temos o Programa Mais Educação, criado pela portaria interministerial nº17/2007, como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral e, em nível municipal, as cidades elaboram seus projetos de escolas de tempo integral adotando o Programa Mais Educação, com suas verbas e pressupostos ou não. Além disso, escolhem a perspectiva de aluno em tempo integral ou de escola em tempo integral, dentre as múltiplas possibilidades de implantação, tais como, centros de educação, ginásios experimentais, escolas do amanhã, projeto bairro educador ou cidade educadora e muitas outras propostas para ampliar o tempo do aluno na escola, a oportunidade de aprendizagem e a promoção de uma educação de qualidade.

Com relação às duas práticas de educação integral apontadas, escola de tempo integral e aluno em tempo integral, a autora Ana Maria Cavaliere nos aponta que

No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto de articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas. (2009, p. 53)



## SUMÁRIO

A referida autora aponta, ainda, os perigos de se adotarem formas alternativas de ampliação do tempo educativo, por meio da perspectiva de aluno em tempo integral. Segundo Cavaliere (2009, p. 61), “expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção. E, principalmente, ronda-lhes o risco de que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação”. Desse modo, fica indicada pela autora a adesão da proposta de escola de tempo integral, que se organiza interiormente para atender aos alunos e lhes possibilita uma formação humana mais completa.

Em Angra dos Reis, foi implantado, no ano de 2009, o primeiro Centro de Educação e Horário Integral (CEHI). Na Escola Municipal Benedito dos Santos Barbosa, cinco turmas de 1º ano de escolaridade deram início à perspectiva de ampliação da carga horária. No ano seguinte, em 2010, foi a vez de a Ilha Grande ser presenteada com essa modalidade de ensino. Localizada na Praia de Enseada das Estrelas, foi inaugurado o segundo CEHI, na Escola Municipal Monsenhor Pinto de Carvalho. Os dois últimos CEHIs foram inaugurados em 2011. Um localizado na Vila Velha, na Escola Municipal Maria Hercília Cardoso de Castro, e outro na Escola Municipal João Carolino dos Remédios, situada no Morro da Glória II.

Atualmente, Angra dos Reis possui essas quatro escolas com a ampliação do tempo escolar e outras 28 unidades com o Programa Mais Educação. Cabe registrar que o referido programa também está presente nos CEHIs, incorporando novos saberes/fazeres à sua prática pedagógica.

As diferentes e complementares propostas devem ser contextualizadas. Nos Centros de Educação e Horário Integral, os alunos ficam oito horas trinta minutos diariamente, com exceção da escola localizada na Ilha, onde os alunos estudam oito horas por dia, devido à logística da própria escola. Os alunos possuem as aulas dos



## SUMÁRIO



componentes curriculares da Base Nacional Comum (BNC) e dos componentes complementares, por meio das oficinas pedagógicas, que acontecem de maneira alternada ao longo da jornada escolar.

Os CEHIs possuem especificidades muito próprias, e a forma como cada um se organizou, tanto pedagógica quanto administrativamente, ficou a critério da autonomia das escolas durante um tempo.

O Programa Mais Educação, nas escolas regulares do município, acontece sempre no contraturno das aulas da BNC, dentro dos macrocampos propostos pelo próprio Programa para as escolas. Em algumas unidades escolares, o Programa atende a um grupo seletivo de alunos e, apenas, a algumas turmas. Os monitores do programa não são professores da Rede Municipal de Ensino, mas pessoas da comunidade local em que a escola está inserida, que decidem exercer um trabalho voluntário e receber uma ajuda de custo, com valor simbólico e irrisório para a sua passagem e alimentação.

Para as escolas que aderem ao Programa, é destinada uma verba para o pagamento dos monitores e para a aquisição de materiais necessários ao desenvolvimento das oficinas pedagógicas.

Nos CEHIs, as oficinas do Programa Mais Educação se dão ao longo do dia, com o acompanhamento do professor da turma em alguns e noutros com o professor utilizando esse tempo para atendimento individualizado de alunos que apresentam dificuldade no processo ensino-aprendizagem, para a organização do trabalho burocrático e também para o planejamento pedagógico do professor.

Os alunos dos CEHIs possuem quatro refeições diárias (desjejum, colação, almoço e lanche da tarde), passam por várias oficinas pedagógicas e desfrutam da biblioteca, brinquedoteca e sala de vídeo.



## SUMÁRIO

Os professores docentes I ficam em tempo integral nas escolas, com raras exceções, e assumem um ano de escolaridade e uma oficina pedagógica, elegida coletivamente, pela escola, de acordo com o seu Projeto de Trabalho para o ano letivo. Nos CEHIs, também estão presentes, atualmente, os professores docentes II de educação física, arte e de ciências. E, ainda, os monitores do Programa Mais Educação, que são escolhidos com base nos critérios elaborados pelas próprias escolas, que dialogam com os macrocampos de atuação apontados pelo programa, e de preferência que possuam vínculo com a comunidade local e sejam alunos universitários.

Até o presente momento, os Centros de Educação e Horário Integral funcionam com uma carga horária anual de 1.700 horas, com exceção da escola localizada na Ilha Grande, que conta com 1.600 horas ao todo. Essas escolas elaboram um Projeto de Trabalho anual, em consonância com o Projeto Político- Pedagógico e, ao longo do ano, realizam diversos eventos que aproximam a comunidade, os pais e os responsáveis, a fim de promover o fortalecimento dos laços e a exposição do trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos.

Há, no município de Angra dos Reis, uma perspectiva de ampliação da proposta de escolas de tempo integral; entretanto, será realizada uma avaliação para identificar a possibilidade de implantação de novos CEHIs em outras unidades escolares, garantindo, desse modo, o cumprimento da meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), lei 10.172/2001, que prevê “oferecer educação em tempo integral, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica”.

Como forma de documentar a percepção acerca da qualidade do ensino ofertado nos Centros de Educação e Horário



## SUMÁRIO

Integral, ao longo desses cinco anos, faz-se necessário estabelecer diálogos com os sujeitos que estão ali inseridos e registrar suas memórias e impressões. Nesse sentido, a partir da leitura dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de tempo integral, foi escolhido o CEHI Monsenhor Pinto de Carvalho, localizado na Ilha Grande, para a reflexão sobre a melhoria da aprendizagem dos alunos com a ampliação da jornada escolar, através de entrevistas e questionários com os atores educacionais desse processo.

### Centro de Educação e Horário Integral

“Um galo sozinho não tece uma manhã:  
 ele precisará sempre de outros galos.  
 De um que apanhe esse grito que ele  
 e o lance a outro;  
 de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes  
 e o lance a outro;  
 e de outros galos  
 que com muitos outros galos  
 se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo,  
 para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo,  
 entre todos os galos”.

(João Cabral de Melo Neto)

Às seis horas da manhã, saindo do cais Santa Luzia, rumo à Ilha Grande, os professores, oficinheiros e funcionários que trabalham no Centro de Educação e Horário Integral Monsenhor Pinto de Carvalho adentram na embarcação Irmãos Unidos XII, para mais um dia de educação integral e(m) tempo integral.

O barco faz parada na praia do Japariz, freguesia do Santana, Lagoa Azul, Praia de Fora e da Fazenda, para buscar os



SUMÁRIO

alunos e entregá-los às 8h no cais do Saco do Céu. Os alunos são conduzidos pela diretora do cais até à escola, passando pelo píer e olhando, ao redor, o verde do mar, o azul do céu, o gorjeio das aves, os bugios nas montanhas, os animais do mangue e, ainda, oportunizando diálogos com a poética presente na localidade.

O CEHI Monsenhor Pinto de Carvalho está localizado na praia de Enseada das Estrelas, Ilha Grande e, desde 2010, passou a funcionar com a ampliação da jornada escolar, contando, atualmente, com 55 alunos ao todo, distribuídos em três turmas multianuais (Pré e 1º ano com 20 alunos; 2º e 3º anos com 19 alunos e 4º e 5º anos com 16 alunos).

A escola se encontra com uma equipe muito reduzida de funcionários. Segundo a diretora, não há pedagogo na escola, secretário escolar ou agente administrativo, auxiliar de biblioteca nem zeladores, há mais de dois anos. O quadro de funcionários é composto pela diretora, três professoras docentes I, duas merendeiras, três professoras docentes II e três monitores do Programa Mais Educação.

Os alunos ficam numa jornada de oito horas diárias e, ao longo do dia, recebem quatro refeições (colação, desjejum, almoço e lanche da tarde), estudam os componentes curriculares da Base Nacional Comum e participam de oficinas pedagógicas, ampliando suas possibilidades de aprendizagem.

A unidade escolar possui dois andares, com três salas de aula, sala de vídeo, brinquedoteca, biblioteca, sala de professores, secretaria, cozinha, refeitório, depósito, almoxarifado, pátio e cinco banheiros, sendo um com acessibilidade para alunos cadeirantes, além de um espaço que era usado como Posto de Saúde e, atualmente, está cedido para o armazenamento de materiais e documentações da escola.



## SUMÁRIO

Apesar das dificuldades presentes no cotidiano escolar do CEHI Monsenhor Pinto de Carvalho, a unidade avançou muito no desenvolvimento de uma prática pedagógica articulada e significativa para os alunos.

Analisando o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar, foi possível observar que há uma preocupação, por parte da escola, em ter autoria e fundamentação pedagógica; existe, no cotidiano escolar, um movimento de ação-reflexão-ação constante; percebe-se no grupo de educadores o permanente questionamento sobre o fazer pedagógico e a busca por metas coletivas para a educação que promovem a cada dia; há uma preocupação com o processo de formação de alunos e professores e, ainda, um grupo que trabalha pensando no futuro das crianças.

Construir um futuro mais humano, uma sociedade menos excludente, onde os homens sejam capazes de coordenar os seus conhecimentos para o bem da humanidade e que respeitem a natureza como um bem maior, pensando nas gerações futuras. (2011, p. 7)

Para o ano letivo de 2014, os educadores elaboraram, coletivamente, o projeto de trabalho Diferenças e igualdades – condições do ser humano, para promover a reflexão sobre a diversidade presente no cotidiano escolar, diminuindo o índice de bullying e ampliando o respeito ao próximo. O projeto traz, em sua epígrafe, a conhecida frase de Silva (2013, p. 86) “Deve-se respeitar e tolerar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade”.

O CEHI Monsenhor é considerado como escola do campo, uma vez que está imerso numa comunidade caiçara. Os diferentes saberes, valores e fazeres dessa comunidade estão inseridos nas práticas pedagógicas dos professores. Cabe ressaltar que os docentes fundamentam o seu trabalho nos pressupostos teóricos de Célestin Freinet.



## SUMÁRIO

Através dos quatro eixos da pedagogia Freinet: a cooperação, a comunicação, a documentação e a afetividade, a escola se torna um espaço de realização do ser que procura conhecimento como fonte de saber e fazer.

A escola adota como técnicas da pedagogia Freinet: livro da vida, assembleias, aulas passeio, jornal de parede, imprensa, plano de trabalho e correspondência. Entretanto, os educadores ainda não se consideram “Freinetianos”, pois relatam que estão se aprofundando nos conhecimentos desse teórico e colocando em prática sua pedagogia com algumas adaptações e constantes reflexões. Todos esses saberes incorporados no cotidiano da escola expressam o quanto ela avançou na sua prática pedagógica e na sua autonomia. O diálogo presente com todas as perspectivas e contribuições sobre educação ampliam as discussões e fortalece o grupo de professores no desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade.

Baseado nos pressupostos das escolas de tempo integral: ressignificação do currículo, ampliação de tempo e espaços educativos, educação integral nos Projetos Político-Pedagógicos e a formação dos educadores – a escola, com sua autonomia e emancipação, desenvolve vários projetos, ao longo do ano letivo.

Cabe registrar o projeto “Roda do Abraço”, em que, uma vez por semana, preferencialmente, às sextas-feiras, os alunos se reúnem no pátio da escola para entoarem o hino nacional e do município e, na sequência, faz-se uma grande roda com todos os alunos e educadores para efetuarem uma avaliação da semana, das atividades desenvolvidas, do cotidiano escolar. Em seguida, finaliza-se a dinâmica com os alunos expressando um sentimento positivo, uma palavra que transmita paz ou o que os mesmos desejam de bom para a escola.



## SUMÁRIO

A escola realiza, a cada semestre, o “Momento Integrar”, evento em que a comunidade local é convidada a adentrar as grades da escola e conhecer um pouco sobre o cotidiano dos alunos. Um espaço de culminância dos projetos de trabalho desenvolvidos, de mostra pedagógica, de aproximação com a comunidade e de possibilidade de vivência das oficinas pedagógicas e de toda a dinâmica realizada pelos alunos.

Com base no projeto de trabalho desse ano letivo, a escola elaborou um pequeno projeto denominado “Embelezamento da Escola”. Nesse projeto, os alunos participaram ativamente na construção de pequenos jardins, arando a terra, plantando, regando e cuidando das flores. Uma proposta de embelezar a escola e promover um espaço produtor de paz.

Um projeto muito significativo, que dialoga com o resgate das memórias, valoriza os saberes da comunidade e amplia a noção de pertencimento dos educadores com o meio em que trabalham, foi elaborado e é desenvolvido pela diretora da escola. Intitulado como “Conto, Reconto e Encanto”, o projeto é realizado com a participação dos moradores da comunidade. Uma vez por semana, os alunos fazem uma aula passeio em visita a uma das personalidades da comunidade e ouvem histórias e contos sobre a Ilha Grande. Com o objetivo de resgatar as histórias e contos orais, a diretora desenvolve esse projeto que incorpora, no cotidiano escolar, novos saberes e fazeres. Atrrelados a esses projetos da escola, as três turmas multianuais desenvolvem seus miniprojetos, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola, o seu Projeto de Trabalho e os referenciais teóricos e pedagógicos adotados pela unidade. Todas essas atividades são desenvolvidas de maneira articulada, pois, nos CEHIs, há a preocupação de que as atividades se conectem e dialoguem entre seus diferentes componentes curriculares. No CEHI Monsenhor, os alunos possuem dez oficinas pedagógicas, semanalmente, conforme quadro abaixo:



## SUMÁRIO

Professores Docentes I - Regentes das Turmas	- Oficina de Comunicação; - Oficina de Filosofia para Crianças; - Oficina de Biblioteca; - Oficina de Contos de Histórias Orais da Ilha Grande.
Professores Docentes II - Especialistas de Áreas	- Oficina de Educação Física; - Oficina de Educação Ambiental; - Oficina de Música.
Monitores do Programa Mais Educação	- Oficina de Letramento; - Oficina de Percussão/Artesanato Regional; - Oficina de Esporte, Lazer/Brinquedoteca

Fonte: Elaboração do Autor (2016).

Faz-se necessário explicar que, durante o horário destinado para a coordenação pedagógica, os educadores se reúnem, semanalmente, para planejar, avaliar e articular suas ideias, na tentativa de integrar as ações e consolidar uma prática pedagógica, em que se percebam as contribuições de diversos olhares, áreas do conhecimento e linguagens. Essa articulação de saberes no cotidiano escolar, forma de estruturar o currículo da unidade, favorece a aprendizagem dos alunos e amplia a percepção de que o conhecimento não é fragmentado, como nos aponta Silva:

Bernstein distinguia dois tipos fundamentais de organização estrutural do currículo: o currículo tipo coleção e o currículo integrado. No currículo tipo coleção, as áreas e campos de conhecimento são mantidos fortemente isolados, separados. Não há permeabilidade entre as diferentes áreas do conhecimento. No currículo integrado, por sua vez, as distinções entre as diferentes áreas de conhecimento são muito menos nítidas, muito menos marcadas. A organização do currículo obedece a um princípio abrangente ao qual se subordinam todas as áreas que o compõem. (apud BERNSTEIN, 2013, p. 72)

Essa perspectiva de currículo integrado, adotado pelos CEHIs, materializa-se no cotidiano escolar como uma grande tessitura de saberes e fazeres, em que as áreas do conhecimento dialogam entre si e tecem informações, conhecimentos e fazeres, constituindo, desse modo, uma grande teia de saberes.



## SUMÁRIO



## Olhar dos educadores

Na tentativa de compreender o processo de implementação da proposta de educação integral em tempo integral, no CEHI Monsenhor Pinto de Carvalho, foi elaborado um questionário para os educadores da escola, a fim de perceber como os professores analisam e avaliam a experiência desenvolvida no cotidiano escolar ao longo desses anos.

O questionário foi composto pelas questões que se seguem e aplicado por mim a cinco educadores da unidade escolar, de forma a representar os diferentes olhares sobre a materialização dessa política pública. I- Como a escola de tempo integral prevê, em sua proposta, a ampliação do tempo escolar dos alunos, a utilização de diferentes espaços da escola e a integração curricular? Gostaria que você relatasse os desafios/sugestões sobre estas dimensões: A- TEMPO; B- ESPAÇO; e C- CURRÍCULO; II- Como você avalia a articulação dos saberes e das práticas desenvolvidas entre os componentes curriculares da Base Nacional Comum (BNC) e dos componentes complementares das oficinas pedagógicas? III- Como você avalia a proposta pedagógica desenvolvida pela escola? IV- Quais ações demonstram o exercício de uma educação inclusiva na sua prática pedagógica? V- Qual a sua concepção de educação integral?

Educadores dos diferentes segmentos presentes na unidade escolar contribuíram com suas percepções acerca da ampliação do tempo escolar dos alunos e da qualidade do ensino ofertado pela escola, auxiliando na construção dessa história, através de suas narrativas pedagógicas.

Na sequência, apresentamos a transcrição das entrevistas com os educadores, utilizando nomes fictícios (nomes de grandes poetizas), para resguardar suas identidades.



## SUMÁRIO

## Entrevista I - Cora Coralina

Em entrevista oral e gravada com a professora Cora Coralina – atual coordenadora pedagógica dos Centros de Educação e Horário Integral da Rede Municipal de Angra dos Reis e que esteve como diretora durante a implantação do CEHI Monsenhor Pinto de Carvalho – foram registrados os desafios enfrentados com relação às dimensões tempo, espaço e currículo. Cora relata que, no que diz respeito à dimensão TEMPO, “é a questão é da organização, dessa nova lógica da escola, até por que a gente está acostumado com aquela escola parcial. Quando falo a gente, vai desde a família até os professores, englobando os alunos e os diferentes funcionários”, esclarece a professora. Cora enfatiza que “inverter e transformar essa lógica e modificar, transformar isso é uma questão que requer tempo” e questiona “como você vai fazer a organização desse novo tempo, uma vez que é a preocupação de um tempo voltado para a qualidade, não só para a quantidade?”.

No que se refere à dimensão ESPAÇO, a professora explica que “dentro da realidade dos CEHIs, é que as nossas escolas não foram projetadas para atender a uma escola de tempo integral”. Com isso, destaca como desafio do espaço “a adaptação dessa infraestrutura que a gente tem pra dar conta de toda a proposta”.

Sobre a dimensão CURRÍCULO, Cora relata “eu acho que é o maior desafio”, pois exige “um pensar nos saberes e na construção desses saberes, nessa formação dos alunos, nessa formação integral mesmo”. Cora questiona

o porquê e o para quê o aluno vai ficar mais tempo dentro da escola? A gente tem que pensar que tipo de aluno a gente vai formar, visto que essa criança passa maior parte do tempo dentro da escola. Então, o currículo e toda essa lógica. O currículo envolve toda essa questão mesmo de organização desses três. São dimensões que estão interligadas.



SUMÁRIO

Questionada sobre a proposta pedagógica desenvolvida no CEHI Monsenhor, Cora assinala que

a proposta do CEHI Monsenhor já vem pautada numa perspectiva de educação integral anterior à implantação do CEHI, uma vez que o grupo já caminhava para uma formação de valores e a valorização dos saberes da comunidade escolar. Então, acho que antes de a gente se tornar uma escola de tempo integral, a gente já tinha como foco esse trabalho de formação integral.

[...] então, isso acho que ajudou a dar início a esse desafio maior de implantação de uma proposta em tempo integral. [...] o grupo, sinto que a gente não sentiu tanto na questão da organização curricular, na questão do planejamento e da avaliação, visto que já tinha esse olhar votado para a formação e desse aluno integral como um sujeito integral.

Cora reforça que “não só um ser pensante, mas pensar nos alunos dentro do seu interesse, ele ter voz, ter vez dentro da escola, ele participar dessa escola”. A coordenadora relata que “a gente não teve grandes dificuldades. Lógico, existem muitos desafios ainda e obstáculos a serem enfrentados, mas eu acho que a gente avançou dentro dessa proposta, uma vez que a gente já tinha esse olhar do aluno como um ser integral”.

Refletindo sobre a articulação presente no cotidiano escolar entre os componentes curriculares da Base Nacional Comum e das oficinas pedagógicas, Cora ressalta que, “desde o primeiro dia em que a gente trabalhou nesse horário integral, nessa ampliação desse tempo, a gente teve em mente essa preocupação de não ser duas coisas desconexas e de articular todas as ações e as propostas que eram desenvolvidas”. Destaca que “é um desafio, uma vez que a gente precisa estar, cotidianamente, planejando e planejando junto. Não só planejar, mas planejar junto!”. Cora acrescenta,

aí que é o desafio maior de você ter esse coletivo presente, participando, atuando e, de forma solidária mesmo, entendendo o outro diante das suas limitações e subjetividades... É compreender esse olhar, o outro, o seu parceiro e tal, pois a gente precisa que ali as ações estejam interligadas e, pra isso, a gente precisa ter um espaço mesmo de integração, que é o desafio maior.



SUMÁRIO

A coordenadora explica a pouca articulação por conta da questão do tempo e da organização desse tempo, mas ressalta

que clareza de que esse era o caminho, esse grupo sempre teve. Acho que a gente ganhou muito no período em que conseguia sentar, avaliar e a avaliação era contínua. Eu acho que era um ganho também. A avaliação dos alunos era cotidiana, e isso favorecia até a gente repensar a prática pedagógica e acabava promovendo um envolvimento maior da equipe.

Dialogando sobre aspectos que expressam a perspectiva inclusiva presente na unidade escolar, Cora diz que:

primeiro, são os momentos de trazer essa comunidade, comunidade escolar como um todo. O aluno, ele participar do processo de elaboração e de construção dessa escola, os funcionários terem envolvimento nos diferentes momentos da escola, os pais, a comunidade na qual a escola está inserida, ter participação. Então, não era inclusão só do aluno, mas a ideia era de uma escola que fosse de todos, não só para todos, que eles se sentissem parte dessa escola.

[...] era algo que, enquanto diretora, Aline relembra, eu fazia questão de dizer: a escola não era nossa, enquanto funcionários, mas da comunidade, então, eles tinham que estar presentes, participando da elaboração e da construção contínua e cotidiana dessa escola.

[...] e fora as ações pedagógicas que também favoreciam essa inclusão, uma vez que os alunos eram ouvidos, uma vez que a gente respeitava a história de vida de cada um... é, a gente valorizava esses saberes que a comunidade trazia.

A coordenadora explica que, “enfim, e através dos projetos, que a gente buscava lidar temas que são necessários ‘estar abordando’ e de forma a sensibilizar a comunidade como um todo a se envolver e discutir questões importantes pra efetivação dessa inclusão de todos”. Quando inquirida sobre a sua concepção de educação integral, Cora descreve como “aquela que de fato vá ao encontro desses múltiplos sujeitos que estão ali dentro. Estou falando dos alunos e dos atores que estão ali dentro”. Cora relata que “então, é compreender mesmo, de fato, que todos possuem habilidades, conhecimentos, aptidões e interesse diferenciados”. Acrescenta:



SUMÁRIO

e que a gente tem que buscar ampliar as possibilidades de desenvolvimento de tudo isso, que cada um vai ter o seu tempo e que se a gente tiver uma educação que respeite, que valoriza e que considera, que dá espaço e promove acesso a bens culturais que essas crianças e esses sujeitos que estão ali não têm e pela limitação do seu dia a dia.

Finalizando a entrevista, perguntamos sobre a qualidade do trabalho desenvolvido pelas escolas de tempo integral do município. Cora reflete: “eu acho que é uma questão mesmo do contexto em a gente vive [...] a educação, ela é um processo em movimento, em constante, movimento” e questiona, em seguida, “o que seria qualidade disso?”. A coordenadora explica que “a gente garantir ou promover oportunidades de aprendizagem para os alunos, mas pra que isso aconteça a gente precisa de condições”. Cora aponta que “há uma série de fatores que não só o professor. É uma série de fatores que vão buscar essa condição de novas possibilidades de aprendizagem”.

Ela efetua um recorte histórico para exemplificar sua compreensão da qualidade da educação em diálogo com o período vivido na escola, na função de diretora do CEHI Monsenhor,

eu acho que num dado momento, a gente tinha uma infraestrutura, tinha um pessoal com formação, com interesse à pesquisa, a gente conseguiu, assim, a partir do envolvimento e da doação mesmo, da adesão ao projeto. Agora eu não sei se com os instrumentos que a gente tem hoje para avaliar a qualidade, se a gente vai conseguir mapear ou identificar esses avanços, através desses instrumentos, que não são instrumentos que estão de acordo com a proposta.

Cora ressalta que “a gente tinha uma proposta pedagógica voltada para essa formação integral de valorização do sujeito e de sua cultura” e afirma que “os instrumentos que a gente, hoje, ainda utiliza são instrumentos voltados para uma aprendizagem, pautados numa escola tradicional”. Ela afirma que “não tem como!”, e, na sequência, conclui:



## SUMÁRIO

eu consigo perceber, a partir das falas, do desenvolvimento, da criticidade, do envolvimento das crianças em questões, própria posição política dos alunos, mas, dentro desse modelo de avaliação que a gente faz, eu ainda não identifico avanços, até porque eu acho que não é uma escola que tenha o objetivo de preparar para isso.

## Entrevista II - Adélia Prado

Em visita ao Centro de Educação e Horário Integral Monsenhor Pinto de Carvalho e entrevista oral e gravada com a professora Adélia Prado, atual diretora da unidade escolar, foi iniciada uma conversa sobre as dimensões TEMPO, ESPAÇO e CURRÍCULO, que norteiam as práticas pedagógicas das escolas de tempo integral. Segundo a diretora,

Então, eu vejo que ainda não aconteceu como deveria acontecer essa nossa prática pedagógica, tendo em vista essa questão do tempo, do espaço e do currículo. Porque o espaço falta, deixa a desejar, porque a gente não tem um espaço adequado, uma quadra de jogos, a gente não tem uma sala de apoio para as crianças na hora que for necessário. A gente não tem profissionais, inclusive, para atender a uma criança que traga alguma questão patológica para a gente conseguir estar ajudando. Então, a gente não tem nem o espaço e nem o profissional. Então, isso já é um problema no que se refere à questão do espaço. Então, você ficar o dia inteiro com a criança, sem ter adequado a questão do espaço e dos próprios profissionais, aí a coisa deixa a desejar, fica capenga, você fica só apagando incêndios, digamos assim, né? Você procura arranjar da melhor maneira possível para não ficar tão ruim, mas não está atendendo mesmo. A gente busca, mas não consegue atender, porque isso precisa de políticas públicas mesmo da própria prefeitura estar arrumando isso.

Adélia relata, inclusive, os desafios em relação aos próprios profissionais que

quando se refere à Ilha, tem essa questão da logística, em que a gente não consegue sentar e dialogar com o pessoal do segundo segmento, falta professor, nem todo mundo quer vir pra cá e quando vêm é um pessoal que não conhece a realidade daqui. Sem contar que a gente não tem esse tempo para estar conversando em coordenações. Nos momentos dos corredores, é que a gente fica falando,



SUMÁRIO

num cafezinho, num lanche ou num passeio. Então, isso aí não tem nada a ver com a proposta de uma escola de horário integral. E isso vem prejudicar a própria prática pedagógica. Porque, se nós não temos uma prática de discutir com o grupo toda a nossa prática pedagógica, o nosso dia a dia e os desafios pra gente encontrar os caminhos, vencendo as dificuldades, avançando a cada dia, acaba ficando na mesmice, não conseguindo resolver os problemas nem imediatos nem a curto, meio e, muito menos, em longo prazo.

A diretora explicita com relação ao próprio currículo que

se você não discute... porque a escola é viva. Se a escola é viva, é movimento! A partir do momento em que você tem uma avaliação diagnóstica, você vai vendo que o currículo não está adequado aqui, não está adequado ali. E que você tem que melhorar aqui, mas, pra isso, tem que estar em equipe. E a gente está aproveitando desse tempo e desse espaço, para estar discutindo todas as questões e todos os desafios que a gente enfrenta no dia a dia.

Em reflexão sobre a importância da articulação, presente nos diferentes saberes e nas diversas aulas que compõem a grade curricular da escola, Adélia afirma que

o importante dessa articulação é que nada é isolado, tudo tem que ter um contexto. Então, se você trabalha um currículo fragmentado, ou seja, um vai trabalhar uma coisa, um vai trabalhar outra, não tem uma unidade, não tem um objetivo em comum, com certeza, o conhecimento também vai se fragmentar. Então, a gente não vai alcançar esse objetivo, vai se perder no meio do caminho.

A diretora fala sobre o desenvolvimento do projeto de trabalho e faz uma avaliação sobre a articulação dele:

Nós aqui começamos um projeto, eu estou vendo, avaliando, sem discutir com o grupo, não conseguimos tempo ainda para isso devido a todas as questões, todos os fatores que vêm, este ano, permeando a nossa prática pedagógica. Então, nós não estamos conseguindo dialogar mesmo com um pequeno grupo, sem falar as questões pessoais, interpessoais e grupais, que todo lugar tem quando se trata de trabalho em grupo. A gente não conseguiu ainda estar dialogando melhor com essas próprias questões. Então, eu sinto já que a gente se perdeu um pouco no projeto. Porque o projeto é uma forma de a gente estar, exatamente, trabalhando os conteúdos, os temas e tendo esse elo, integrando as diferentes áreas



SUMÁRIO

do conhecimento, as oficinas, tendo em vista o objetivo comum e um projeto comum que, no caso, o nosso, este ano, é paz. Não sei se o nosso erro foi que a gente teve um projeto de um ano, aí veio um subprojeto e a gente se perdeu um pouco nisso aí. Mas é difícil também essa integração, porque não há o diálogo entre os outros profissionais do segundo segmento, do Mais Educação. A gente não consegue sentar, devido à questão do tempo, à logística e esse espaço que a gente não consegue. Então, a gente também está um pouco perdido. Por mais que a gente tente. Eu não digo que está um caos, porque, quando a gente percebe, a gente para e olha. Mas isso se dá muito na base, e o que eu estou fazendo é na conversa de corredor: Como é que você está trabalhando? Como é que você está trabalhando na sua oficina de música em relação ao projeto paz? Como é que você está trabalhando o letramento em relação ao projeto paz? Olha, eu tenho aqui uma música, você pode estar trabalhando, eu dou sugestão para a menina do letramento, mas tudo, não há uma unidade. Sabe, a gente sente que está um pouco fragmentado sim, devido a esses 'n' fatores que eu já falei de falta de pessoal, falta de tempo, a própria logística. Precisa de uma discussão em instância maior para a gente resolver esse problema, aí tudo fica fragmentado mesmo.

Dialogando sobre a prática pedagógica desenvolvida, ao longo dos anos na escola, Adélia discorre que

apesar de todos os fatores negativos, apesar de todas as dificuldades que estamos enfrentando desde 2012 até hoje, acho que a gente pode avaliar que tem um saldo positivo, sabe. Porque, por mais que a gente diga: — Ah! Não tem tempo de discussão no grupão. Mas a gente sempre busca uma forma, e a própria pedagogia que a gente adotou, que é o Freinet, acaba fazendo com que a gente acabe tendo um resultado mais concreto e positivo, porque os próprios instrumentos nos ajudam a isso. O jornal de parede, as aulas passeio. Trazer isso, discutir no grupo. Tem aquela questão também da formação do pessoal do ano passado e deste ano que a gente teve só CPDs (professores contratados), que são pessoas que não acompanharam. A gente pode dizer que, por mais dificuldades de diálogo e de relações interpessoais e grupais na equipe pequena, mas a gente ainda consegue dialogar, a gente consegue fazer o link e está dando encaminhamentos sem perder o maior que é a pedagogia que a gente adotou na escola e os pressupostos teóricos. Não deu pra gente estudar muito, mas estou sempre trazendo um texto que fala sobre a pedagogia e a gente vai avivando a memória. Olha, o livro da vida. Como é que está? Ah! Melhor fazer assim: vamos deixar as crianças participarem. O jornal de parede, por exemplo,



## SUMÁRIO



foi um exemplo muito bacana. Porque antes as professoras é que coordenavam a todo o momento, aí depois a gente trouxe para o grupo, discutiu e a gente disse: Não, não é assim! As crianças têm que estar coordenando também. Elas têm que estar. O professor vai ser um facilitador, ele vai estar, neste momento, facilitando a criança, ajudando a criança, mas ela vai ter a voz e a vez de estar pegando os papezinhos, lendo, discutindo com os colegas, e aí ela está refletindo também sobre aquilo e tendo autonomia para fazer. Além de estar trazendo as questões, ela vai coordenar esse momento aí.

Atualmente, muito se tem discutido sobre a prática inclusiva nas unidades escolares. Em questionamento à diretora sobre esse fazer pedagógico, Adélia relata que

as aulas passeio, o texto coletivo, as brincadeiras, a música, as oficinas, de um modo geral, as crianças se integram aí e tem a Talita, por exemplo, que tem um comprometimento patológico forte, mas ela se integra. Ela está ali, participando, ela faz as atividades dela, tem vez pra falar, e a gente sente o desenvolvimento dela e no trabalho também do próprio grupo. Aí entram até as discussões que a gente já fez, anteriormente, sobre as diferenças. Outro dia, eu falei no 4º e 5º anos: Lembra quando o Tio Marcio estava aqui e a Tia Cora e trabalharam as diferenças? Exatamente, não é pra gente estar rejeitando o coleguinha por isso ou por aquilo, porque ele é gordinho, porque ele é isso, tem a questão da sexualidade e a gente tem que aceitar de uma forma bacana. Não é aceitar por aceitar não, aceitar porque é um ser humano e tem suas opções, e as pessoas são como são, mas merecem respeito.

Percebendo que muitas das práticas desenvolvidas são fruto de uma concepção de educação e perguntada sobre a concepção de educação integral da diretora, Adélia afirma que “todas as escolas deveriam ser de tempo integral” e contextualiza

partindo do princípio que, atualmente, não só os pais trabalham, mas eu acho que é o momento que, se a gente conseguisse pegar exatamente o tempo, o espaço e o currículo de uma forma bacana e os profissionais, eu acho que a gente teria assim: a escola pública teria um avanço, porque seriam momentos em que a gente teria mais tempo para estar dialogando sobre essa prática e nos dando a oportunidade de estar estudando mais, sistematizando mais, que até isso a gente não está adequando a este tempo. Então, nós não temos tempo de sentar, estamos com uma infinidade de propostas aí, querendo escrever um livro e sistematizar a nossa prática, e a



## SUMÁRIO

gente não consegue. Não consegue por esses 'n' fatores. Mas, se a gente tivesse, assim, tudo bacana, se a gente tivesse esse tempo sendo utilizado mesmo da forma como deveria ser, a gente teria muito a oferecer e estar divulgando isso para todo mundo e as nossas crianças seriam mais beneficiadas. Acho que essa proposta é uma proposta que não deveria morrer, apesar de tudo, mas eu ainda defendo essa educação, por que isso já vem sendo discutido há muito tempo, desde Anísio Teixeira, a gente sabe disso. A história começa aí, depois com o Darcy Ribeiro, mas eu acho que a gente está caminhando.

Em discussão sobre a qualidade da educação produzida no cotidiano da escola de tempo integral, Adélia faz um recorte:

Se eu tenho um profissional que não sabe sequer trabalhar com projeto, que não sabe sequer fazer um planejamento, sentar no computador e elaborar uma prova, uma atividade avaliativa, não sabe conduzir uma criança nem numa aula passeio, como que você quer que esse aluno aprenda? Ele pode ficar vinte e quatro horas e ele não vai conseguir, realmente, mas não é um monte de conteúdos que vai fazer, depende da concepção de educação e de conhecimento que você quer para aquele aluno. Porque, se eu tenho o aluno como um depósito de conteúdos, entendeu, eu vou achar que esse aluno meu sabe muito, mas você não está formando esse aluno para o exercício da cidadania, para ele saber falar, saber se posicionar, para ele saber questionar o mundo em que ele está vivendo, ele não conhece esse mundo, nem o dele nem o outro maior, né? Então, é muito relativo, depende da concepção de educação que você quer. Eu acho que nós estamos com problemas sim, e vão dizer que nós estamos deixando a desejar, porque os nossos alunos saem daqui e não sabem, mas, por outro lado, se for avaliar os nossos alunos em termos de participação e de questionar, de questionar o professor que está lá e que não consegue transmitir. — Mas, tia, ele não sabe fazer isso, ele não sabe como conduzir, ah! Ele grita conosco, ele quer que a gente faça isso. O aluno já se rebela de uma forma bacana, questionando esse profissional. Quando é que um aluno de uma escola tradicional faz isso? Ele vai ser submisso. Ele pode até se rebelar, mas vai se rebelar de uma forma agressiva, não de uma forma dialogal, né? Ele não dialoga, ele não questiona. Como nós temos visto aqui, do 4º e o 5º, chegar pra mim e pedir assim: — Tia, vamos criar uma comissão? A gente quer conversar com as outras professoras, a gente quer conversar com vocês. E toda vez que eu entro na sala, eles me perguntam: — A gente já pode criar? E criaram, mas aí a gente já tem um outro problema, a questão do profissional, que o professor acha que isso é uma forma de desres-



## SUMÁRIO

peito ao profissional, ainda tem aquela mentalidade do profissional de que ele é o detentor do saber e o aluno é aquele que recebe. Não quer ouvir o aluno. Quando eu falei com esses alunos, eles falaram: — Não, tia, a gente quer conversar numa boa.

Adélia finaliza com a percepção de que “o aluno pode até não estar sabendo os conteúdos direitinho, porque tem esse, esse e aquele fator, mas ele vai aprender. Ele tem outros saberes também que são importantes. Agora, o que é preciso, realmente, é mudar essa concepção de educação nos profissionais”.

### Entrevista III - Cecília Meireles

Iniciando o espaço de narrativas pedagógicas, a professora Cecília Meireles, docente I, regente da turma multianual Pré e 1º ano e responsável pela Oficina Pedagógica de Comunicação, relata que

o maior desafio da escola de tempo integral, com relação ao tempo, se refere ao planejamento. Quando vigorar o direito a 1/3 da carga horária para planejamento (dentro do horário de trabalho), aí sim, estaremos no caminho da qualidade máxima do trabalho pedagógico. Quanto maior o tempo do aluno na escola, maior é a exigência de um bom planejamento, o que necessita de tempo...

No que diz respeito à dimensão espaço, a docente acredita que

a maior dificuldade está relacionada à manutenção do prédio. Portas quebradas, forros que cedem, luzes que queimam, limpeza, pintura, e outros detalhes que influenciam direta ou indiretamente na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A professora explicita que “não basta ter todas as salas, é necessária a manutenção contínua!”.

Com o recorte sobre o currículo, ela entende que “o currículo da escola de tempo integral deve ser repensado”. Cecília diz que “o tempo estendido e as oficinas pedagógicas privilegiam o currículo



SUMÁRIO

oculto e a flexibilidade do mesmo”, e que os conteúdos precisam estar articulados também de acordo com o perfil de cada escola e as especificidades da comunidade, pois não se dá para pensar apenas na aquisição de conteúdos sem uma reflexão sobre a realidade do aluno, uma vez que a educação integral também prevê uma formação crítica.

Quando questionada sobre a articulação dos saberes desenvolvida na escola, Cecília afirma que “são fundamentais para uma aprendizagem significativa”, entretanto, diz que, “para que ela [articulação] se efetive, é necessária a otimização do tempo para o planejamento individual e coletivo, o que infelizmente poucas vezes acontece”.

Sobre a proposta pedagógica da escola, Cecília avalia que “as últimas propostas foram bem elaboradas e desenvolvidas, mas poderiam ter sido melhores, se houvesse maior tempo e organização de planejamento individual e coletivo como falado anteriormente”.

Em relação à prática pedagógica inclusiva, a docente diz que “a educação inclusiva pressupõe apoio pedagógico em primeiro lugar” e que “a formação do professor, atualmente, não o prepara para lidar com todas as dificuldades existentes na heterogeneidade de uma sala de aula”. Cecília relata que “a boa vontade do professor e a iniciativa autodidata não são suficientes para uma educação verdadeiramente inclusiva”.

Explorando a sua concepção de educação integral, a professora considera que

a educação integral tem um cunho amplo. É pensar o aluno em sua totalidade, explorando as diferentes linguagens com o privilégio do tempo estendido na intenção de uma aprendizagem significativa. Poder, nesse período de tempo, conhecer melhor cada aluno, seus sonhos, suas dificuldades e, a partir do interesse coletivo, promover não só conhecimento, mas o autoconhecimento do aluno e também do professor. É preparar o aluno para a vida acadêmica, social e política.



## SUMÁRIO

## Entrevista IV - Florbela Espanca

Dialogando com a professora Florbela Espanca, docente II, responsável pela Oficina Pedagógica de Música, no CEHI Monsenhor, sobre os desafios e sugestões da dimensão TEMPO, a professora acredita que

as dificuldades em relação ao tempo/hora na escola integral, creio que seja na questão da organização e gerenciamento do mesmo. A organização do horário do pré-escolar, por exemplo, não pode ser o mesmo dos outros anos de escolaridade, que deve contemplar o horário da soneca e do banho, no mínimo.

Dando continuidade às suas impressões acerca do ESPAÇO, a professora relata que “o espaço físico, ao meu ver, é o maior desafio dessa modalidade de educação básica”. Florbela afirma que “não dá para ampliar o tempo na mesma escola/sala de aula das escolas tradicionais: com quadro, carteiras e fileiras”. A professora sugere que “as salas ambientadas são de extrema importância, bem como as saídas para visitar/conhecer espaços diferentes”. Já no que diz respeito à perspectiva do CURRÍCULO, ela acredita que “se a escola conseguir organizar de maneira eficaz as dimensões de tempo e espaço, e tiver uma equipe técnico- pedagógica engajada com a educação, a escolha e organização do currículo serão resolvidas com mais facilidade”, apontando como maiores desafios a organização dos tempos e espaço escolares.

Indagada sobre a articulação entre as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, Florbela relata que “apesar da grande dificuldade de reunir docentes I e II, para planejar essa articulação, ela acontece”. Entretanto, a professora percebe que “a avaliação dessa articulação acaba ficando de lado, devido à falta desses encontros coletivos”.

Avaliando a proposta pedagógica desenvolvida pela escola, a docente explicita que considera importante que “a escola sempre



SUMÁRIO

escolhe um fio condutor para desenvolver as atividades pedagógicas durante cada ano letivo”. Segundo Florbela, “essa prática auxilia o aluno a desenvolver seus saberes de forma conectada com sua realidade e não aleatoriamente”.

Questionada sobre as ações que demonstram o exercício de uma educação inclusiva na sua prática pedagógica, Florbela afirma que “a inclusão permeia o meu trabalho na execução de todas as atividades”. A professora relata que o seu trabalho “sempre possibilita ao aluno formas distintas de execução de uma mesma proposta, dando-lhe a oportunidade de escolha, por opção ou por adaptação”. Florbela acrescenta ainda que “na avaliação, os alunos são avaliados de acordo com suas habilidades, adaptações e levando em consideração suas limitações”.

Finalizando a contribuição da professora Florbela, sua concepção sobre educação integral é a de que “a educação integral pode e deve fazer toda diferença na vida de um aluno/comunidade, desde que se ofereça o Tempo, o Espaço e o Currículo adequados à cada realidade escolar”.

### **Entrevista V - Laura Riding**

Laura Riding, estudante de pedagogia na Universidade Federal Fluminense e monitora do Programa Mais Educação no CEHI Monsenhor com a Oficina de Letramento, nos relata que está

há pouco tempo em contato com a escola, mas percebo que o trabalho realizado para que a ampliação do tempo das crianças na escola seja eficaz é produtivo. Quanto à utilização do tempo, entendo que as tarefas realizadas precisam adaptar-se a nova jornada, uma vez que, se não houver uma proposta muito bem elaborada as aulas se tornam cansativas, não apenas para os alunos, mas também para os educadores.



SUMÁRIO

Abordando a temática ESPAÇO, Laura diz que “deve se levar em consideração a localização da escola, para que essa venha a utilizar todos os recursos que dispõe ao seu redor (principalmente os recursos naturais)”. A oficinaira exemplifica que “poderiam ter mais momentos, nos quais os alunos tivessem as famosas ‘aulas passeio’, aulas na praia”, pois, “a experiência que tive com as crianças nessa atividade mostrou o quanto é rico levar para a sala de aula o conhecimento das crianças e relacioná-los com os conteúdos a serem trabalhados”. Dialogando sobre o CURRÍCULO, Roberta acredita que “o mesmo precisa adaptar-se à comunidade em que a escola está inserida”. A oficinaira relata que “não há como manter o engessamento de uma proposta curricular que não leve em conta a diversidade de culturas, de povos e de espaços que temos”.

Laura aponta como desafio para essas três dimensões “a necessidade de relacionar espaço (escolas e seus contextos), a utilização eficaz do tempo (com aulas em tempos diferentes e até com professores diferentes) e o currículo adaptado às questões locais”.

Questionada sobre a articulação entre os saberes desenvolvidos na escola, a oficinaira percebe que “para que haja eficácia, é preciso que os professores tenham mais momentos de diálogo”. Laura afirma que “a troca de conhecimentos é fundamental para que as oficinas favoreçam o trabalho do professor dos componentes curriculares da Base Nacional Comum (BNC)”. Ela exemplifica a experiência durante a oficina de letramento em que, “após conversar com as professoras, pude conhecer a realidade dos alunos e contribuir na aprendizagem e no desenvolvimento deles, ao dar continuidade ao que as professoras propunham em sala de aula”.

Indagada sobre a proposta pedagógica desenvolvida pela escola, a oficinaira considera ser “inovadora”. Laura relata que “não conhecia e agora estou buscando mais informações sobre a proposta de trabalho da escola com base na pedagogia de Freinet”.



## SUMÁRIO

Sobre a prática inclusiva em suas oficinas, Laura relata que “conheço apenas a realidade de uma aluna que, segundo observação, apesar de estar inserida em uma sala de aula regular, faltam recursos para lhe proporcionar um ensino que seja significativo e traga resultados”.

Finalizando, para Laura, “A Educação Integral corresponde a uma proposta de trabalho desenvolvida para proporcionar qualidade de ensino para os estudantes, dando-lhes também diferentes formas de inserção cultural”.

## (RE) LEITURAS

“O que o mar sim ensina ao canavial:  
o avançar em linha rasteira da onda;  
o espriar-se minucioso, de líquido,  
alagando cova a cova onde se alonga.

O que o canavial sim ensina ao mar:  
a elocução horizontal de seu verso;  
a geórgica de cordel, ininterrupta,  
narrada em voz e silêncio paralelos.”

(João Cabral de Melo Neto)

Analisando as entrevistas/narrativas dos educadores do CEHI Monsenhor Pinto de Carvalho, foi possível identificar aspectos convergentes e divergentes com relação às questões apresentadas. Cabe ressaltar, que as tensões presentes no cotidiano escolar se evidenciam nas falas dos professores.

Com relação à dimensão TEMPO, foi possível perceber que os educadores compreendem a necessidade de organização desse tempo, pois a jornada ampliada deve prever atividades articuladas,



SUMÁRIO



otimização do tempo e promoção de maior aprendizagem. Pontos que se destacam com relação a essa temática foram acrescentados por alguns educadores, tais como utilização do tempo para a discussão da prática pedagógica, a garantia de 1/3 (um terço) da carga horária do professor para planejamento e a adaptação dos alunos à nova jornada escolar.

No que se refere à dimensão ESPAÇO, identificou-se a preocupação dos docentes com a adequação e a manutenção do espaço escolar. Entretanto, outras considerações relevantes foram apresentadas, como a compreensão de que a escola é viva e seu espaço está em constante movimento, de que a presença do currículo oculto é intensa, de que há maior flexibilidade dentro desse espaço, da necessidade de organização desse espaço e, ainda, de uma atenção especial ao trabalho com a diversidade cultural presente no espaço escolar e fora dele.

Fazendo um recorte sobre a dimensão CURRÍCULO, ficou em evidência a preocupação com a conexão entre os conhecimentos, mas foram apontados ainda os tópicos: necessidade de se ter momentos de planejamento em conjunto, a elaboração de projetos de trabalho, a busca pela aprendizagem significativa dos alunos, a pouca avaliação do trabalho desenvolvido e a importância de momento de diálogo e troca de conhecimentos.

Refletindo sobre a proposta pedagógica desenvolvida no CEHI Monsenhor, os educadores a consideraram inovadora pelo trabalho com a pedagogia Freinet. Fica registrado que a visão integral do aluno já estava presente na unidade escolar antes da ampliação da carga horária, assim como a preocupação com a organização curricular, o planejamento e a avaliação constante da proposta pedagógica, mas fica ainda ressaltado o tempo escasso para planejamento, pouco diálogo e as dificuldades nas relações interpessoais, em contrapartida, destaca-se a presença de um fio condutor no trabalho desenvolvido e a conexão dos diversos saberes.



## SUMÁRIO

Com relação à questão sobre a prática da educação inclusiva, os educadores relataram a preocupação com a participação de todos no cotidiano escolar e as distintas formas de execução da atividade proposta. Entretanto, percebe-se, nesses aspectos divergentes, uma visão aparentemente limitada da educação inclusiva na fala de alguns educadores, quando apontam a precária formação do professor e a escassez de recursos para o trabalho com a inclusão, como se incluir fosse apenas incluir o aluno especial. No bojo da inclusão, estão todos os alunos com suas especificidades, e não apenas os especiais.

A discussão acerca da concepção de educação integral dos educadores converge quanto à compreensão do aluno em sua totalidade, mas se completa com a percepção dos múltiplos sujeitos, a busca pela qualidade do ensino, as diferentes formas de inserção social para os alunos, bem como a possibilidade de se fazer a diferença na vida do aluno e de sua comunidade, pontos ressaltados pelos professores que fortalecem o entendimento da concepção.

### **Encontros e desencontros**

Apresentamos os pontos comuns e divergentes entre os educadores do CEHI Monsenhor Pinto de Carvalho, através do quadro abaixo, na perspectiva de elucidar os encontros e desencontros percebidos, no que tange aos territórios elencados: tempo, espaço, currículo, articulação de saberes, proposta pedagógica, prática inclusiva e concepção de educação integral.



SUMÁRIO

Territórios	Encontros	Desencontros
Tempo	Organização do tempo	Discursão da prática pedagógica; Garantia de 1/3 da carga horária para planejamento; Adaptação dos alunos à nova jornada escolar.
Espaço	Adaptação e manutenção do espaço	Criação de salas ambientes; Uso de outros espaços; Interação com os recursos naturais.
Currículo	Articulação de saberes em movimento	Abarca as demais dimensões; Escola viva; Currículo oculto; Flexibilidade; Organização; Diversidade cultural.
Articulação de saberes	Conexão	Planejamento em conjunto; Projeto de trabalho; Aprendizagem significativa; Pouca avaliação; Diálogos e troca de conhecimentos.
Proposta pedagógica	Pressupostos de Célestin Freinet;	Visão integral do aluno; Organização curricular, planejamento e avaliação; Pouco diálogo nas relações interpessoais; Pouco tempo para planejamento; Fio condutor; Saberes conectados.

Fonte: Elaboração do Autor (2016).



SUMÁRIO

## (In)Conclusões

Às vezes, há uma necessidade de se atribuir uma resposta às questões apresentadas e ainda buscar resolver as complexidades, com um suposto plano ideal de atuação. No entanto, na educação, se lida, cotidianamente, com processos de formação e de reflexão sobre todos os fatores que estão presentes no dia a dia escolar; portanto, sintetizar tudo numa única resposta seria um grande equívoco, pois a diversidade de percepções e de olhares frente a uma mesma tensão se configura como instrumento de emancipação do grupo de educadores e constituição de singularidades no coletivo da escola.

Partindo desse pressuposto, a presente monografia não traz, em sua proposta, a necessidade de se concluir o processo pesquisado, nem mesmo de se fechar nas narrativas das experiências obtidas pelos professores no interior do espaço escolar, mas possibilitar a ampliação das discussões a partir da compreensão da proposta de educação integral em tempo integral, com recorte numa das escolas que possuem o projeto em Angra dos Reis. Um fragmento que, contextualizado, oferece subsídio para se entender a concepção, a lógica, a dinâmica, a proposta pedagógica, os fazeres e saberes construídos e, desse modo, ter uma visão maior do processo educacional desenvolvido e, ainda, da promoção de uma educação integral de qualidade.

Nesse sentido, as análises, avaliações e experiências de educadores do CEHI Monsenhor Pinto de Carvalho foram muito importantes. Vozes de professores estão inseridas nesta obra, como forma de tornar viva a poética, que motiva o compromisso de cada um dos educadores com a educação integral em tempo integral.

Cabe ressaltar que o processo da escrita é árduo, pois, como disse Graciliano Ramos, em entrevista concedida no ano de



SUMÁRIO

1948: “A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer”. E neste árduo processo de análise, elaboração, entrevista, transcrição, reflexão e sistematização dos pontos em comum e divergentes, a escrita monográfica, que tem muitas palavras a serem ditas, se identifica com a contribuição de Clarice Lispector, no seu livro *A hora da estrela*, quando ela nos aponta: “Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados.”

O que motiva, ao final deste processo, é ter a certeza de que as faíscas que se lançam aqui terão oportunidade de incendiar outros campos e quebrar muitas rochas na EDUCAÇÃO.

### Referências

BRASIL. Lei nº10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 de janeiro de 2001.

CAVALIERE, Ana Maria Cavaliere. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, v.22, n. 80, p.51- 63, abr. 2009.

COELHO, Lúgia Martha C. da Costa. (Org.) *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2009.

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos CENPEC*, n. 2, p. 15-24, 2006.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

NETO, João Cabral de Melo Neto. *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1966.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução ao currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.



SUMÁRIO



# 8

Marcio Bernardino Sirino

## Política de Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis (RJ): quando a democracia discute a formação humana mais completa dos educandos

A temática da educação em tempo integral – por vezes, nomeada como ‘educação integral’ – vem sendo potencializada, nos últimos anos, em todo o território nacional. Certamente, esta discussão não é recente, mas – a partir do ano de 2007 (data em que foi criado o Programa Mais Educação (PME)<sup>4</sup> enquanto estratégia indutora para a ampliação da jornada escolar dos educandos na perspectiva de uma educação integral) ela veio se ampliando e conquistando maior espaço nas academias e nos diferentes estados e municípios do solo brasileiro.

Nesta perspectiva, diferenciadas propostas políticas vêm sendo construídas e múltiplas práticas educativas – no bojo da educação em tempo integral e da educação integral – experienciadas. Este feito nos possibilita refletir que diferentes *decisões políticas* se desdobram, por sua vez, em políticas públicas específicas – levando em consideração a ‘arena de disputas’ que encontramos no processo de construção destas ações por parte do poder público (RUA, 1998).

Com esta certeza, trazemos, neste presente artigo, o relato do processo de construção da política pública de educação em tempo integral no município de Angra dos Reis (RJ) – parte integrante da pesquisa de Mestrado em Educação defendida, no ano de 2017, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

A referida pesquisa, intitulada “A trajetória da Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis (RJ): uma composição entre o universal e o focal?” – embora traga, em seu bojo, a discussão de duas políticas de educação em tempo



## SUMÁRIO

4. O Programa Mais Educação (PME) – instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 – integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

integral, a saber: a política federal (Programa Mais Educação) e a política municipal (Centros de Educação e Horário Integral), neste artigo, primamos por apresentar as especificidades da política municipal – uma vez que a mesma, ao longo dos anos, foi se resignificando e se consolidando enquanto a busca pela ampliação da jornada escolar dos educandos – das 4 (quatro) unidades escolares municipais de educação em tempo integral existentes – como uma estratégia para o desenvolvimento de uma formação humana mais completa (COELHO, 2009) – que abarque as diferentes dimensões formadoras (GUARÁ, 2006) – aos sujeitos inseridos neste processo.

Para esta finalidade, convém pontuar que nos embasamos – metodologicamente – na análise documental (aportes que registram e normatizam a política municipal) em diálogo com referenciais bibliográficos que argumentam acerca das temáticas que constituem esta ementa – postos, neste artigo, enquanto narrativa por acreditarmos que se fazem necessárias *outras formas de expressão*, na produção acadêmica – conforme aponta Oliveira (2010).

Sendo assim, trazemos, na sequência, uma problematização inicial sobre os conceitos de educação em tempo integral e de educação integral – uma vez que esta discussão se constitui elementos singulares desta produção.

### **Educação em Tempo Integral e Educação Integral: aportes que sustentam nossa discussão no cenário das políticas públicas**

A carga horária regular dos sistemas de ensino se pauta em torno de 4h diárias. No entanto, com a orientação para a ‘progressiva ampliação’ da jornada escolar, segundo a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), no bojo do seu artigo 34, algumas unidades escolares passaram a aumentar a carga



## SUMÁRIO



horária diária para 5 ou 6 horas – o que as faz se inserir nesta perspectiva de jornada ampliada. Entretanto, no que se refere à educação em tempo integral, considera-se – em território nacional – como sendo aquela que abranja um período de pelo menos “sete horas diárias”, como nos esclarece a resolução n.9/2010 – que fixa diretrizes curriculares para a educação fundamental de 9 (nove) anos; o decreto 6.253/2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – para fins de financiamento – (FUNDEB/ 2007) e, ainda, o atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) quando, na sua meta 6 prevê “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica”. (BRASIL, 2014, Meta 6)

A ideia da educação em tempo integral – com a ampliação da jornada escolar para, no mínimo, 7h diárias se pauta na necessidade de se promover maiores oportunidades de aprendizagem aos educandos das classes populares. Esta compreensão se fundamenta no entendimento de que aumentando o tempo do educando, conseqüentemente, amplia-se a sua formação.

E, por falar em formação, faz-se necessário problematizar a visão de educação que se tem com o aumento da carga horária proposta para os alunos, uma vez que não se pode ampliar o tempo do educando na escola para se ofertar “mais do mesmo”, como nos sinaliza Paro (2009), mas sim para estruturar um cotidiano de vivências significativas e de aprendizagens em todas as diferentes dimensões formadoras do sujeito – o que nos faz dialogar com os pressupostos de uma educação integral.

Embora possamos inferir que a educação integral se configure numa ‘*arena de disputa*’ (RUA, 1998) por ser um *conceito em construção* (CAVALIERE, 2009), no geral, a partir das contribuições de Coelho (2009) se entende educação integral como sendo “a



## SUMÁRIO

busca pela formação humana mais completa possível para o ser humano” (p. 90).

Desse modo, tendo iniciado uma discussão acerca desses 2 (dois) conceitos basilares de nosso artigo, trazemos, na sequência, um pouco da história da política municipal de educação em tempo integral de Angra dos Reis (RJ) com as particularidades a ela inerentes.

### **Era uma vez os CEHIs...**

A pesquisa de mestrado – com base em toda discussão teórica e conceitual, realização de entrevistas estruturadas e análise de conteúdo – possibilitou o conhecimento mais ampliado acerca da trajetória da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Angra dos Reis, principalmente, no que tange à política municipal.

Sendo assim, tirando a estrutura mais ‘formatada’ – da dissertação – trazemos, neste artigo, uma ‘outra escrita’ na qual narramos o processo de construção e de atualização da política municipal de educação em tempo integral.

No ano de 2008, estava à frente da gestão pública municipal o prefeito Fernando Jordão. Pesquisas revelavam que, com o término de seu mandato, o prefeito Tuca Jordão assumiria – dando continuidade, desse modo, à gestão do PMDB no município de Angra dos Reis.

Convém destacar que, em 2007, com a criação do Programa Mais Educação (PME), o grupo que vinha se reunindo para dialogar acerca das propostas de campanha para Tuca Jordão identificou, na política de educação em tempo integral, a possibilidade de vir a ser o “carro-chefe” do governo e, ainda, angariar verba para o município com os aportes financeiros desse programa federal.



SUMÁRIO

Neste contexto, tão logo assumiu o poder, em 2009, um grupo de coordenadores foi formado para dar continuidade à proposta e materializar, assim, a educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Angra dos Reis.

O projeto de criação dos Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs) aponta para a realização de assessoria pedagógica com a professora Dr. Carmem Rangel, da Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR) – a qual esteve presente no município trazendo textos, discussões e oportunizando espaços de formação sobre a construção de uma escola de educação em tempo integral que, por sua vez, primava pela formação integral dos educandos. Tendo passado alguns meses de diálogos e reflexões, os Centros de Educação e Horário Integral foram criados pela Resolução Municipal n.005/2009 e, a partir de então, implantados os seguintes CEHIs: 2009 – CEHI Benedito dos Santos Barbosa (Monsuaba); 2010 – CEHI Monsenhor Pinto de Carvalho (Ilha Grande); 2010 – CEHI Maria Hercília Cardoso de Castro (Vila Velha) e 2011 – CEHI João Carolino dos Remédios (M<sup>o</sup> da Glória II).

Como podemos observar, a implementação dos CEHIs ocorreu de maneira gradativa, em 4 unidades escolares que atendem, em média, anualmente, 450 (quatrocentos e cinquenta) alunos da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental (1<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> ano de escolaridade). Percebamos que, nestas unidades escolares, não se contempla os alunos dos anos finais do ensino fundamental (6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano de escolaridade).

Convém sinalizar, a título de melhor compreensão da dinâmica desenvolvida nestas unidades escolares, que cada turma possui um professor regente (Docente I) responsável pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum e, ainda, por Oficinas Pedagógicas elegidas em articulação com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada CEHI bem como com o Projeto de Trabalho para o ano letivo em vigor.



## SUMÁRIO

Há, também, no cotidiano escolar do CEHI, a oferta de Oficinas Pedagógicas de arte, educação física e educação ambiental – ministradas por professores especialistas (Docente II) e, ainda, a inserção de Oficinas do Programa Mais Educação que são escolhidas de acordo com os ‘macrocampos’ propostos pelo mesmo.

Assim que iniciou a ampliação da jornada escolar dos educandos dessas unidades escolares, a carga horária diária foi modificada para 8h30 min por dia. Sendo diferenciada, apenas, para a escola localizada na Ilha Grande que, por conta da logística do barco, oferecia uma carga horária de 8h diárias.

Neste tempo integral, os alunos passavam, como vimos nos parágrafos anteriores, por diferentes Oficinas Pedagógicas – enquanto para a ampliação das oportunidades de aprendizagem dos educandos na compreensão de que diferentes linguagens, desenvolvidas por múltiplos educadores, possui muitas condições de contribuir para a *formação humana mais completa* dos alunos, ou seja, a consolidação de uma educação integral.

Visando a oferta de diferentes espaços promotores de aprendizagem, os CEHIs faziam uso, constante, de bibliotecas, salas de vídeo, pátios, laboratórios de informática e, ainda, de brinquedotecas – espaços estes diferenciados que se constituíam territórios (sócio) educativos.

Outra especificidade que se faz necessário destacar se relaciona com a alimentação dos educandos. Ao longo do dia, os alunos recebiam 4 (quatro) refeições equilibradas e elaboradas por nutricionistas da rede, a saber: desjejum; colação; almoço com suco e sobremesa e, por fim, um lanche da tarde – a prática de um olhar, efetivamente, integral acerca do desenvolvimento dos educandos inseridos nos Centros de Educação e Horário Integral.



## SUMÁRIO

E, por falar em 'olhar integral', cabe pontuar a preocupação com a organização pedagógicas destas unidades escolares. Fundamentados na Pedagogia de Projetos, os CEHIs desenvolviam ações integradas – entre todas as áreas do conhecimento e Oficinas Pedagógicas – e, ainda, possuíam uma avaliação mais holística na medida em que diferentes educadores avaliavam os educandos, ou seja, os alunos não eram avaliados por uma área de conhecimento, habilidade ou pela dimensão cognitiva, apenas. Mas, sim, pela integralidade que habita em cada educando.

Logo, todos os educadores avaliavam o desenvolvimento humano mais completo de todos os alunos e, juntos, construíam ações pedagógicas para diminuir as dificuldades de aprendizagem apresentadas.

Neste contexto, muitas ações foram desenvolvidas, ao longo da gestão de Tuca Jordão: Seminários Internos; Formações com as Equipes Técnico-Pedagógicas e, ainda, a realização do I Seminário de Educação Integral de Angra dos Reis – momentos significativos para a reflexão da prática pedagógica desenvolvida e, ainda, para o aprofundamento da fundamentação teórica da política de educação em tempo integral.

### **Eis que a política se (re)constrói...**

Como observamos na seção anterior, durante os anos de 2009 a 2012, houve a gestão de Tuca Jordão e dado início à materialização da política municipal de educação em tempo integral no município de Angra dos Reis.

No entanto, no ano de 2013, eis que a gestão do PMDB se finda, em Angra dos Reis, e Conceição Rabha, do Partido dos



## **SUMÁRIO**

Trabalhadores (PT) assume à prefeitura. Sua gestão foi conquistada por meio de muitas contrapartidas e filiações – o que não possibilitou atuar conforme se propusera nem como os angrenses esperavam.

Uma gestão de muitos cortes e de muitas dificuldades para a construção/ampliação de qualquer proposta, inclusive de educação em tempo integral que, diretamente, impactava na folha de pagamento, na oferta de maiores materiais pedagógicos às unidades escolares, na alimentação dobrada aos educandos, dentre muitas outras necessidades correlatas. Enfim, tudo ampliado, uma vez que os alunos passam, praticamente, o dobro do tempo na escola.

No entanto, nesta maré de cortes e de dificuldades financeiras – atrelada, inclusive, à crise econômica pela qual o país veio atravessando, podemos pontuar que, no ano de 2014, houve a tentativa de dialogar, no interior da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SECT), sobre a política municipal de educação em tempo integral. Sendo assim, começava-se um processo de modificação da resolução n.005/2009 – que criava os CEHIs.

Convém sinalizar que a perspectiva de atualização desta resolução estava relacionada com a carga horária em defasagem que a mesma trazia e a necessidade de se estabelecer alguns acordos – no corpo da lei – para garantir melhores condições de trabalho e a oferta de uma educação em tempo integral de qualidade. Então, no ano de 2013 a ‘casa’ foi sendo arrumada – a partir da nova gestão que se iniciava – e, em 2014, foi dado início ao processo de atualização da resolução dos CEHIs.

Para esta finalidade, diversas reuniões foram realizadas – tanto no interior da SECT quanto nas unidades escolares – além de espaços de formação e de discussão com os educadores dos CEHIs. Nesta perspectiva, destacamos o evento “Troca de Saberes e Fazeres” no qual cada CEHI sediava, numa data especí-



## SUMÁRIO

fica o evento, e apresentava para as outras unidades escolares de educação em tempo integral, sua pedagogia, seus projetos e suas especificidades – momento muito rico de socialização de conhecimentos bem como da construção de uma ‘unidade’ na ‘diversidade’ de práticas pedagógicas presentes na política municipal de educação em tempo integral de Angra dos Reis.

O tempo foi passando e, no ano de 2015 – com a orientação para que os estados e municípios realizassem os devidos alinhamentos de seus Planos de Educação ao Plano Nacional de Educação – Angra dos Reis, no bojo da meta 6 (referente à educação em tempo integral) fez toda uma discussão que culminou na publicação da seguinte meta:

Oferecer educação em tempo integral para, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas de anos iniciais do ensino fundamental prioritariamente, e, no mínimo, 25% das escolas de anos finais do município, de forma a atender, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) dos alunos da Educação Básica até o fim da vigência deste Plano. (ANGRA DOS REIS, 2015)

Percebamos que a meta acima difere da meta do PNE uma vez que esta, em destaque, sinaliza, especificamente, um percentual a ser alcançado para escolas do ensino fundamental (em maioria de anos iniciais em detrimento de anos finais) – o que nos faz inferir a estratégica perspectiva de atuação. Pois, no campo da educação básica, as unidades de ensino médio são contempladas pelo Estado, assim como parte dos anos finais do ensino fundamental.



## SUMÁRIO

### **A política que vai se resignificando e tomando novas configurações na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis**

Embora a discussão sobre a atualização da resolução de criação dos CEHIs tivesse começado em 2014, apenas 2 (dois) anos depois, houve a aprovação da resolução municipal n. 003/2016 –

trazendo em seu bojo a correção da carga horária, a modificação da mesma e, ainda, algumas especificidades necessárias – solicitadas pelos educadores, a saber: articulação pedagógica; matriz curricular; inserção das competências dos sujeitos inseridos neste cotidiano, dentre outros apontamentos significativos.

Na antiga resolução a carga horária dos alunos estava equivocada (1200 h anuais), uma vez que os educandos permaneciam numa carga horária de 8h30 min diárias. Nesta resolução atual, a carga horaria foi atualizada para 7h diárias para os alunos (1400h anuais, durante os 200 dias letivos) e, ainda, houve a modificação na nomenclatura da política municipal.

De Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs) as unidades escolares passaram a ser denominadas como Centros de Educação em Tempo Integral (CETIs) – uma mudança singela, mas que revela uma discussão conceitual importante uma vez que a dimensão ‘horário’ revela uma compreensão mais ‘quantitativa’ da ampliação da jornada escolar enquanto o termo ‘tempo’ apresenta uma perspectiva mais ‘qualitativa’ da mesma.

Junto a esta modificação, veio o direcionamento para a implantação de novos CETIs de maneira gradativa bem como o público-alvo a ser atendido nas escolas de educação em tempo integral, a saber: alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental – numa carga horária de sete horas (7h) diárias.

Um destaque necessário que esta resolução se nos apresenta está relacionado com a organização do currículo por meio dos componentes curriculares da BNCC em articulação com as Oficinas Pedagógicas ofertadas.

No que tange às oficinas, a resolução delimita 3 (três) Oficinas Pedagógicas de professores especialistas (Docentes II), como podemos observar na ilustração abaixo referente à matriz curricular



## SUMÁRIO



para as escolas de educação em tempo integral da rede municipal de ensino de Angra dos Reis.

Figura 1- Matriz Curricular.

Currículo integrado	Campos temáticos	Língua Portuguesa Matemática Ciências História Geografia		Carga horária semanal
	1. Linguagem 2. Formação pessoal e social 3. Esporte, Cultura e Arte	Oficinas pedagógicas permanentes	Oficina de Artes; Oficina de Educação Física; Oficina de Meio Ambiente.	Oficinas desenvolvidas por Docentes I
	Oficinas pedagógicas eletivas			

Fonte: Angra dos Reis, 2016.

Percebamos que a matriz curricular foi elaborada com base em 3 (três) campos temáticos – Linguagem; Formação Pessoal e Social; Esporte, Cultura e Arte – que, por sua vez, aglutinam os componentes curriculares obrigatórios e, na parte diversificada do currículo, as Oficinas Pedagógicas Permanentes e as Oficinas Pedagógicas Eletivas – perfazendo, todos, uma carga horária semanal de 35 (trinta e cinco) horas.

Destacamos que cada componente, desta matriz, possui 2 (dois) tempos/aula com duração de 50 minutos. E, após a saída dos educandos, acontece o horário de coordenação pedagógica composto por 2h diárias para os professores. Uma demarcação importante a sinalizar é a vinculação da prática pedagógica, desenvolvida nos CETIs, em articulação com os Princípios Norteadores da Educação de Angra dos Reis (Educação Inclusiva, Gestão Democrática e Qualidade do Ensino) – elaborados para a gestão 2013-2016. Outro dado significativo que a resolução veio ‘amarrar’ se deu com relação às competências dos diferentes atores que fazem parte dessa política municipal, a saber:

## SUMÁRIO

**Competências da SECT:** formação continuada, espaços de discussão e reuniões sistemáticas.

**Competências das Equipes Técnico-Pedagógicas dos CETIs:** formação continuada, elaboração de PPP, cumprimento da carga horária dos alunos, inclusão dos alunos, construção de projeto de trabalho, mediação de conflitos e demais tarefas referentes à organização do cotidiano escolar.

**Competência dos professores-docentes:** ministrar aulas e efetuar os devidos registros. (ANGRA DOS REIS, 2016)

Por fim, salientamos os pré-requisitos com relação aos profissionais que atuarão nos CETIs:

- I. Atender às características e especificidades de Educação Integral em Tempo Integral;
- II. Ter disponibilidade, no caso do docente I, em desenvolver as suas atividades em período integral na unidade escolar;
- III. Ter postura democrática e disponibilidade para o desenvolvimento de trabalho em equipe, de forma colaborativa;
- IV. Ser assíduo e pontual;
- V. Promover a autoestima do educando e a formação de valores;
- VI. Participar de programas de capacitação e formação continuada;
- VII. Posicionar-se como pesquisador a fim de aprimorar a prática pedagógica desenvolvida.

(ANGRA DOS REIS, 2016)

Todas estas atribuições contribuem para a percepção do perfil dos educadores que devem atuar nos Centros de Educação em Tempo Integral – um perfil mais humanizador e disposto para a construção de práticas pedagógicas coletivas e que, efetivamente, contribuam para a busca de uma formação humana mais completa dos educandos, ou seja, uma educação integral.



SUMÁRIO

## Sinais de reflexão em tempos de conclusão!

Faz-se necessário sinalizar, neste desfecho, a importância do processo de discussão e de ressignificação desta política pública municipal de educação em tempo integral. Pois, a política pública é uma “arena de disputas” – como afirma Rua (1998) – envolvendo *decisão política*, escolhas e mediação de interesses cruzados.

Nesta certeza, pontuamos que a implantação das políticas públicas se configura num ‘processo de relações’ – que dialoga, diretamente, com o ‘ciclo de políticas de Ball’ quando – dentre os seus contextos – sobressai o ‘contexto da prática’ como sendo o *locus* de reinterpretação e de significativa transformação da política original (MAINARDES, 2006).

Desse modo, convém afirmar que apresentar o caminhar e as especificidades desta política pública de educação em tempo integral, do município de Angra dos Reis, oportuniza a problematização acerca do exercício da democracia na gestão das políticas públicas inseridas no cenário educacional.

Essas ‘idas e vindas’, infintos processos de atualização, construção e de (re)construção, assim como a necessidades de adequação – em tempos de cortes, escassez financeira e de crise econômica – possibilita a certeza de que, atrelada a uma *decisão política*, as ações do poder público vão se materializando bem como se ressignificando, a cada dia, no contexto da prática – consolidando, assim, uma educação em tempo integral em permanente *devir* – ou seja, transformação.



SUMÁRIO

## Referências

ANGRA DOS REIS. Lei n. 3.357, de 02 de julho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Angra dos Reis. *Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis*, Angra dos Reis, 03 jul de 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução Municipal SECT nº 003 de 25 de agosto de 2016. Dispõe sobre a alteração da Resolução SECT nº 005 de 16 de julho de 2009, regulamenta o funcionamento das escolas em tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis e dá outras providências. *Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis*, RJ, 02 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução Municipal SECT nº005 de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre a criação e o funcionamento dos Centros de Educação e Horário Integral de Angra dos Reis. *Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis*, RJ, 20 ago. 2009.

BRASIL. Emenda Constitucional n.53, de 19 de dezembro de 2006. Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF- 20 de dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF- 23 de dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Portaria Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abril. 2007.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 7 de 14 de dezembro de 2010. Fixa as diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF- 09 de dez. 2010.

CAVALIERI, Ana Maria. Conceito de educação integral é um conceito em construção. *Jornal do professor*. Rio de Janeiro, 27 maio 2009b. Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=21&idCategoria=8>>. Acesso em: 23 fevereiro 2016.

COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. Brasília: *Em Aberto*, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.



SUMÁRIO

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. (Org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis, RJ: DP et Alii. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

PARO, Vítor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

RUA, M. G. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, M. G; CARVALHO, M. I. V. (org.). *O estudo da política: tópicos selecionados*. Brasília: Paralelo 15, 1998.



SUMÁRIO



# 9

Marcio Bernardino Sirino

Política municipal  
e política federal:  
um estudo  
sobre Educação  
em Tempo Integral  
em Angra dos Reis/RJ

Para início de conversa, faz-se necessário destacar que este trabalho se configura parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação defendida, em fevereiro de 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu/UNIRIO).

A referida pesquisa, intitulada “Trajetória da Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis (RJ): uma composição entre o universal e o focal?”, teve como objetivos: 1- investigar os caminhos pelos quais o município percorreu, após orientação da LDBEN/96, para a progressiva ampliação da jornada escolar; 2- identificar a presença dessa discussão nos documentos municipais e 3- analisar as concepções de educação integral e de educação em tempo integral presentes nas políticas desenvolvidas.

Convém destacar que, para a realização desta pesquisa, de caráter qualitativo, apresentamos uma caracterização do *locus* da pesquisa – Angra dos Reis, a análise dos documentos municipais, a apresentação das duas políticas existentes em estudo e, ainda, a inserção das contribuições dos educadores que atuaram na gestão pública municipal – por meio de entrevistas estruturadas, bem como a realização da análise dos conteúdos obtidos a partir das vozes – tendo, sempre, a preocupação de dispor um diálogo entre todos os capítulos e alinhavá-los com a problematização sobre a focalização e/ou universalização.

Entretanto, para esta produção, especificamente, trazemos, apenas, as caracterizações gerais das políticas em destaque e uma reflexão sobre aspectos que convergem e resvalam no bojo da pesquisa desenvolvida – tendo a clareza de que todos os desdobramentos dispostos – enquanto aporte teórico-metodológico – direta ou indiretamente se nos apresenta.



## SUMÁRIO

Neste contexto, convém esclarecer que, no que se refere à educação em tempo integral, considera-se – em território nacional – como sendo aquela que abranja um período de pelo menos “sete horas diárias”, como nos esclarece a resolução n.9/2010 – que fixa diretrizes curriculares para a educação fundamental de 9 (nove) anos; o decreto 6.253/2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – para fins de financiamento – (FUNDEB/ 2007) e, ainda, o atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) quando, na sua meta 6 prevê: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica” (BRASIL, 2014, Meta 6).

A ideia da educação em tempo integral – com a ampliação da jornada escolar para, no mínimo, 7h diárias se pauta na necessidade de se promover maiores oportunidades de aprendizagem aos educandos das classes populares.

Esta compreensão se fundamenta no entendimento de que aumentando o tempo do educando, conseqüentemente, amplia-se a sua formação. E, por falar em formação, faz-se necessário problematizar a visão de educação que se tem com o aumento da carga horária proposta para os alunos, uma vez que não se pode ampliar o tempo do educando na escola para se ofertar “mais do mesmo”, como nos sinaliza Paro (2009), mas sim para estruturar um cotidiano de vivências significativas e de aprendizagens em todas as diferentes dimensões formadoras do sujeito – o que nos faz dialogar com os pressupostos de uma educação integral.

Embora possamos inferir que a educação integral se configure numa *arena de disputa*’ (RUA, 1998) por ser um *conceito em construção* (CAVALIERE, 2009), no geral, a partir das contribuições de Coelho (2009) se entende educação integral como sendo “a busca pela formação humana mais completa possível para o ser humano” (p. 90).



## SUMÁRIO



Desse modo, tendo iniciado uma discussão acerca desses conceitos basilares de nosso artigo, trazemos, na sequência, um pouco da história da política municipal de educação em tempo integral de Angra dos Reis (RJ) com as particularidades a ela inerentes.

### **Centros de Educação e Horário Integral: uma história local**

A palavra integral significa por inteiro, completo, total. Portanto, defender uma educação integral, é defender uma educação completa, que pense o ser humano por inteiro, em todas as dimensões. Não só em tempo, mas, principalmente em qualidade, rimar e unir quantidade e qualidade. (MOREIRA, 2012, p. 20)

Era necessário promover a correção do fluxo escolar dos alunos, diminuir o aparente fracasso da escola pública e a distorção idade/ano de escolaridade (MOREIRA, 2014). Neste cenário educacional, foram criados os Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs), política pública do município de Angra dos Reis para a promoção de uma educação visando à formação humana mais completa do educando – como podemos perceber na epígrafe que inicia esta subseção – por meio da perspectiva de ampliação de sua jornada escolar.

Nessa direção, uma forma de enfrentar as questões supracitadas e, ainda, de repensar a oferta de uma educação pública escolar de qualidade,

A Secretária Municipal de Educação de Angra dos Reis, em atendimento ao que dispõe a LDB 9.394/96, cria no Sistema de Ensino Municipal em Angra dos Reis, o Centro de Educação de Horário Integral (CEHI). (ANGRA DOS REIS, 2009b)

Os CEHIs foram criados no ano de 2009, com a assessoria da professora Dr.<sup>a</sup> Carmem Rangel, que foi solicitada para auxiliar na construção do projeto de ampliação da jornada escolar dos



**SUMÁRIO**

educandos para uma educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Angra dos Reis:

Segundo a professora Carmem Rangel, assessora do projeto e que representou a Fundação Darcy Ribeiro na ocasião, a educação integral no município de Angra só está sendo viável porque o prefeito Tuca Jordão acredita que a educação integral tem o poder de *compreender o aluno como um ser singular, socialmente construído, e de promover o desenvolvimento integral*, como ser biopsicossocial. **[grifos nossos]** (PORTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE ANGRA DOS REIS, 2009)

Esta percepção da assessora nos remete à discussão sobre políticas públicas enquanto uma 'arena de disputas' (RUA, 1998), uma vez que a construção de uma política pública está estreitamente veiculada a uma *decisão política* – ou seja, por uma decisão do prefeito, à época, os CEHIs – enquanto política pública – foram implantados.

Neste contexto, podemos destacar que esta compreensão pode ser relacionada com a fala da Secretária Municipal de Educação, Luciane Rabha, e, ainda, do próprio prefeito Tuca Jordão, à época da implantação dos CEHIs, aspectos conectados e que podemos observar nos excertos que se seguem:

– Nossa prioridade é garantir, além das disciplinas escolares, o acesso à cultura, ao esporte e às novas tecnologias, através de oficinas, *promovendo integralmente* o conceito de cidadania, *oportunizando aprendizagens significativas* e respeitando sempre a identidade individual, cultural e local – garantiu. **[grifos nossos]**

– Não acredito em desenvolvimento sem educação. De acordo com dados históricos, temos a comprovação de que os países que investiram na educação, no pós-guerra, saíram vitoriosos. Estamos apenas plantando uma semente para o futuro. *O projeto não é meu, mas de toda uma cidade, que pensa no futuro* – falou o prefeito. **[grifos nossos]** (PORTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE ANGRA DOS REIS, 2009)

No documento de assessoria elaborado pela Profa. Carmem Rangel, são apresentados, como pontos fundamentais: a qualificação dos profissionais, adesão a uma nova concepção de



## SUMÁRIO

educação pública e a atualização contínua de professores, além da formação para os diretores e os coordenadores pedagógicos.

Para a criação dos CEHIs foram realizadas inúmeras reuniões com a equipe de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SECT) de Angra dos Reis, com os educadores e também com a comunidade local da primeira escola na qual a política foi implantada. Sinalizamos que, atualmente, o município de Angra dos Reis possui 4 (quatro) CEHIs, conforme dispomos no quadro que se segue:

Quadro 1- Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs) de Angra dos Reis.

<b>Ordem</b>	<b>CEHIs</b>	<b>Ano de implantação</b>	<b>Localização</b>
01	Escola Municipal Benedito dos Santos Barbosa	2009	Bairro Monsuaba
02	Escola Municipal Monsenhor Pinto de Carvalho	2010	Praia de Enseada das Estrelas/Ilha Grande
03	Escola Municipal Maria Hercília Cardoso de Castro	2011	Bairro Vila Velha
04	Escola Municipal João Carolino dos Remédios	2011	Morro da Glória II – Centro

Fonte: Elaboração do autor (2016).

Estas unidades escolares atendem, de acordo com o Dossiê da Coordenação dos CEHIs (2014), um quantitativo de 450 alunos dos referidos bairros e localidades circunvizinhas numa jornada escolar diária de 8h30min.

Enquanto metodologia, o projeto de criação dos CEHIs (2009) aponta para a pedagogia de projetos na construção e no desenvolvimento da prática pedagógica dessas unidades escolares e, ainda, prevê a oferta de oficinas pedagógicas integradas e articuladas com as diferentes áreas do conhecimento no cotidiano escolar. Estas oficinas pedagógicas acontecem com professores docentes I (regentes de turmas da Educação Infantil e dos Anos

Iniciais do Ensino Fundamental), com professores docentes II (especialistas na área de arte, educação física e de ciências) e, ainda, com monitores do Programa Mais Educação (oficineiros escolhidos, dentre os macrocampos propostos pelo programa, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico – PPP – de cada escola), de maneira articulada e integrada.

Destacamos que estas oficinas são intercaladas com as aulas compostas pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum (BNC) e possuem duração variável em cada unidade escolar: CEHI Benedito (1h cada oficina); CEHI Monsenhor (1h30 min. cada oficina); CEHI Maria Hercília (1h20 min. cada oficina) e CEHI João Carolino (45min. cada oficina), por conta da autonomia que as escolas alcançaram, ao longo dos anos, no que tange à sua organização curricular (ANGRA DOS REIS, 2014).

Cabe ressaltar que esses CEHIs atendem alunos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que, embora cada turma possua seu respectivo professor, durante as oficinas pedagógicas ocorre um rodízio, no qual os educadores se revezam e todos ministram aulas para todas as turmas.

Neste sentido, prevê-se que todos os professores conheçam e avaliem todos os alunos da escola o tempo todo, pois, desse modo, é possível desenvolver a prática de se ter um olhar mais holístico e integrado sobre os educandos.

Um dado interessante se refere à formação destes educadores – possibilitada pela Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SECT). Pois, foram realizados alguns espaços de diálogos e reflexões que dispomos, no quadro que segue, a fim de clarificar este processo de construção.



## SUMÁRIO

Quadro 2- Espaços de Formação dos Educadores dos CEHIs.

<b>Ordem</b>	<b>Formação</b>	<b>Período</b>
01	Seminários Internos.	2011
02	I Seminário de Educação Integral da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis.	2012
03	Evento "Troca de Saberes".	2014
04	Reuniões com a equipe técnico-pedagógica.	Mensalmente
05	Visitas pedagógicas da Coordenação dos CEHIs.	Em média, semanalmente.
06	Participação dos Coordenadores no Fórum de Educação Integral em Tempo Integral da UNIRIO.	2013-2014

Fonte: Elaboração do autor (2016).

Sinaliza-se, ainda, no projeto de criação dos CEHIs (2009), que estas escolas tenham biblioteca, sala multimídia, brinquedoteca, laboratório de informática, espaço de recreação, banheiros adaptados e locais de repouso bem como equipamentos e recursos pedagógicos diversos, no que tange à sua infraestrutura. No entanto, salientamos que, em cada unidade escolar, esta proposta foi adaptada, de acordo com sua realidade e estrutura física disponível.

Os educandos contam também com 4 (quatro) refeições diárias (desjejum, colação, almoço/sobremesa e lanche da tarde), num cardápio adaptado por nutricionistas da SECT, a fim de que alunos tenham condições de ficarem na escola em tempo integral.

Apesar do investimento, das formações e da tentativa de consolidação de uma educação em tempo integral de qualidade por meio dos CEHIs, encontramos no dossiê elaborado pela Coordenação dos CEHIs (2014), os maiores desafios para o desenvolvimento dessa proposta, conforme sinalizamos abaixo.

- Compreensão mais ampliada da concepção de educação integral e(m) tempo integral desenvolvida na Rede;
- Necessidade de melhoria da infraestrutura das escolas;
- A construção do professor-pesquisador;
- Rompimento com a visão tradicional de educação;
- A consolidação de um trabalho coletivo;
- Construção de um currículo integrado e significativo para o educando;
- Fortalecimento da intersectorialidade;
- Ressignificação do Programa Mais Educação no cotidiano das escolas de tempo integral, de forma que o mesmo possa contribuir com a proposta dos CEHIs. (ANGRA DOS REIS, 2014, s/p.)

Os aspectos apresentados, no parágrafo anterior, são imperiosos no que tange à busca pela materialização de uma educação em tempo integral que, efetivamente, promova uma formação humana mais completa para os educandos, ou seja, a educação integral. Nesta busca, convém sinalizar que a política pública se encontra, sempre, em constante movimento.

Neste sentido, pontuamos que a Resolução n. 005/2009 (que cria os CEHIs) foi alterada pela Resolução n. 003/2016 (que, além de alterar a resolução n. 005/2009, regulamenta o funcionamento das escolas de educação em tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis).

Convém esclarecer que, desde 2014, a Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SECT) vem discutindo a perspectiva de atualização da resolução de criação dos CEHIs, bem como de estabelecimento de uma maior organicidade no que tange às especificidades da política municipal. Assim, podemos dizer que a recente resolução trouxe diversas modificações na estrutura técnica e pedagógica dos Centros de Educação e Horário Integral que, neste momento, passam a ser chamados de *Centros de*



## SUMÁRIO

*Educação em Tempo Integral (CETIs).*

Essas alterações estão sintetizadas nos tópicos que se seguem:

- Alteração na nomenclatura (CEHIs para CETIs).
- Perspectiva de implantação de novos CETIs, de maneira gradativa.
- Público-alvo a ser atendido nos CETIs (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental).
- Tempo de permanência nos CETIs (7h diárias para alunos).
- Organização do currículo dos CETIs (componentes da BNCC em articulação com as oficinas pedagógicas).
- Carga horária dos componentes curriculares (2 tempos/aula com duração de 50 min.).
- Delimitação das oficinas pedagógicas (arte, educação física e meio ambiente);
- Vinculação da prática pedagógica em articulação com os Princípios Norteadores da Educação de Angra dos Reis (Educação Inclusiva, Gestão Democrática e Qualidade do Ensino).
- Competências da SECT (formação continuada, espaços de discussão e reuniões sistemáticas).
- Competências das Equipes Técnico-Pedagógicas dos CETIs (formação continuada, elaboração de PPP, cumprimento da carga horária dos alunos, inclusão dos alunos, construção de projeto de trabalho, mediação de conflitos e demais tarefas referentes à organização do cotidiano escolar).
- Competência dos professores-docentes (ministrar aulas e efetuar os devidos registros).
- Carga horária anual dos CETIs – 1400h, durante os 200 dias letivos.
- Carga horária semanal dos CETIs – 35h por semana para alunos.
- Pré-requisitos com relação aos profissionais que atuarão nos CETIs. (Atender às características e especificidades de Educação Integral em Tempo Integral; Ter disponibilidade, no caso do docente I, em desenvolver as suas atividades em período integral na unidade escolar; Ter postura democrática e disponibilidade para o desenvolvimento de trabalho em equipe, de forma colaborativa; Ser assíduo e pontual; Promover a autoestima do educando e a formação de



SUMÁRIO

valores; Participar de programas de capacitação e formação continuada; Posicionar-se como pesquisador a fim de aprimorar a prática pedagógica desenvolvida.

- Horário de coordenação pedagógica – 2h diárias para professor docente I e 2h semanais para professor docente II.

(ANGRA DOS REIS, 2016, p. 2 e 3)

Sinalizamos, desde então, que manteremos, no corpo deste trabalho, a nomenclatura Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs) na medida em que esta pesquisa analisa, justamente, a trajetória das políticas de educação em tempo integral no município de Angra dos Reis. E, neste sentido, inferimos que a compreensão conceitual que está por trás desta modificação nominal – o CEHI que remete a uma visão mais quantitativa ao propor *horário integral* e, por sua vez, o CETI que se associa a uma visão mais qualitativa da ampliação da jornada escolar ao propor o *tempo integral* – é fruto, diretamente, do caminhar desta política pública.

Certos deste esclarecimento, ressaltamos a importância desta nova resolução, uma vez que a mesma veio delimitando algumas especificidades da política municipal, além de corrigir a defasagem na carga horária que dispunha a resolução anterior.

Em tempo, socializamos que este ordenamento passou por muitas “idas e vindas”, na perspectiva de contemplar os anseios dos diversos educadores das escolas de educação em tempo integral. Um dos entraves que esbarrava a sua materialização era a divergência de opiniões com a inserção ou não do Programa Mais Educação na matriz curricular dessas escolas. Por um lado, havia a necessidade de “fechar” algumas lacunas com relação a este Programa e o valorizar, no cotidiano das escolas de educação em tempo integral – até porque todas elas já haviam realizado a sua adesão.

Entretanto, por outro lado, havia a compreensão de que sendo um “programa” essa política, a qualquer momento, poderia ser extinta



## SUMÁRIO



e, ainda, que o município deveria pensar na sua política de educação em tempo integral “para além do Programa Mais Educação”.

Muitas discussões foram travadas até que, neste momento, houve a oportunidade de verificar que o referido Programa não foi incorporado na resolução dos CETIs, nem na sua matriz curricular – embora algumas unidades escolares ainda o possuam em seu cotidiano, devido a reprogramação de verbas dos anos anteriores, decisão política esta que julgamos muito coerente com o atual momento da política indutora de educação em tempo integral, uma vez que se encontra revogada e sem perspectiva de futuro, pelo Ministério da Educação.

Mas, como este programa faz parte da política de educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Angra dos Reis, apresentamos, a seguir, mais uma subseção, na perspectiva de caracterizar este processo específico, bem como sua trajetória.

### **Programa Mais Educação: uma história federal num contexto municipal**

A educação integral é uma grande ferramenta para pensarmos novas possibilidades educacionais. Não é apenas um aumento na jornada escolar, é pensar na articulação e integração plena dos educandos na sociedade – afirma a secretária. (PÓRTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE ANGRA DOS REIS, 2011)

Embora o Governo Federal, no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tenha criado, em 2007, o Programa Mais Educação (PME), somente cerca de dois anos depois, em 2009, no município de Angra dos Reis, houve as primeiras adesões por parte das unidades escolares. Cabe destacar que, feita a adesão, apenas no ano seguinte, em 2010, a verba foi liberada para as escolas darem início à proposta.



SUMÁRIO

Já com a política dos Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs) vigente no município, a Secretária Municipal de Educação, à época, viu na proposta do PME a oportunidade de diálogo entre as duas políticas, na medida em que ambas convergem a um mesmo objetivo:

– Num contexto socioeconômico de desigualdade, como o da sociedade brasileira, o *Mais Educação* é um programa que dialoga com a política pública implementada em nosso município, os Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs), que amplia a jornada escolar, com a perspectiva de investir na educação integral e, por conseguinte, num futuro mais promissor para a nação – explicou a Secretária de Educação, Ciência e Tecnologia. [grifos nossos] (PORTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE ANGRA DOS REIS, 2011)

Neste sentido, durante dois anos, o Programa Mais Educação ficou sob a responsabilidade da Coordenação dos Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs) – Gerência de Ensino Fundamental. No ano de 2012, o Programa passa para um coordenador específico, o que contribuiu muito para um acompanhamento, efetivo, das práticas desenvolvidas nas unidades escolares.

Convém abrir um espaço de reflexão no que tange aos dois parágrafos anteriores, inicialmente, estabelecendo um posicionamento de que, a exemplo do município de Mesquita (RJ), seria muito interessante se Angra dos Reis tivesse uma Gerência de Educação Integral na qual pudesse abarcar as duas políticas – a municipal (CEHIs) e a federal (PME).

No entanto, não tendo essa perspectiva, compreendemos que, numa pequena coordenação, composta por dois ou três educadores apenas, fica inviável o alcance qualitativo das duas políticas, uma vez que cada uma possui suas especificidades, aspecto este que se relaciona, diretamente, com a necessidade de suporte técnico, por parte das escolas, no que tange ao Programa Mais Educação.

Neste sentido, a separação das propostas para grupos diferenciados de coordenadores, ao mesmo tempo em que estabelece



## SUMÁRIO

um certo distanciamento entre as políticas, acaba por lançar um olhar pontual para as demandas e especificidades de cada uma delas.

Nesta direção, destacamos que, ao analisar o relatório sobre o Programa Mais Educação no município, identificamos que, no início da adesão, “as escolas sinalizaram que as escolhas das oficinas aconteceram de forma inadequada, em cima do prazo de envio das informações no Sistema” (ANGRA DOS REIS, 2012, s/p.), dado este que fez com que a coordenação avaliasse a dificuldade de implantação do Programa, uma vez que “algumas oficinas não se adéquam às realidades locais” (ANGRA DOS REIS, 2012, s/p.).

O documento sinaliza, no primeiro item abaixo, o desafio referente à contrapartida do município para com este Programa e, ainda, aponta, nos demais tópicos, as maiores dificuldades no processo de sua implementação:

- Falta “professor comunitário” para coordenar o Programa na escola;
- Faltam monitores por diferentes motivos: abandono, carência da área, baixo valor da ajuda de custo, distância entre as escolas – o que dificulta a mobilidade dos monitores. Há também a dificuldade dos monitores em lidar com as questões pedagógicas (conduta, planejamento, execução, etc.);
- Falta de espaço para realização das atividades na escola e na própria comunidade;
- Infrequência dos alunos (falta de interesse em determinada oficina);
- Dificuldades com a infraestrutura (adequação de espaços, materiais básicos como: quadro branco, armários, etc.);
- Dificuldades em relação à própria escolha das oficinas;
- Grande demanda em relação aos registros referentes ao Programa Mais Educação (Livro Ata, Livro Tombo, Pagamento, Relatório). (ANGRA DOS REIS, 2012, s/p.)

Essas dificuldades são muito comuns em toda e qualquer realidade. Cabe destacar que diversas dessas questões, até hoje,



## SUMÁRIO

não foram solucionadas, mas a título de ilustração, no que tange à atuação dosicineiros, Moreira (2012) afirma que os mesmos desafios também são enfrentados nos CEHIs:

Temos três Centros de Educação e Horário Integral com o Programa Mais Educação e neles enfrentamos desafios em relação aos oficineiros. Os problemas vão desde faltas frequentes até questões de denúncia em relação à postura com os alunos e alunas, chegando a serem necessárias reuniões colegiadas da Gerência de Ensino Fundamental, Coordenação de Apoio à Família e Subsecretaria de Educação. É relevante informar que todas as denúncias feitas sejam a oficineiros, educadores ou quaisquer questões dessa natureza, são registradas no livro ata do Centro de Educação e Horário Integral para apuração e encaminhamentos necessários. (p. 27)

Podemos abrir um parênteses na perspectiva de elucidar que a Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SECT) vem enfrentando essas problemáticas, a cada dia, de forma sistemática, a saber: visitas pedagógicas dos coordenadores no cotidiano escolar; registro, em livro-ata, das questões que se apresentam; espaços de diálogos e reflexões com os educadores – momentos de formação – e, ainda, espaços de encontros com os gestores escolares, dados estes que dispomos no quadro 2 deste trabalho, porém, que se relacionam, em sua maioria, com as ações de formação envidadas pela SECT para com os Centros de Educação e Horário Integral.

Neste contexto, com relação ao Programa Mais Educação (PME), poucas ações de formação dos educadores, monitores e/ou oficineiros são encontradas nos documentos analisados. Outro aspecto que vale a pena ressaltar se relaciona com as demandas burocráticas referentes ao PME. No ano de 2014, a SECT criou um Núcleo de Programas do Ministério da Educação (MEC), composto por três coordenadoras, na busca por melhor auxiliar às escolas no gerenciamento dos diversos programas, inclusive o Programa Mais Educação:



## SUMÁRIO

O Núcleo de Programas do MEC foi criado este ano pela Secretaria de Educação, com o intuito de auxiliar as escolas na administração dos programas do governo federal, como o Mais Educação, PDE-Escola, Atleta na Escola, dentre outros. (PORTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE ANGRA DOS REIS, 2014)

Este feito muito contribuiu para a efetiva implantação dos diversos programas do MEC, inclusive quanto à utilização dos recursos, preenchimento dos dados e atualização do sistema – questões atreladas à prestação de contas e à realização de um trabalho com lisura.

Entendemos como sendo muito positiva a criação deste Núcleo de Programas do MEC, na medida em que as gestões escolares possuem demandas vultosas no que tange ao preenchimento de plataformas, administração dos recursos enviados bem como da organização da dinâmica do cotidiano escolar.

Muitas das vezes, os diretores sentem-se confusos e sozinhos para darem conta de tantas questões que emergem de cada um dos programas criados pelo Governo Federal e, ainda, envoltos por dúvidas relacionadas à sua materialização.

Neste sentido, a inserção – na Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SECT) – de um *lócus* específico para a orientação e o suporte das unidades escolares com relação à operacionalização dos programas por elas aderidos, se configura num instrumento de qualificação dos mesmos.

Entretanto, especificamente sobre o Programa Mais Educação (PME), precisamos destacar que se relaciona com uma política indutora de ampliação da jornada escolar para a educação em tempo integral – traço que não há como não dispor em alinhamento para com a política municipal (CEHIs).



## SUMÁRIO

Desse modo, em que medida a materialização do Programa Mais Educação fica condicionada a uma mera organização burocrática, em detrimento de uma efetiva prática pedagógica de qualidade?

Lançamos esta questão uma vez que, como vimos, inicialmente, havia uma coordenação que unia as duas políticas; na sequência, a mesma se desmembra e coordenadores diferentes são responsáveis pelas demandas específicas de cada uma das políticas em estudo; e, por fim, fica em evidência uma coordenação que contempla os CEHIs e, então, um núcleo é criado para o auxílio nas demandas técnicas do programa nacional. Ou seja, não há um núcleo e/ou uma coordenação que, pedagogicamente, atenda às escolas que aderiram ao Programa Mais Educação.

E por sinalizar o atendimento pedagógico das escolas com o referido Programa, convém resgatar que, nos parágrafos anteriores, pontuamos a escassez de formações específicas para com os diversos educadores do PME.

Destacamos, neste sentido, um encontro com Monitores do Programa Mais Educação, que ocorreu em março de 2014 e, ainda, neste mesmo ano, a realização, no município de Angra dos Reis, de uma das reuniões do Comitê Territorial de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro. Com momentos de diálogo, apresentação cultural de uma escola que possui o Programa Mais Educação e, ainda, com uma visita pedagógica ao primeiro CEHI implantado pelo município de Angra dos Reis, este evento abriu um espaço para a reflexão acerca dos benefícios da “educação integral”.

Segundo o palestrante, Prof. Dr. Domingos Nobre, “uma educação de qualidade, socialmente referenciada, tem que fazer sentido para as crianças, além de atender às necessidades dos alunos”.

Esta perspectiva dialoga com a visão da representante do “Comitê Territorial de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro”, Christiane Moraes, como podemos observar, na fala a seguir:



## SUMÁRIO

- Quando a educação é integral o aluno passa a ter apenas benefícios. Ele tem a chance de participar de diversas atividades, que vão ao encontro do seu desenvolvimento e que vai tirá-lo da ociosidade. (PORTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE ANGRA DOS REIS, 2014)

Neste sentido, acreditamos que toda esta contextualização contribui para descortinarmos o processo de adesão ao Programa Mais Educação no município de Angra dos Reis e percebermos, ainda, os entraves e os desafios que se apresentaram ao longo deste percurso.

Destacamos que, atualmente (2016), cerca de 28 (vinte oito) unidades escolares da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis possuem adesão ao PME, contemplando em torno de 2.860 (dois mil, oitocentos e sessenta) alunos da rede pública municipal com a ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral, segundo dados internos do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC) – fornecidos pelo Núcleo de Programas do MEC da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SECT) de Angra dos Reis.

Convém registrar que, em meados de setembro-outubro de 2016, foi divulgado pelos meios de comunicação que algumas políticas educacionais foram revogadas ou alteradas pelo Ministério da Educação. Dentre elas, se encontra o Programa Mais Educação (PME).

No que tange ao PME, numa apresentação realizada em julho por Mendonça Filho (atual Ministro da Educação e Cultura) havia uma avaliação do referido programa enquanto “ineficiente, com graves problemas de gestão, carente de políticas de avaliação” o que justificava, desse modo, a não abertura de novas inscrições para o ano de 2016 (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2016).

Nesta ‘arena de disputas’ que margeia o PME – em que não há segurança de sua continuidade, reformulação ou extinção



## SUMÁRIO

por completo – convém destacar, a priori, a necessidade de Angra dos Reis – bem como dos demais municípios do estado do Rio de Janeiro – viabilizar o fortalecimento da sua política pública municipal de educação em tempo integral.

Desse modo, ressaltamos que a caracterização apresentada das políticas de educação em tempo integral no município de Angra dos Reis – CEHIs e PME – não substitui uma análise mais qualitativa dessas políticas.

Momento este em que sintetizamos, no desfecho que se segue, as impressões obtidas quando dispomos a política municipal de educação em tempo integral e a política federal na perspectiva de identificarmos os ‘encontros e os desencontros’ que as mesmas apresentavam.

### **Política federal e política municipal: entre compassos e descompassos?**

Embora não tenhamos ‘certezas’ nem ‘respostas’ quanto ao futuro da educação em tempo integral no município de Angra dos Reis – abarcando as duas políticas em estudo – nos cabe o estabelecimento de alguns “compassos e descompassos” entre as políticas analisadas – municipal e federal – na certeza de que algumas inferências serão oportunizadas sobre esta trajetória.

“São só dois lados da mesma viagem.

O trem que chega é o mesmo trem da partida.  
A hora do encontro é, também, despedida.

A plataforma dessa estação é a vida desse meu lugar  
É a vida desse meu lugar... É a vida.

(Maria Rita)



SUMÁRIO



Parafrazeando a canção “*Encontros e Despedidas*”, cantada por Maria Rita – cuja autoria envolve Milton Nascimento e Fernando Brant – acreditamos que na “plataforma” da Educação há políticas públicas que se encontram e que se despedem. Há propostas que se aproximam e que se afastam.

Por vezes, entram no “trem” das oportunidades e descem na “estação” da descontinuidade. Esse “vai e vem” pouco contribui para a consolidação das ações envidadas, mas possibilita uma “viagem” pela eterna trajetória de busca pela melhoria da qualidade da educação pública. E, na hora da “despedida”, cabe a nós perceber que são apenas “dois lados”, nesse processo, e que, no fim, “sorrindo ou chorando”, a “gente” vai dizer que “é a vida desse meu lugar” – Angra dos Reis? Quiçá!

Pode parecer um tanto quanto pessimista, mas, na verdade, é um passeio pela realidade, na perspectiva de manter a utopia na solidificação das ações propostas pelo poder público que promovam, efetivamente, a garantia dos direitos sociais de qualidade.

Esta reflexão metafórica nos permite apontar, no cerne das políticas de educação em tempo integral que foram implantadas no município de Angra dos Reis – Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs) e o Programa Mais Educação (PME) – aspectos que possibilitam a permanência ou não na “plataforma” da Educação.

Neste caminhar, objetivando apresentar essas “idas e vindas” que se descortinam na análise das duas políticas citadas, dispomos, na sequência, um quadro-síntese visando facilitar a compreensão destas políticas.

Cabe destacar que elegemos 3 (três) “*Plataformas*” – *Tempo*, *Espaço* e *Currículo* – que se configuram, neste trabalho, como eixos fundamentais para a compreensão mais ampliada da traje-



## SUMÁRIO

tória das políticas de educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Angra dos Reis. Sinalizamos que as referidas “*Plataformas*” serão subdivididas em 9 (nove) “*Estações de Análise*” – para melhor realização dos “Encontros e Desencontros” identificados nas duas políticas em destaque – a saber:

- Concepções de educação em tempo integral.
- Tempo de Duração/ Adesão da Política.
- Perspectiva de Futuro da Política.
- Processo de Criação da Política.
- Desafios Percebidos.
- Impactos Positivos.
- Concepções de Educação Integral.
- Formação Pedagógica e Organização do Cotidiano Escolar.

Quadro 3- Encontros e Desencontros entre as Políticas de Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis.

PLATAFORMAS	ESTAÇÕES DE ANÁLISE	COMPASSOS E DESCOMPASSOS
TEMPO	Concepções de Educação em Tempo Integral	<p>CEHIs- Inferimos que os Centros de Educação e Horário Integral estão mais próximos da concepção democrática de Educação em Tempo Integral, uma vez que, por meio do fortalecimento da instituição escolar, prima pela promoção de uma formação humana mais completa aos educandos.</p> <p>PME- Por sua vez, no que tange ao Programa Mais Educação na Prefeitura Municipal de Angra dos Reis, há uma inclinação maior para a perspectiva assistencialista pelo seu viés de priorização aos alunos em situação de vulnerabilidade social, bem como uma tendência multissetorial, pela inclinação ao estabelecimento de parcerias na realização das atividades propostas pelo Programa.</p>



SUMÁRIO

PLATAFORMAS	ESTAÇÕES DE ANÁLISE	COMPASSOS E DESCOMPASSOS
TEMPO	Concepções de Educação em Tempo Integral	<p>CEHIs- Inferimos que os Centros de Educação e Horário Integral estão mais próximos da concepção democrática de Educação em Tempo Integral, uma vez que, por meio do fortalecimento da instituição escolar, prima pela promoção de uma formação humana mais completa aos educandos.</p> <p>PME- Por sua vez, no que tange ao Programa Mais Educação na Prefeitura Municipal de Angra dos Reis, há uma inclinação maior para a perspectiva assistencialista pelo seu viés de priorização aos alunos em situação de vulnerabilidade social, bem como uma tendência multissetorial, pela inclinação ao estabelecimento de parcerias na realização das atividades propostas pelo Programa.</p>
TEMPO	Tempo de Duração/ Adesão da Política	<p>CEHIs- Os CEHIs foram criados em 2009, logo completaram, neste ano de 2016, 7 (sete) anos de existência.</p> <p>PME- O Programa Mais Educação, embora tenha sido criado em 2007 (pelo Governo Federal), apenas foi aderido, efetivamente, no ano de 2010, no município de Angra dos Reis – data em que as primeiras unidades escolares contaram com o programa em seu cotidiano. Neste sentido, neste ano de 2016, contabilizam-se 6 (seis) anos de adesão do Programa, assim como seu término em esfera nacional.</p>
	Perspectiva de Futuro da Política	<p>CEHIs- Através da fala dos entrevistados, pudemos compreender que por ser “política”, depende muito da visão de quem assumir o próximo mandato na gestão municipal. No entanto, historicamente, há uma prática de desvalorização da proposta lançada pelo governo anterior e, nesta visão, uma tendência à descontinuidade nas políticas públicas implementadas.</p> <p>PME- No que tange ao Programa Mais Educação, muitas reformulações ocorreram no ano de 2016 até seu desfecho baseado nas avaliações do atual ministro da educação – Mendonça Filho. Neste bojo, o Programa “Novo Mais Educação” foi instituído, porém com um olhar específico para língua portuguesa e matemática no ensino fundamental.</p>

## SUMÁRIO



## SUMÁRIO

ESPAÇO	Processo de Criação da Política	<p>CEHIs- No município de Angra dos Reis, enquanto plataforma política, Tuca Jordão, que estava concorrendo como candidato a Prefeito no ano de 2008, insere em seu projeto de governo a proposta de educação em tempo integral. Sendo empossado, no ano seguinte, montou a equipe que pesquisaria, escreveria “a muitas mãos” o projeto que passaria por assessoria com Carmem Rangel e culminaria na implantação do primeiro CEHI junto à resolução n.005/2009. No ano seguinte, já com a política criada e a perspectiva de ampliação, vislumbrou-se no Programa Mais Educação uma possibilidade de adesão da estratégia indutora como forma de alcançar mais verba para as escolas públicas do município.</p> <p>PME- No cenário nacional, o Programa Mais Educação foi proposto em 2007 no âmbito dos PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), com a perspectiva de – ampliando a jornada escolar dos educandos – contribuir para a sua educação integral.</p>
	Desafios Percebidos	<p>CEHIs- Nos CEHIS, o maior desafio que se apresenta está relacionado à compreensão, por parte dos educadores, da nova concepção de educação que se propunha produzir no cotidiano das escolas de educação em tempo integral.</p> <p>PME- Por sua vez, no referente ao PME, muitos desafios se avolumavam, dentre eles, destacavam-se a questão dos monitores; falta de espaço nas unidades escolares, ausência do professor-coordenador (contrapartida do município), infrequência dos alunos, dificuldade na infraestrutura e, ainda, o excesso de burocracia.</p>
	Impactos Positivos	<p>CEHIs- No que se refere aos CEHIs, houve a possibilidade de “ouvir muitas vozes” e empoderar muitas comunidades, além de construir uma experiência humanizadora.</p> <p>PME- No PME, houve uma grande oferta de materiais, tanto que, muitas escolas, encontram-se equipadas por conta do referido Programa.</p>



## SUMÁRIO

CURRÍCULO	<p>Concepção de Educação Integral</p>	<p>CEHIs- Sinalizamos que os CEHIs possuem uma vertente mais socioistórica de educação integral uma vez que percebe a multidimensionalidade do sujeito e a educação enquanto oportunidade de promover uma formação humana mais completa – tendo, ainda, como lócus deste processo, as unidades escolares.</p> <p>PME- Com relação ao Programa Mais Educação, no entanto, há uma inclinação mais propensa à concepção contemporânea, levando em consideração o viés de assistencialismo, proteção, diminuição da vulnerabilidade social e de resignificação do papel da escola, uma vez que – na visão de que todos educam, em todos os lugares, o tempo todo – se faz uso das parcerias com outros órgãos ou instituições, bem como da responsabilização, pelo processo educativo, de outros agentes que não professores da unidade escolar com ampliação da jornada escolar.</p>
	<p>Formação Pedagógica</p>	<p>CEHIs- Foram oportunizados, ao longo dos tempos, diversos espaços de formação aos educadores dos CEHIs, a destacar: seminários internos, visitas pedagógicas, reuniões com as equipes técnico-pedagógicas, o I Seminário de Educação Integral de Angra dos Reis e, ainda, o evento Troca de Saberes e Fazeres.</p> <p>PME- Com relação ao PME, nem se constitui uma exigência do Programa a formação específica para atuar na monitoria das oficinas propostas. No entanto, houve encontros pontuais de formação – ofertados pela SECT – mas que não abarcaram a todos os oficineiros. E, ainda, convém ressaltar que não houve a contrapartida do município no que se refere ao “professor coordenador” do Programa nas unidades escolares – ficando a cargo, por sua vez, dos gestores.</p>

CURRÍCULO	Organização do Cotidiano Escolar	<p>CEHIs- Nos CEHIs, todos os alunos possuem uma jornada em tempo integral, passam por oficinas pedagógicas que, atreladas ao PPP da escola e aos componentes curriculares da BNCC, buscam, de maneira articulada e integrada, o desenvolvimento pleno do sujeito – ou seja, integral.</p> <p>PME- Nas escolas que possuem apenas o PME, nem todos os alunos são contemplados com a ampliação da jornada escolar – apenas alguns alunos ficam em tempo integral, recebem um lanche diferenciado, um material diferenciado e, ainda, um olhar diferenciado, quesitos estes que tendem a produzir, no cotidiano escolar, processos de desigualdades ou de busca pela equidade? Eis mais uma questão!</p>
-----------	----------------------------------	--

Fonte: Elaboração do autor (2016).

Em cada contexto e realidade social diferenciados, a política pública se materializa de uma maneira singular. Neste sentido, faz-se necessário explicitar que as impressões e inferências – dispostas no quadro acima – com base nos instrumentos metodológicos utilizados para esta pesquisa, auxiliaram na construção de uma impressão geral acerca da trajetória da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Angra dos Reis. Esses “Encontros e Desencontros” estão em constante processo de atualização. Algumas demandas são antigas; outras vão se atualizando, mas de igual modo, a política vai tomando novos rumos e expressões. Talvez, na “plataforma” da Educação, a política pública queira embarcar em composições que as possam levar a estações de maturação e de consolidação.

No entanto, como toda política está atrelada a uma “*vontade política*” e, por sua vez, a uma “*decisão política*”, torcemos para que o maquinista desta locomotiva tenha sempre, como meta, viajar em busca de conquistar a tão sonhada qualidade educacional.



## SUMÁRIO

## Referências

ANGRA DOS REIS. *Dossiê da Coordenação dos CEHIs*. Angra dos Reis: Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2014.

\_\_\_\_\_. *Plano de Criação dos CEHIs*. Angra dos Reis: Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2009.

\_\_\_\_\_. *Relatório sobre o Programa Mais Educação*. Angra dos Reis: Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução Municipal SECT nº 003 de 25 de agosto de 2016. Dispõe sobre a alteração da Resolução SECT nº 005 de 16 de julho de 2009, regulamenta o funcionamento das escolas em tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis e dá outras providências. *Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis*, RJ, 02 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução Municipal SECT nº005 de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre a criação e o funcionamento dos Centros de Educação e Horário Integral de Angra dos Reis. *Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis*, RJ, 20 ago. 2009.

BRASIL. Emenda Constitucional n.53, de 19 de dezembro de 2006. Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF- 20 de dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF- 23 de dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Portaria Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abril. 2007.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 7 de 14 de dezembro de 2010. Fixa as diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF- 09 de dez. 2010.

CAVALIERI, Ana Maria. Conceito de educação integral é um conceito em construção. *Jornal do professor*. Rio de Janeiro, 27 maio 2009b. Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=21&idCategoria=8>>. Acesso em: 23 fevereiro 2016.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. *Políticas educacionais são revogadas ou alteradas pelo Ministério da Educação*.



SUMÁRIO

Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/noticias/governo-ja-interrompeu-quatro-politicas-educacionais/>. Acesso em 18.09.2016.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. Brasília: *Em Aberto*, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

MOREIRA, Jovina Inácia do Nascimento. *A experiência de Educação Integral em Tempo Integral no município de Angra dos Reis/RJ: entre fios e nós da Organização Curricular*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais. Rio de Janeiro: Universidade do estado do Rio de Janeiro, 2014.

\_\_\_\_\_, Jovina Inácia do Nascimento; OLIVEIRA, Maria José Clara Gomes; LIRA, Sílvia Almeida (Orgs). *Registro Histórico dos Centros de Educação e Horário Integral da Rede Municipal de Angra dos Reis*. Angra dos Reis: Secretaria Municipal de Educação, 2012.

PARO, Vítor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

PORTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE ANGRA DOS REIS. *Angra ganha sua primeira escola integral*. Angra dos Reis, 18 de Nov. de 2009. Disponível em: [http://www.angra.rj.gov.br/imprensa\\_noticias\\_release.asp?vid\\_noticia=32331&IndexSigla=imp#.VcFjz\\_NViko](http://www.angra.rj.gov.br/imprensa_noticias_release.asp?vid_noticia=32331&IndexSigla=imp#.VcFjz_NViko). Acesso em 29.04.2016.

\_\_\_\_\_. *Angra recebe o comitê de educação integral*. Angra dos Reis, 12 de Mai, 2014. Disponível em: [http://www.angra.rj.gov.br/imprensa\\_noticias\\_release.asp?vid\\_noticia=28357&IndexSigla=imp#.Vh7InOxViko](http://www.angra.rj.gov.br/imprensa_noticias_release.asp?vid_noticia=28357&IndexSigla=imp#.Vh7InOxViko).

\_\_\_\_\_. *Programa Mais Educação em escolas de Angra*. Angra dos Reis: 20 de Jun, 2011. Disponível em: [http://www.angra.rj.gov.br/imprensa\\_noticias\\_release.asp?vid\\_noticia=29562&IndexSigla=IMP#.Vh7IY-xViko](http://www.angra.rj.gov.br/imprensa_noticias_release.asp?vid_noticia=29562&IndexSigla=IMP#.Vh7IY-xViko).

RUA, M. G. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, M. G; CARVALHO, M. I. V. (org.). *O estudo da política: tópicos selecionados*. Brasília: Paralelo 15, 1998.



## SUMÁRIO





# 10

Marcio Bernardino Sirino

A identidade líquida  
da Educação  
em Tempo Integral  
de Angra dos Reis (RJ):  
apontamentos sobre  
a influência de um “novo”  
Programa Federal  
no interior da “antiga”  
Política Municipal

Para início de conversa, trazemos, nesta introdução, os aportes teóricos de Zygmunt Bauman no que tange à *modernidade líquida*<sup>5</sup> e a relação que este autor estabelece com o conceito de 'identidade' para fundamentarmos nossa compreensão acerca do processo de desconstrução da Política Municipal de Educação em Tempo Integral de Angra dos Reis que, a nosso ver, se demonstra 'líquida' frente às *decisões políticas* da gestão pública atual – o que justifica a epígrafe que dispomos acima, pois este processo nos exige uma preparação do coração, na medida em que o mesmo evidencia um retrocesso na educação municipal.

Neste contexto, convém pontuar que, no início deste ano de 2017, sofreremos uma perda irreparável com o falecimento do sociólogo polonês Zygmunt Bauman. Criador do conceito em destaque, no parágrafo acima – Modernidade Líquida, que, por sua vez, se atrela ao processo de fragilidade em que estamos inseridos, tanto nas estruturas sociais quanto nas relações humanas.

Temos a clareza de que, embora os estudos de Bauman se pautem sobre a 'liquidez' presente na sociedade contemporânea, os mesmos se 'solidificaram', em nossas reflexões, enquanto pressupostos teóricos que nos auxiliam na compreensão sobre as escolhas políticas elegidas por parte dos gestores públicos no município de Angra dos Reis – *locus* de nossa problematização.

Convém destacar, em tempo, que Bauman (2005, p. 57) sinaliza que “a principal força motora por trás desse processo tem sido desde o princípio a acelerada ‘liquefação’ das estruturas e instituições



## SUMÁRIO

5. De acordo com Sirino (2017), a *Modernidade Líquida* – conceito criado por Zygmunt Bauman – “está relacionada com as constantes mudanças presentes na sociedade contemporânea e a necessidade de se substituir antigas construções consideradas como ‘sólidas’ por outras, em permanente estágio de alteração. Este conceito relaciona-se com as instituições sociais, as relações estabelecidas na sociedade, as diferentes formas de ser socialmente, o avanço do capitalismo e da globalização bem como, associado à incerteza com relação ao futuro, visto que a sociedade passa por uma crise da filosofia como construtora de verdade, uma crise da ideia de certeza e uma crise das próprias utopias, tornando-se, desse modo, líquida. (p. 56)

sociais”. Esta afirmação nos possibilita inferir que, historicamente, o que conseguimos observar, no campo da educação, é uma profunda mudança na forma de gerenciar as instituições sociais – interligada com a política que se ambiciona materializar.

Neste sentido, esclarecemos que por ‘política’ compreendemos como sendo a ação do poder público frente às demandas apresentadas pela sociedade.

Mas, questionamos, neste bojo, se essa ‘ação’ está veiculada, efetivamente, às demandas emanadas ou a uma vaidade partidária e alienada?

Aprendemos com Rua (1998) que política pública se configura numa ‘arena de disputas’ na qual exige-se, do poder público, uma *decisão política* a fim de materializar a ação proposta pelo mesmo, na medida em que:

Uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. Já uma decisão política corresponde a uma escolha dentre um leque de alternativas conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando – em maior ou menor grau – uma certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis. Assim, embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública. (p. 1)

Percebamos que para a construção, materialização, permanência e ‘solidificação’ de uma política pública faz-se necessário ter uma *decisão política* – ou seja, a escolha, por parte da gestão pública, de valorizar o caminhar histórico construído e de não ceder às vaidades partidárias do desejo de se ‘reinventar a roda’, a cada troca de governo. Pois, conforme nos orienta Saviani (2008), “cada um que chega ao poder procura imprimir sua marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a ideia de que é com ele que, finalmente, o problema será resolvido” (p. 11) – o que nos faz questionar quando uma política pública terá condições de se solidificar.



## SUMÁRIO

Em tempos de 'liquidez', está cada vez mais difícil de se 'fortalecer' uma política pública – ainda mais por conta da crise pela qual passamos e, também, devido à 'fragilidade' presente na identidade de toda e qualquer construção.

Neste sentido, Bauman (2010a, p. 257) sinaliza que as “identidades se transformam de várias maneiras (...), mas também pelo papel crescente que os mercados desempenham em nosso cotidiano”. Essa sua compreensão sobre o processo, constante, de transformação das 'identidades', nos faz acreditar que, atualmente, se torna muito difícil criar a 'identidade' de uma política e 'solidificá-la' em tempos de crise econômica e, mais ainda, quando o capitalismo *parasitário* impera em todos os campos da sociedade – potencializando o mercado, incitando o consumismo exacerbado e fragilizando as relações estabelecidas na nossa sociedade.

Segundo esta construção “capitalismo parasitário”, Bauman (2010b) nos insta que:

Pode prosperar durante certo período, desde que encontre um organismo ainda não explorado que lhe forneça alimento. Mas não pode fazer isso sem prejudicar o hospedeiro, destruindo assim, cedo ou tarde, as condições de sua prosperidade ou mesmo de sua sobrevivência. (p. 8 e 9)

Neste contexto, em que a identidade 'líquida' é identificada em todos os segmentos da nossa sociedade e, também no campo da Educação, afirmamos que, no que se refere à educação em tempo integral, também, não ficaria de fora – uma vez que muita 'verba' subjaz na manutenção das propostas com esta perspectiva.



## SUMÁRIO

Sendo assim, questionamos quantas experiências<sup>6</sup>, ao longo dos anos, nosso país veio desenvolvendo que, por mais significativas que fossem, com o tempo e com as mudanças de governo, sofreram alterações e finalizações?

Infelizmente, o mesmo vem acontecendo em Angra dos Reis, quando se congela a Política Municipal de Educação em Tempo Integral – criada desde 2009 e fortalecida ao longo desses anos – para inserir no cotidiano escolar, apenas, um programa federal por conta da verba que dele advém. Um processo, lamentável, de descontinuidade da política municipal!

### Educação em Tempo Integral de Angra dos Reis/RJ

Em 2009, por meio da Resolução SECT n. 005 de 16 de julho de 2009, foram criados os Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs) na perspectiva de se constituírem enquanto “Política Municipal de Educação em Tempo Integral de Angra dos Reis” – frente à orientação para a progressiva ampliação da jornada escolar dos educandos (LDBEN 9.394/1996, Art. 34), a ‘importância do aluno permanecer na escolar’ e, ainda, a necessidade de se promover o ‘desenvolvimento integral do aluno’ (ANGRA DOS REIS, 2009).

À época da implantação, houve assessoria com a Profa. Dr<sup>a</sup>. Carmem Rangel, da Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR) e, paulatinamente, foram implementados 4 (quatro) CEHIS, a saber: CEHI Benedito dos Santos Barbosa (2009); CEHI Monsenhor



## SUMÁRIO

6. Sinalizamos, a título de exemplificação, algumas experiências desenvolvidas em território nacional de Educação em Tempo Integral, a saber: Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), projetado na Bahia; o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), em São Paulo; Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Estado do Rio de Janeiro – além da proposta, em nível federal, denominada por Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIACs) que, posteriormente, foram alterados para os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) e, ainda, o Programa Mais Educação (PME) que, em 2016, foi ‘congelado’, no bojo das políticas e programas sociais e educacionais.

Pinto de Carvalho (2010); CEHI Maria Hercília Cardoso de Castro (2010) e CEHI João Carolino dos Remédios (2011) – com a oferta para os alunos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma carga horária diária de 8h30 min (com exceção da escola Monsenhor que devido sua logística – localizada na Ilha Grande – os alunos permaneciam numa jornada de 8h diárias) e, ainda, diversas Oficinas Pedagógicas na perspectiva de contribuir para a formação humana mais completa dos educandos.

Esta construção se materializou entre os anos 2009-2012. Entretanto, com a mudança de governo e novas equipes assumindo, no ano de 2013, a Política de Educação em Tempo Integral começou a evidenciar *tensões* que careciam de um olhar mais específico – tanto que, no ano de 2014, foi dado início a um processo de atualização da resolução de criação dos CEHIs – sinalizada no primeiro parágrafo, desta seção – na perspectiva de corrigir a carga horária anual dos educandos que se encontrava em defasagem, além de registrar alguns acordos entre o coletivo de educadores – como forma de fortalecer a política municipal e, ainda, garantir melhores condições de trabalho e de promoção de uma educação integral e(m) tempo integral.

Convém abriremos um espaço para sinalizarmos a diferença conceitual entre as duas terminologias que embora sejam complementares, possuem suas especificidades. Neste sentido, por *educação integral* compreendemos como sendo uma concepção de educação que busca pelo desenvolvimento humano mais completo dos educandos (COELHO, 2009).

Por sua vez, com relação à *educação em tempo integral* compreende-se como uma estratégia para, por meio da ampliação da jornada escolar, garantir maiores oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento humano mais completo e, ainda, diminuir a dívida histórica de desigualdade e defasagem que possuímos na educação.



## SUMÁRIO

Sobre Educação em Tempo Integral destacamos, ainda, que a legislação brasileira pontua como sendo a oferta de educação “igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo” (BRASIL, 2014, Meta 6, Estratégia 6.1).

Após esta contextualização conceitual, resgatando nossa narrativa, em 2014 – ano em que foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014-2024 – a resolução das escolas de educação em tempo integral de Angra dos Reis foi revista por diversas vezes e, frente a profundas discussões com o coletivo de educadores e coordenadores da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SECT) de Angra dos Reis, no dia 02 de setembro de 2016 foi publicada uma nova resolução – SECT nº 003 de 25 de agosto de 2016 – dispondo sobre a alteração da resolução anterior (de criação dos CEHIs), regulamentação das escolas de educação em tempo integral e trazendo, consigo, novos apontamentos e caracterizações da Política Municipal de Educação em Tempo Integral que – a partir deste momento – deixava de ser CEHI para ser denominada Centro de Educação em Tempo Integral (CETI) – uma singela mudança terminológica que revela uma profunda discussão teórica e conceitual<sup>7</sup>.

Convém sinalizar, neste caminhar, que este ordenamento trouxe uma melhor ‘unidade’ para a ‘diversidade’ presente em cada uma das 4 (quatro) Unidades Escolares de Educação em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino, tais quais:

- Alteração na nomenclatura (CEHIs para CETIs).
- Perspectiva de implantação de novos CETIs, de maneira gradativa.
- Público-alvo a ser atendido nos CETIs (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental).

7. O termo “horário” refere-se a uma dimensão mais quantitativa da ampliação da jornada escolar dos educandos enquanto que, por sua vez, a construção “tempo” se alinha com uma perspectiva mais qualitativa desse aumento na carga horária.



## SUMÁRIO

- Tempo de permanência nos CETIs (7h diárias para alunos).
- Organização do currículo dos CETIs (componentes da BNCC em articulação com as oficinas pedagógicas).
- Carga horária dos componentes curriculares (2 tempos/aula com duração de 50 min.).
- Delimitação das oficinas pedagógicas (arte, educação física e meio ambiente).
- Vinculação da prática pedagógica em articulação com os Princípios Norteadores da Educação de Angra dos Reis (Educação Inclusiva, Gestão Democrática e Qualidade do Ensino).
- Competências da SECT (formação continuada, espaços de discussão e reuniões sistemáticas).
- Competências das Equipes Técnico-Pedagógicas dos CETIs (formação continuada, elaboração de PPP, cumprimento da carga horária dos alunos, inclusão dos alunos, construção de projeto de trabalho, mediação de conflitos e demais tarefas referentes à organização do cotidiano escolar).
- Competência dos professores-docentes (ministrar aulas e efetuar os devidos registros).
- Carga horária anual dos CETIs – 1400h, durante os 200 dias letivos.
- Carga horária semanal dos CETIs – 35h por semana para alunos.
- Pré-requisitos com relação aos profissionais que atuarão nos CETIs. (Atender às características e especificidades de Educação Integral em Tempo Integral; Ter disponibilidade, no caso do docente I, em desenvolver as suas atividades em período integral na unidade escolar; Ter postura democrática e disponibilidade para o desenvolvimento de trabalho em equipe, de forma colaborativa; Ser assíduo e pontual; Promover a autoestima do educando e a formação de valores; Participar de programas de capacitação e formação continuada; Posicionar-se como pesquisador a fim de aprimorar a prática pedagógica desenvolvida.
- Horário de coordenação pedagógica – 2h diárias para professor.

(ANGRA DOS REIS, 2016 apud SIRINO, 2017, p. 112 e 113)

Esta síntese que dispomos, no recuo acima, representa um caminho histórico trilhado pela própria Política Municipal de



Educação em Tempo Integral de Angra dos Reis e se configura, a nosso ver, como uma conquista do coletivo de educadores-pensantes-praticantes, no/do cotidiano, dessa política.

No entanto, no findar de 2016, mesmo com essa resolução aprovada que trazia algumas garantias para as Unidades Escolares, as mesmas encontravam-se muito sucateadas – levando em consideração a crise econômica pela qual o município passava, além de – numa esfera macro – ressaltar o ‘congelamento’ de diversos programas e políticas educacionais e sociais no país, como por exemplo a política indutora do Programa Mais Educação (PME) que, à época, todos os Centros de Educação em Tempo Integral havia feito adesão.

Um momento muito delicado de cortes e de dificuldades pelas quais as escolas passavam e que, atrelado ao medo de não conseguirem fechar o quadro de horários para o ano seguinte, impulsionou às Unidades Escolares – mesmo sem conhecimento real da proposta – a fazerem adesão ao Programa Novo Mais Educação (PNME).

Este programa foi criado pela Portaria 1.144, de 10 de outubro de 2016, e traz, no corpo do seu texto, a busca pela “melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental” (BRASIL, 2016).

Os CETIs, todos, fizeram adesão de ampliação da carga horária para 15h semanais – o que, de imediato, destacamos como um erro, pois sendo os Centros de Educação em Tempo Integral uma política municipal não deveria de se aderir a um programa federal levando em consideração que outras unidades escolares – de horário parcial – poderiam/deveriam fazer as adesões ampliando, assim, não apenas o tempo de permanência do aluno na escola, mas também as discussões sobre novas oportunidades de aprendizagem. Entretanto, feito estava e não se poderia retroagir na decisão.



## SUMÁRIO

Mas, infelizmente, por mais boa-intenção que as escolas tivessem, não imaginariam o quanto a adesão desse programa iria influenciar no cotidiano dos Centros de Educação em Tempo Integral e de certa forma descaracterizar, potencialmente, a política municipal.

Desse modo, o governo de 2012-2016 chegou ao fim e, no ano de 2017, uma outra gestão, com uma nova equipe, assume o poder. Novamente, adentra à Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia – outros gestores para fazerem um balanço da situação da Prefeitura e ‘apagar os incêndios’ que se apresentavam... Pouca verba, muita demanda, quadro de funcionários reduzido, carências enormes em toda a Rede Municipal de Ensino e, no que se refere à Educação em Tempo Integral, a adesão realizada, por todos os CETIs, para uma ampliação – com o PNME – de 15h, por semana e por turma atendida, pelo referido Programa.

Então, na atual conjuntura, a pergunta que não queria calar era: “Pra quê manter o professor docente I (da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) com dobra na sua carga horária se vários mediadores de aprendizagem e facilitadores estarão inseridos no cotidiano escolar, como prevê o PNME? Pra quê permanecer, também, com os professores docentes II – de Arte, Educação Física e de Educação Ambiental – se novos outros ‘oficineiros’ estarão contribuindo para a formação ‘integral’ dos educandos?”.

Essas questões se avolumavam no interior da SECT, de forma tão intensa, que, no dia 06 de abril de 2017, foi marcada uma reunião com a equipe diretiva dos CETIS – a fim de dialogar sobre a real necessidade de permanência dos professores em tempo integral e/ou sobre a possibilidade de – durante os, ‘apenas’, 8 (oito) meses de duração da adesão do Programa, se retirar a estrutura que foi construída ao longo dos anos – no que tange à organização do cotidiano dessas escolas – e deixar, oficialmente, como Educação em Tempo Integral o PNME, apenas.



## SUMÁRIO

Faz-se necessário destacar que, embora as equipes das Unidades Escolares presentes nessa reunião tentassem questionar, explicar, fundamentar e defender a Política Municipal, havia uma intencionalidade em descaracterizar a proposta, ainda que sob a justificativa de que a mesma precisava de uma avaliação qualitativa.

Nesta reunião, foi sinalizada a possibilidade de “integrar o Programa à política educacional da rede de ensino”, como nos orienta o inciso I, do artigo 4º, da Portaria 1.140/2016 – que institui o Programa Novo Mais Educação.

No entanto, os gestores da SECT queriam ter a certeza de que os docentes não ficariam ‘ociosos’ – uma vez que, ao olhar o quadro de horários das escolas, aparentemente, deixava-se entender que havia muitas ‘janelas’ para os mesmos.

Por mais que houvesse explicações sobre a não exigência de formação para os mediadores de aprendizagem e dos facilitadores<sup>8</sup>, atuantes do PNME, e a tentativa de permanecer com a organicidade construída e garantida pela resolução SECT n.003/2016, houve falas do tipo “resolução a gente revoga” e, ainda, abordagens como “não vai ter Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Municipal de Educação (PME) nem Resolução que vai nos fazer seguir ao pé da letra, frente à necessidade de cortes no orçamento público que possuímos” – o que nos faz questionar sobre a importância de um ordenamento normativo, construído coletivamente, se o mesmo não tem relevância para os gestores públicos.

Diversas questões foram pontuadas como a dificuldade de se conseguir os oficinairos, a rotatividade dos mesmos, o processo de



## SUMÁRIO

8. Segundo o Documento Orientador do Programa Novo Mais Educação, versão I – o **Mediador de Aprendizagem** “será responsável pela realização das atividades de Acompanhamento Pedagógico (...) nos componentes de Matemática e Língua Portuguesa” e o **Facilitador** “será responsável pelas atividades de escolha da escola (...) dentro o campo das Artes, Cultura e Esporte e Lazer”. (MEC, 2016, p. 7 e 8)

adesão ao PNME sem orientações específicas de como ele se materializaria no cotidiano escolar e, ainda, foi discutida a concepção de educação integral e(m) tempo integral que o município, ao longo do tempo, foi construindo e avançando nessa discussão, principalmente, quando se orientou dispor um quadro de horários no qual em um turno se apresentasse os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sendo cumpridos e, no contra-turno, a inserção das oficinas pedagógicas do PNME.

Destacamos, novamente, que cada Unidade Escolar, sem conhecimento nem orientação devida, escolheu a ampliação de 15h, por semana para cada turma formada pelo sistema (distribuídas com 4h de língua portuguesa, 4h de matemática e, ainda, 2h20 min de outras oficinas – escolhidas pelas escolas – que enriquecessem o currículo e contribuíssem para o desenvolvimento dos educandos) e, também, com a orientação para que organizasse esse quantitativo distribuído, igualmente, em 3h por dia – de segunda a sexta-feira.

As equipes questionaram, criticaram tal determinação, mas não houve argumentos suficientes para serem considerados – uma vez que o grupo gestor da SECT aparentava estar determinado a consolidar tal perspectiva.

Neste sentido, enquanto encaminhamento, foi solicitado que cada Unidade Escolar de Educação em Tempo Integral enviasse à SECT um quadro de horários com esta organização e indicasse o professor docente I que seria o Articulador<sup>9</sup> do PNME e, na ausência

9. “Será responsável pela coordenação e organização das atividades na escola, pela promoção da interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e pela integração do programa com Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. O articulador da Escola deverá ser indicado no Plano de Atendimento da Escola, devendo ser professor, coordenador pedagógico ou possuir cargo equivalente com carga horária mínima de 20 (vinte) horas, em efetivo exercício, preferencialmente lotado na escola”. (MEC, 2016, p. 6 e 7)

de mediadores e/ou facilitadores, por atrasos ou faltas, o mesmo seria um ‘tapa buraco’ que assumiria a turma, além de acompanhar o trabalho desenvolvido, elaborar planejamento, fazer o registro, avaliação e promover espaços de formação para os educadores.

Uma sensação de desmonte começava a se apresentar. Frente a esta insatisfação, um grupo de educadores de um dos Centros de Educação em Tempo Integral entrou em contato com o atual prefeito solicitando esclarecimentos e passando por cima da orientação ofertada – de enviar o quadro de horários, no dia 11 de abril, com a apresentação da dinâmica da Unidade Escolar a fim de se justificar a necessidade de permanência dos professores em tempo integral nos CETIs – mais uma vez sinalizamos a preocupação com relação à ociosidade dos professores.

Entretanto, faz-se necessário destacar o porquê desta tomada de *decisão política*: em diversas escolas, de período parcial, muitas turmas ainda não começaram o ano letivo por carência de professor na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis – o que levou a atual gestão a questionar a permanência do docente I, em tempo integral, e do docente II com tempos a mais nos Centros de Educação em Tempo Integral.

Dando continuidade ao relato, pontuamos que, após este contato com o prefeito, o mesmo agendou uma reunião com a Secretária Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia na perspectiva de dialogar com estes educadores sobre a demanda por eles apresentada.

A referida reunião foi marcada para o dia 10 de abril e, novamente, houve a defesa, por parte do coletivo de educadores presente, da manutenção da Política de Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis.



## SUMÁRIO

Convém salientar que nem todos os educadores de todas as Unidades Escolares estiveram presentes – principalmente, por considerarem que esta reunião estava “queimando etapas acordadas”, pois havia sido dado um encaminhamento de enviar à SECT um quadro de horários no dia 11 de abril.

Segundo relatos, a reunião foi pesada e impulsionou a atual Secretária Municipal de Educação a “bater o martelo” e deliberar que não haveria a manutenção da dobra para o professor docente I, nem a permanência dos professores docentes II, que ministravam as Oficinas Pedagógicas de Arte, Educação Física e Educação Ambiental. E caso quisessem a dobra na carga horária que escolhessem outras Unidades Escolares que possuíam a carência de professores.

Imediatamente, os educadores foram escolher suas lotações e, no ar, fica uma pergunta: será que estes professores estavam preocupados mesmo com a manutenção da Política Municipal de Educação em Tempo Integral na Rede de Ensino de Angra dos Reis ou com o seu próprio “umbigo” – uma vez que atuando nos CETIs a dobra na carga horária era garantida, além de outros benefícios como a destinação de 10 (dez) horas semanais para a coordenação pedagógica, reunião e formação dos educadores. É justo salientar que todos se organizam, profissional e pessoalmente, para o ano letivo. Muitos educadores contavam com a permanência em tempo integral na sua escola – por acreditarem no trabalho desenvolvido, mas, também, por contas e compromissos financeiros assumidos.

Mas, neste bojo, o que se evidencia é a descontinuidade de uma Política Pública Municipal em detrimento de um Programa Federal que, ao trazer verba para as Unidades Escolares, trouxe, também uma descaracterização da dinâmica construída – característica estrutural da política educacional brasileira, segundo nos aponta Saviani (2008):



## SUMÁRIO

Outra característica estrutural da política educacional brasileira, que opera como um óbice ao adequado encaminhamento das questões da área, é a descontinuidade. Esta se manifesta de várias maneiras, mas tipifica mais visivelmente na plethora de reformas de que está povoada a história da educação brasileira. Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura social. (p. 11)

Neste contexto, a sensação que o coletivo de educadores dos Centros de Educação em Tempo Integral carrega é que, literalmente, houve um processo de descontinuidade na Política Municipal de Educação em Tempo Integral de Angra dos Reis.

### Considerações Finais

Iniciamos este trabalho trazendo uma reflexão sobre o conceito de 'identidade' – embasado nos fundamentos do sociólogo polonês Zygmunt Bauman na perspectiva de identificarmos que, com os (des)mandos do poder público, a Política Municipal de Educação em Tempo Integral, de Angra dos Reis, não se 'solidifica'... Muito pelo contrário, escorre por sobre nossas 'mãos' muito mais *líquida* do que as águas que margeiam a cidade.

Podemos ressaltar que esta presente situação revela um processo de descontinuidade das políticas públicas, principalmente, na área da Educação e, ainda, uma desconsideração ao processo histórico de construção coletiva da Educação em Tempo Integral em Angra dos Reis.

Destacamos, em tempo, que esta certeza se consolida na medida em que, ao invés de se incorporar o Programa Federal



SUMÁRIO

à Política Municipal – de forma a fortalecê-la ainda mais, houve a *decisão política* de subjugá-la e descaracterizá-la dentro os “apenas” oito meses.

No entanto, um compromisso assumido pela atual gestão, neste mar de desconstruções e retrocessos, veio acalentar, pelo menos, os educadores “integrais” do município: a proposta apresentada pela atual gestão de oportunizar, ao longo do ano, a realização de grupos de trabalho (GTs) na perspectiva de se discutir e avaliar a Política de Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis.

Neste desfecho, espera-se que a Educação em Tempo Integral, que, por ora, se descaracteriza no município de Angra dos Reis, venha a construir uma ‘identidade sólida’ que lhe dê condições de resistir às mudanças de governo, às crises econômicas e às vaidades partidárias.

Pontuamos que a discussão apresentada acerca deste momento histórico, no município de Angra dos Reis, apresentado, neste artigo, enquanto narrativa, nos dá subsídios para questionarmos a ‘liquidez’ presente na Política de Educação em Tempo Integral e, ainda, ampliar o diálogo sobre a busca pela garantia de uma educação de qualidade para os educandos como sendo aquela que une o aumento da jornada escolar com a promoção de uma educação, efetivamente, integral.

Ou seja, uma educação que desenvolva uma formação humana mais completa para os sujeitos desse processo e, ainda, um desenvolvimento pleno em suas diferentes dimensões formadoras.



## SUMÁRIO



## Referências

ANGRA DOS REIS. Resolução Municipal SECT nº 003 de 25 de agosto de 2016. Dispõe sobre a alteração da Resolução SECT nº 005 de 16 de julho de 2009, regulamenta o funcionamento das escolas em tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis e dá outras providências. *Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis*, RJ, 02 set. 2016.

ANGRA DOS REIS. Resolução Municipal SECT nº005 de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre a criação e o funcionamento dos Centros de Educação e Horário Integral de Angra dos Reis. *Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis*, RJ, 20 ago. 2009.

BAUMAN, Zygmunt. *Aprendendo a pensar com a sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010a.

BAUMAN, Zygmunt. *Capitalismo parasitário*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010b.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista à Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF- 23 de dez. 1996.

BRASIL. Portaria nº1144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 de out, 2016.

COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. Brasília: *Em Aberto*, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

MEC. *Documento Orientador do Programa Novo Mais Educação – Adesão – Versão I*. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

RUA, M. G. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, M. G.; CARVALHO, M. I. V. (Org.). *O estudo da política: tópicos selecionados*. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Políticas Educacionais Brasileiras: limites e perspectivas. Campinas (SP): *Revista de Educação PUC-Campinas*. nº. 24, p. 7-16, Jun., 2008.



SUMÁRIO

SIRINO, Marcio Bernardino. *Trajatória da Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis (RJ): uma composição entre o universal e o focal?* 2017. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2017.



SUMÁRIO



11

Patricia Flavia Mota

**PNE:**  
uma discussão sobre  
as (im)possibilidades  
de avanços  
no campo  
da Educação Social

A Lei de número 13.005 de 25 de junho de 2014 aprova o Plano Nacional de Educação com vigência de 10 anos a contar da data de sua publicação. E indica, algumas diretrizes, em seu Artigo 2º., que norteiam a presente discussão: Erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Estas diretrizes encontram reflexo nos estudos de Educação Social e Pedagogia Social, uma vez que os sujeitos que se encontram socialmente excluídos da sociedade são objetos destes estudos. A educação social trata da prática cotidiana com esse público que costuma ser atendido fora da escola, embora possa ter relação com a mesma. A Pedagogia Social, por sua vez, estuda esta prática que pode se dar em associações, igrejas, clubes, escolas, etc., estudando os movimentos, ações, projetos, parcerias que a compõem.

Os variados processos educativos são analisados, pois surgem com o objetivo de minimizar as desigualdades sociais e ampliar a oferta de possibilidades para que as camadas populares possam mediar os seus conflitos. E o Artigo 2º. do PNE nos direciona para este sentido, junto a metas do PNE que propõem o atendimento às necessidades sociais, sobretudo no trabalho com as infâncias e juventudes.

A meta 8 busca elevar para 12 anos o tempo de estudo da população de 18 a 29 anos para as populações do campo, da região de menor escolaridade e dos 25% mais pobres, e igualar a média entre negros e não-negros. A meta 9 trata da EJA. E busca elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais



## SUMÁRIO

e, posteriormente erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir o funcional. Tendo em vista esta seleção inicial dos itens do PNE para estudo dentro do campo de pesquisa de Educação Social e Pedagogia Social, pretende-se, por meio desta análise, verificar em que medida conseguiremos avançar rumo a realização das metas previstas no panorama atual em que se encontra o nosso país.

Através de análise documental e levantamento bibliográfico tentaremos entender como as diretrizes e metas selecionadas podem contribuir para o atendimento das necessidades das camadas empobrecidas da população e quais são as possibilidades de que isto se efetive tendo em vista as Propostas de Emenda à Constituição realizadas em 2016 e outras medidas que sugerem um retrocesso e que, talvez, inviabilizem o alcance das metas no prazo proposto pelo Plano Nacional de Educação.

### **Pedagogia Social: algumas reflexões**

Em alguns países, estes estudos não são novidade. E têm grande importância na esfera acadêmica e profissional. Hans-Uwe Otto (2011, p. 29) destaca que educadores alemães discutem sobre Pedagogia Social desde o início do século XX. Outros países também o fazem, alguns, no entanto, sem utilizar este termo. Cita os casos de Jane Addams e Paulo Freire, por exemplo. Addams, desenvolveu, no fim do século XIX, um trabalho, no assentamento Hull House, nos Estados Unidos, com elementos sociopedagógicos, sem abordar estes estudos. E Freire, já no século XX, tornou-se “sinônimo de Educação Popular”. Ainda que não tenha sido o autor original desta concepção teórica é apresentado como um dos pioneiros da Educação Social e da Pedagogia Social (SILVA, 2016, p. 183), influenciando vários países.



SUMÁRIO

No Brasil, os estudos de Freire, não tiveram o mesmo alcance, segundo Silva (2016), pois, as práticas escolares ainda estão relacionadas fortemente ao Movimento da Escola Nova e às parcerias, para formação e fomento, desse movimento com agências internacionais que favorecem grupos dominantes. No entanto, pesquisas recentes, como a de Graciani (2014) apontam claramente a forte influência do referido autor. Graciani, uma das pioneiras dessa investigação, no Brasil, descreve a Pedagogia Social como “essencialmente libertadora” (2014, p. 21), pois a partir do momento em que os sujeitos são conscientizados nas diversas práticas sociais que vivenciam, por meio de um trabalho político e educativo, podem se libertar de estruturas que os paralisam, num movimento de assumir o protagonismo de suas histórias e na busca pela mediação de seus conflitos. Geraldo Caliman, primeiro brasileiro a se formar doutor em Pedagogia Social, destaca o potencial crítico e transformador desta Ciência da Educação, pois, em sua dimensão social contribui para reflexões sobre as demandas e conflitos de grupos tradicionalmente excluídos, possibilitando, por meio de ações socioeducativas, criticar comportamentos da sociedade que geram esses conflitos para os grupos em risco e fomentar mudanças nesses grupos e na sociedade.

É importante contribuir para que os sujeitos se conheçam; identifiquem seus conflitos e suas demandas; saibam lidar com as adversidades que surgem em sua vida cotidiana, consigam definir projetos e metas para realiza-los, possam se empoderar da busca por uma situação melhor para sua vida. É libertá-lo, emancipá-lo em um contexto, no qual o pobre precisa aceitar qualquer coisa que seja menos porque a sociedade diz que ele é menos e os governantes destinam a ele o que é menor, o pouco, a sobra ou nada. Por meio de um processo educativo crítico e reflexivo, dentro da escola ou fora dela, os sujeitos se apropriam de seus direitos e deveres como cidadãos e protagonizam a busca pela consolidação dos mesmos e pela transformação da sociedade.



## SUMÁRIO

A Educação Social surge, muito antes de estudos da Pedagogia Social. Ela é o campo prático dessas reflexões. Na tentativa de solucionar problemas sociais por meio de educação, aí existia Pedagogia Social. Educadores que deram atenção à pobreza e à vulnerabilidade social, como Pestalozzi e Freire, por exemplo, tratavam educação sob uma perspectiva pedagógico-social, embora não usassem especificamente o termo abordado neste estudo: Pedagogia Social. Sua origem pode ser situada no período em que processos de urbanização e industrialização tornaram-se cada vez mais intensos. Métodos de produção baseados no uso da mão de obra e da terra cederam espaço para técnicas e instrumentos de trabalho. Problemas surgiram, nesse contexto histórico-social, que afetaram as famílias, suas crianças e jovens. Surgiram então, teorias que buscavam refletir sobre os problemas surgidos.

Os pobres sempre existiram e passam/passaram por situações de conflito e exclusão. A Pedagogia Social estuda este campo no qual se pratica a Educação Social: instituições e/ou espaços nos quais as populações empobrecidas são atendidas. Assim como as metodologias e os profissionais que atuam nos mesmos. Os sujeitos atendidos por ONGS, grupos, associações, abrigos, creches, etc, são geralmente os excluídos pela sociedade. E que acabam perdendo a força do seu protagonismo e se rendendo ao papel que a sociedade acha que lhes cabe. Isso gera uma personalidade apática, sem iniciativa de mudança, ou uma personalidade que se rebela optando por uma única estratégia: o uso da violência. Uma vez que, sem apreço por si mesmos, os sujeitos percebem que nada tem, e atacar o outro, que tem mais do que ele, torna-se atraente.

Segundo Otto (2011), este é um segmento de estudo e pesquisa que parte dos problemas sociais, com o objetivo de encontrar uma orientação educacional com vistas a minimizar os mesmos, integrando o indivíduo à sociedade na qual se encontra



## SUMÁRIO

como *inrangeiro*<sup>10</sup> ou *desfiliado*<sup>11</sup>. Promovendo, num nível de reflexão e práxis, o pertencimento, a inclusão, o funcionamento social do indivíduo, bem como o seu bem-estar e a gestão pessoal de sua vida. Este campo de estudo pode servir como instrumento para o trabalho social ou para o estudo de outras ciências sociais, sem constituir em si exclusividade de formação para uma carreira específica, segundo o autor; embora a Pedagogia Social possa oferecer especialização para os trabalhadores sociais. Como seu objetivo é o bem-estar das pessoas, é útil para todos os setores da sociedade e da academia, mais especificamente, fortalecendo, assim, medidas que visem a ajuda social para *homo educandus*, compreendendo que Educação é um processo para toda vida, em todos os campos da vida cotidiana.

### Um diálogo possível entre a Educação Social e o Tempo Integral

Percebe-se, no chão da escola, as aflições sociais que tornam o trabalho nas instituições de ensino mais difíceis. No entanto, as escolas, por sua vez, ainda não se encontram plenamente instrumentalizadas para lidar com estas questões. Talvez falte, discussão, tempo, investimento do governo, profissionais qualificados, famílias e professores interessados, algo que talvez ainda não saibamos precisar. Seria necessária uma investigação profunda neste sentido. Mas, inicialmente, talvez possamos afirmar que, caso existisse um profissional que pudesse estabelecer relações entre os problemas



## SUMÁRIO

10. Termo criado por Cristovam Buarque em seu livro *Os inrangeiros*. Refere-se ao indivíduo que faz parte de uma sociedade, no entanto, não tem acesso às facilidades, tecnologia, aparelhos culturais aos quais outros tem acesso.

11. Segundo Robert Castel, desfiliação é um processo através do qual o indivíduo não se encontra completamente excluído da sociedade, mas também não ocupa um lugar específico nela. Ele não se sente pertencente àquela realidade, pois há o enfraquecimento dos laços que liga o sujeito às instituições sociais. O autor faz este estudo em seu livro *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?*



sociais, a realidade da comunidade, os saberes escolares e não escolares, ajudaria eficazmente no processo de ensino-aprendizagem na escola.

Num CIEP possuímos uma pesquisa em andamento, percebemos algumas questões que nos remetem a tal necessidade. Como entrevistamos pessoas que vivenciaram o Programa Especial de Educação que implementou o horário em tempo integral nos CIEPs no Estado do Rio de Janeiro, percebemos que, neste período, os professores tinham mais tempo para conhecer seus alunos e a realidade, eram professores 40h e o grupo de alunos atendido era menor. Existia o Animador Cultural, profissional cuja função era estabelecer uma relação entre escola e comunidade por meio de atividades e projetos. Hoje, o CIEP funciona em turnos e ampliou a jornada por meio do Programa Mais Educação, que não funciona como o antigo PEE: oferece algumas atividades no contraturno e para alguns alunos apenas; monitores implementam as atividades. Ou seja, sempre fez falta a presença de um profissional que se ocupasse destas relações entre comunidade e escola, sobretudo das discussões dos problemas sociais que os afligem.

No CIEP Henfil, localizado em Duque de Caxias, uma vez a cada semestre, era dinamizado o projeto “CIEP Henfil: rumo a comunidade!”. Por meio do qual professores caminhavam pela comunidade conversando com moradores e famílias de alunos faltosos. Assim, os professores, cuja maioria sequer mora no município, têm a oportunidade de conhecer alguns dos conflitos sociais existentes no bairro Parque Paulista, onde está localizado o CIEP. Este seria o início de um caminho para maior interação com o outro e suas aflições sociais. A família, o aluno e a comunidade se sentem felizes e acolhidos quando veem os professores de sua escola acompanhando a dinâmica do bairro. Talvez o projeto devesse contar com uma frequência maior, pois convivência para superação de dificuldades e conflitos requer tempo. Com esse tempo para convivência,



## SUMÁRIO

planejamento, vontade e discussão a Educação pode fazer a diferença nestes espaços de vulnerabilidade social. Segundo Jares,

Conviver significa viver uns com os outros com base em certas relações sociais e códigos valorativos, forçosamente subjetivos, no marco de um determinado contexto social. Estes polos que marcam o tipo de convivência, estão potencialmente cruzados por relações de conflito, o que de modo algum ameaça a convivência. Conflito e convivência são duas realidades sociais inerentes a toda forma de vida em sociedade. (JARES, 2008, p. 25)

E esta convivência faria referência a conteúdos que cabem em toda prática de educação social. Tais como:

Conteúdos de natureza humana: direito à vida e ao desejo de viver, à dignidade, à felicidade, à esperança;

Conteúdos de relação: ternura, respeito, não violência, aceitação da diversidade e rejeição a qualquer forma de discriminação, solidariedade, igualdade;

Conteúdos de cidadania: justiça social e desenvolvimento, laicismo, Estado de direito, direitos humanos. (JARES, 2008, p. 29)

Jares destaca ainda que, na Pedagogia da Convivência, a afetividade é necessária nessa relação entre profissionais da educação e os estudantes, entre educadores sociais e os sujeitos em vulnerabilidade social. E Graciani acrescenta:

A Pedagogia da Convivência propõe reaprender a utilizar nossos espaços de interação para melhor compreender o outro e suas intenções. É necessário, para isso, uma ética do diálogo que estimule o questionamento, com liberdade, sinceridade e respeito mútuo, sem determinação institucional. Perguntar mobiliza quem questiona e quem formula a resposta. (GRACIANI, 2011, p. 96)

Percebe-se que os autores dialogam quanto a necessidade de convívio e afeto no campo da Educação Social, na medida em que se trabalha com sujeitos que, num processo de exclusão e invisibilidade têm mais facilidade de ter relações rompidas neste panorama de relações líquidas e de convívio fragmentado e/ou usufruem de pouco afeto em sua trajetória, numa sociedade em que impera

a fragilidade dos laços humanos e que nada é feito para durar (BAUMAN, 2004).

O principal herói deste livro (*Amor Líquido*) é o relacionamento humano. Seus personagens centrais são homens e mulheres, nossos contemporâneos, desesperados por terem sido abandonados aos seus próprios sentidos e sentimentos facilmente descartáveis, ansiando pela segurança do convívio e pela mão amiga com que possam contar num momento de aflição, desesperados por “relacionar-se” e, no entanto, desconfiados da condição de “estar ligado” em particular de estar ligado “permanentemente” para não dizer eternamente, pois temem que tal condição possa trazer encargos e tensões que eles não se consideram aptos nem dispostos a suportar, e que podem limitar severamente a liberdade de que necessitam para \_ sim, seu palpite está certo \_ relacionar-se... (BAUMAN, 2004, p. 6, grifo nosso)

O convívio é necessário. Ele nos leva a conflitos, aflições, mas também gera aprendizado, conscientização, empatia, emancipação. Neste campo de pesquisa, para o resgate da autoestima, para o despertar do empoderamento e da emancipação, é importante que as metodologias utilizadas nas atividades socioeducativas tenham tempo e espaço para convivência e afeto, favorecendo assim o surgimento de oportunidades para a formação integral desse outro marginalizado, empobrecido, discriminado, negado, invisível.

A negação do outro, diferente de mim, tem sido considerada, no mundo contemporâneo, um dos piores fatores geradores de conflitos sociais, dissabores pessoais, revoltas e agressões, entre outros. A invisibilidade do outro que está ao meu lado é um dos componentes do processo da exclusão, seja ela causada por preconceito étnico, cultural, religioso, por discriminação de gênero, opção sexual ou desigualdade social. (GRACIANI, 2011, p. 96)

A despeito das relações líquidas, fragmentadas e sem afeto, existentes em toda sociedade, o educador social precisa se posicionar de forma diferenciada. Precisa ter um olhar mais empático com as pessoas com as quais trabalha. Segundo Ferreira,

O educador social surge no contexto do Terceiro Setor, como o sujeito que se coloca responsável pela organização dos trabalhos



## SUMÁRIO

socioeducativos proporcionados por suas instituições para atender as distintas \_e, cada vez mais complexas\_ necessidades da população civil. (FERREIRA, 2012, p. 101)

O autor destaca ainda que a partir do final da década de 70, movimentos sociais criam no Brasil, oportunidades e espaços e educativos direcionados à população empobrecida que não era atendida pelo Estado, movimento habitual de toda sociedade. Mas que, contemporaneamente, assumia um novo matiz: os grupos passavam a se identificar e a se apropriar dos saberes dos movimentos pelos quais eram atendidos, constituindo uma educação não-escolar com intencionalidade. Surgem, então as ONGs, que compõe o Terceiro Setor.

As ONGs aparecem na América Latina na década de 50 como organizações de natureza político-social criadas por iniciativas de grupos profissionais e técnicos caracterizados pela militância social ou por grupos pastorais da Igreja Católica. Essas organizações trabalhavam com grupos à margem da sociedade, desenvolvendo trabalhos de formação e promoção dos mesmos, com recursos financiados por agências de cooperação europeia. (FERREIRA, 2016, p. 25)

No Brasil, a partir da década de 90, as ONGs assumem o seguinte perfil: diminuição das ONGs voltadas para a militância; aumento das ONGs que contam com parcerias: ONGs caritativas (filantropia, igrejas, etc.), desenvolvimentistas/ambientalistas (desenvolvimento autossustentável, redes internacionais), cidadãos (na esfera dos direitos).

O educador social, nestes espaços, precisa se familiarizar com o estudo da pedagogia social e da pedagogia da convivência, pois entendemos que estes campos de estudo favorecem a percepção do tipo de habilidades e competências necessárias para o exercício dessa função e caracterizam o trabalho deste profissional e da educação social. Além disso, é fundamental que o educador social conheça a realidade dos sujeitos do seu campo de atuação, tendo em vista o favorecimento do bem-estar social e das transformações sociais; e o combate às desigualdades e aos preconceitos.



## SUMÁRIO

O educador social, precisa estar aberto à vivência em diferentes culturas, ao diálogo com os diferentes saberes e à formação integral do indivíduo que não se dá somente nos espaços escolares.

A Pedagogia Social nos mostra parcerias possíveis, caminhos que podemos trilhar buscando o melhor para os sujeitos, no sentido de se libertarem dos grilhões do comodismo, da desesperança, da descrença, da baixa autoestima característicos dos invisíveis, dos excluídos. Traz uma proposta de estudo da Educação Social para transformação da sociedade. É importante o movimento de analisar sistematicamente as práticas sociais nesses espaços não-escolares, voltar para a Academia, repensar e voltar a campo, buscando soluções, metodologias, verificando avanços na vida dos pobres, avanços na sociedade.

É esse o desafio com que se defrontam a pedagogia social e a educação social: desreificar as categorias educacionais e desideologizar (*ideologia hegemônica*) as práticas sociais. As relações humanas e o sujeito não são coisas e nem mercadoria. São vidas em busca da liberdade e da realização. (NETO, 2010, p. 35, *grifo nosso*)

## Considerações Finais

Finalizar este estudo ainda não é possível. Aqui, estão registradas as principais impressões sobre o atual panorama que se descortina diante de nossos olhos. Em 2016, ano em que acontece o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, mudanças significativas acontecem no cenário brasileiro. O novo presidente e sua equipe, propõem mudanças no investimento destinado à educação e à saúde, reformulação do currículo do Ensino Médio, reformas na previdência e trabalhista, substituem o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007) pelo Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016a), que, dá ênfase à leitura, escrita e cálculo (BRASIL, 2016b), desvalorizando outras áreas do conhecimento. No Estado do Rio de



SUMÁRIO

Janeiro há um movimento do governo para privatização da CEDAE, responsável pelo fornecimento de água.

Muitas questões relacionadas à educação, aos alunos, aos profissionais de educação estão incertas em 2017. No entanto, o Plano Nacional de Educação tem suas metas e seu prazo. E os planos municipais e estaduais também. Observamos, especificamente na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, que apenas dois municípios ainda não elaboraram seus planos:

	Município	Lei nº	Data de aprovação da Lei	Período	Duração em anos
1	Belford Roxo	1.529	24 de junho de 2015	2015 a 2025	10
2	Cachoeiras de Macacu	2.056	24 de junho de 2015	2015 a 2025	10
3	Duque de Caxias	2.713	30 de junho de 2015	2015 a 2025	10
4	Guapimirim	859	30 de junho de 2015	2015 a 2025	10
5	Itaboraí	2.556	22 de junho de 2015	2015 a 2025	10
6	Itaguaí	3.324	30 de junho de 2015	2015 a 2025	10
7	Japeri	1.301	23 de junho de 2015	2015 a 2025	10
8	Magé	2.267	16 de junho de 2015	2015 a 2025	10
9	Maricá	2.613	17 de setembro de 2015	2015 a 2025	10
10	Mesquita	908	29 de junho de 2015	2015 a 2025	10
11	Nilópolis	6.490	03 de setembro de 2015	2015 a 2025	10
12	Niterói	2.610	31 de outubro de 2008*	2008 a 2018	10
13	Nova Iguaçu	4.504	23 de junho de 2015	2015 a 2025	10
14	Paracambi	1.169	18 de junho de 2015	2015 a 2025	10
15	Queimados	1.251	15 de julho de 2015	2015 a 2025	10
16	Rio Bonito	2.070	23 de junho de 2015	2015 a 2025	10
17	Rio de Janeiro	4.866	02 de julho de 2008*	2008 a 2018	10
18	São Gonçalo	658	09 de dezembro de 2015	2015 a 2025	10
19	São João de Miriti	2.004	17 de junho de 2015	2015 a 2025	10
20	Seropédica	566	01 de julho de 2015	2015 a 2025	10
21	Tanguá	971	24 de junho de 2015	2015 a 2025	10

\*Municípios que ainda não adequaram seus Planos Municipais ao Plano Nacional de Educação.

Fonte: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro.



SUMÁRIO

O Projeto de Extensão “Fora da Sala de Aula<sup>12</sup>: Formações, Representações e Práticas Educativas Não Escolares e Atividades Extracurriculares” registrado pelo nº 4955 do SR3-DEPEXT foi iniciado em 2016, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/FFP, localizada no município de São Gonçalo (RJ), reunindo graduandos da universidade, educadores sociais, professores e comunidade do entorno para estudar sobre Pedagogia Social e as práticas socioeducacionais desenvolvidas na região metropolitana do Rio de Janeiro.

Diversas ações vêm sendo desenvolvidas na perspectiva de oportunizar um espaço de reflexão e de discussão acerca das temáticas da educação social e pedagogia social, tais quais: grupo de estudos; Debates de documentários (Oficine Social); participação em diversos eventos; promoção de cursos à distância e, ainda, a realização da I Jornada de Educação Não-Escolar e Pedagogia Social (I JENEPS).

O Grupo de Estudos “Fora da Sala de Aula” tem como objetivo promover a formação continuada e inicial de educadores de São Gonçalo a partir da discussão sobre autores que abordam essa temática. Além disso, introduzimos os alunos de graduação e também a toda a comunidade interessada na realidade social de vulnerabilidade vivida pelo município e o esforço dos profissionais da educação em empoderar as comunidades e os indivíduos para assumirem suas responsabilidades frente a uma mudança concreta de vida. São Gonçalo, faz parte da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. A maioria dos municípios que a compõem possui muitos problemas relacionados à falta de infraestrutura, aglomerados subnormais e vulnerabilidade social. E, naturalmente, são



## SUMÁRIO

12. Os Textos estudados pelo Grupo “Fora da Sala de Aula” podem ser encontrado no link: <https://socializandopedagogias.wordpress.com/>. Para mais informações acerca dos momentos vivenciados e das produções elaboradas, podem ser encontrados na rede social a seguir: <https://www.facebook.com/projexforadasaladeaula/>

regiões que precisam de um investimento regular nos serviços básicos para que a população tenha uma vida digna.

Esta pesquisa é apenas o início de um monitoramento do que pode se efetivar ou não em relação às metas do PNE. As metas elencadas contemplam as camadas empobrecidas da população. Precisamos, no entanto, observar e analisar as propostas do atual governo e reivindicar o que for melhor para o povo brasileiro. Os investimentos em educação se efetivarão? Serão reduzidos? Favorecerão o alcance das metas? E as propostas curriculares? Atenderão a essência do PNE? Este é o momento de escolhermos o tipo de sociedade que teremos no futuro e qual educação nossas crianças, adolescentes e jovens receberão: reprodutora de desigualdades ou emancipadora.

## Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed. 2004.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília/ DF.

\_\_\_\_\_. Portaria Interministerial n. 17. Brasília, 2007. Institui o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2007.

\_\_\_\_\_. Portaria nº. 1.144, de 11 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 de outubro de 2016a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Programa Novo Mais Educação: Documento orientador*. Adesão. Versão 1. Brasília, DF: MEC, 2016b.

BUARQUE, Cristóvam. *Os Instrangeiros – A aventura da opinião na fronteira dos séculos*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

CASTEL, Robert. *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?*



SUMÁRIO



Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DOISE, WILLEM. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise. (Org). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 187-204.

FERREIRA, Arthur Vianna. *Representações sociais e identidade profissional: elementos das práticas educacionais com os pobres*. Rio de Janeiro, RJ: Letra Capital, 2012.

\_\_\_\_\_. *Representações sociais e evasão em espaços educacionais não-escolares*. Curitiba, PR: CRV, 2016.

GRACIANI, Maria Stela Santos. A formação do Educador Social e a Pedagogia da Convivência. In RAMOS, Marcos Fadaneli; ROMAN, Artur. (Orgs). *Educadores sociais: a importância da formação na implementação de tecnologias sociais*. Brasília, DF: Fundação Banco do Brasil, 2011.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Social*. São Paulo, SP: Cortez, 2014.

JARES, Xésus. *Pedagogia da Convivência*. São Paulo: Palas Athenas, 2008.

OTTO, Hans Uwe. Origens da Pedagogia Social. In: SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério. (Orgs.) *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 1996.

SILVA, Roberto da. Visão e concepções necessárias a Teoria Geral da Educação Social. In: \_\_\_\_\_. SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério. (Orgs.) *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. Los fundamentos “freireanos” en la construcción de la pedagogía social de Brasil. SIPS- Pedagogia Social. *Revista Interuniversitaria*. n. 27, p. 179-198, 2016.

SOUZA NETO, João Clemente. Pedagogia Social: A formação do Educador Social e seu campo de atuação. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES*. Vitória/ES, n. 32, p. 29-64, jul/dez 2010.



## SUMÁRIO



# 12

Patricia Flavia Mota

A gestão democrática  
e a materialização  
da Meta 6 do Plano  
Nacional de Educação:  
possibilidade  
de Educação em Tempo  
Integral na Região  
Metropolitana do Estado  
do Rio de Janeiro

Num contexto de retrocessos na Educação deste país, mas com a perspectiva de cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), insistimos em investigações que tragam, à discussão, como a meta 6 pode se materializar no chão da escola tendo em vista a oferta do tempo integral, conforme orienta o referido plano. Este interesse surgiu por ocasião do ingresso no Mestrado em Educação oferecido pela UERJ, sob orientação da Profa. Dra. Lúcia Velloso Maurício, com uma pesquisa que se debruçou sobre os movimentos de uma escola em busca de uma educação integral em tempo integral, localizada na rede municipal de Duque de Caxias.

Após 10 anos trabalhando em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), venho refletindo sobre o Programa Especial de Educação (PEE), que instituiu os CIEPs no estado do Rio de Janeiro; sobre os movimentos de ampliação da jornada que aconteceram neste espaço, após o desmonte do PEE; e também sobre as políticas públicas que chegaram no chão da escola para aumentar o tempo de estudos dos estudantes. Percebemos, nesta jornada que, após o término do PEE, na década de 90, uma gestão democrática, eleita à época, possibilitou a chegada, na Unidade Escolar, de projetos e atividades que ampliaram a permanência dos alunos. Neste sentido, é possível que uma educação integral e(m) tempo integral se efetive mediante a existência de uma gestão democrática nas escolas.

Durante a pesquisa, com a participação no Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI – UNIRIO), grupo de pesquisa que existe há mais de 20 anos dialogando acerca desta temática, produzimos um texto publicado no blog do grupo de pesquisa e artigos aceitos para publicação no Dossiê Temático sobre Darcy Ribeiro da Revista Artes de Educar e nos anais do XIII EDUCERE, IV SIRSSE, VI SIPD – Cátedra UNESCO, no eixo 18 – Políticas Públicas e Gestão da Educação/ PUCPR-2017. Com o objetivo de avançar nesta discussão, participamos, em julho deste



## SUMÁRIO

ano, do “II Seminário de Educação Integral: concepções e práticas no Brasil/UNICAMP”, e apresentamos comunicação oral, tendo em vista a possibilidade de dialogar com pesquisadores, professores e outros sujeitos que vivenciam e/ ou estudam o assunto.

Como pesquisadores do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula: formações, representações e práticas educativas não escolares (UERJ-FFP/ São Gonçalo), estudamos as possibilidades de ampliação da jornada em contextos escolares e não-escolares e como a gestão democrática pode mediar e favorecer estes processos, sobretudo, no atual panorama de retrocessos que vivenciamos na educação brasileira, devido à instabilidade política e econômica.

Sendo assim, no bojo das políticas públicas, à luz das teorias, das pesquisas, da legislação e com a análise dos resultados obtidos na pesquisa, é possível inferir que há, em alguns contextos, um esforço por abraçar políticas e projetos que propiciem o aumento da permanência das crianças na escola, sempre com a mediação da direção. Neste sentido, pretendo verificar se, nos municípios da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, uma gestão democrática viabiliza a ampliação da jornada e a oferta de oportunidades educativas que colaborem para a formação mais completa possível dos sujeitos (COELHO, 2009). Entendemos, portanto, que este seria o papel da escola na construção do conhecimento.

A Professora Doutora Elisângela da Silva Bernado, que atua no campo das Políticas públicas e Gestão da Educação, inserido na linha de pesquisa “Políticas e práticas em educação” da UNIRIO, contribui com este estudo, uma vez que investiga políticas, programas e práticas de gestão da educação e da educação em tempo integral. O tema escolhido “A gestão democrática e a materialização da meta 6 do Plano Nacional de Educação: possibilidade de educação em tempo integral na região metropolitana do estado do



## SUMÁRIO

Rio de Janeiro” se justifica pela necessidade de se analisar em que medida uma gestão democrática favorece a ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas Unidades Escolares numa perspectiva de educação integral e(m) tempo integral. Conhecer e divulgar estas experiências é de grande relevância.

Segundo Amaral (2016, p. 83), “a escolha para diretor nas escolas sempre foi um assunto muito polêmico e discutido tanto nas redes quanto entre especialistas da educação”. E, possivelmente, esta escolha pode (im)possibilitar o avanço de políticas que visam ao aumento da jornada.

Na nomeação ou indicação, o diretor é escolhido pelo chefe do Poder Executivo, estando a direção no mesmo esquema dos denominados “cargos de confiança”. Nessa condição, o diretor pode ser substituído a qualquer tempo, de acordo com o momento político e as conveniências. (AMARAL, 2016, p. 84)

Neste bojo, a continuidade das políticas públicas pode ser comprometida, sobretudo se a participação, um dos pilares da gestão democrática, não se efetivar nas práticas educativas nas instituições de ensino. Esta investigação se propõe a buscar resultados que levem a uma reflexão sobre a gestão democrática, no âmbito da meta 19 do PNE (BRASIL, 2014) e sobre as políticas que tratam do tempo integral e de uma educação de qualidade que favoreça a “educação integral. Mas, educação integral, “como conceito em construção” (CAVALIERE, 2015), é uma investigação que demandará mais tempo ainda, pois se trata de definir e mensurar o que forma integralmente os sujeitos. No entanto, sugerimos que, trabalhar numa perspectiva da educação integral talvez seja oferecer aos estudantes o maior acesso possível à atividades diferenciadas e a um currículo construído sociohistoricamente pelas escolas, trabalhado com qualidade e de forma significativa para os sujeitos. Num tempo ampliado, haveria mais chances de que isto ocorresse.



## SUMÁRIO

## Objetivos

O objetivo geral deste estudo em andamento é, portanto, identificar em que medida a gestão democrática viabiliza a implementação de políticas de tempo integral. Trago como justificativa deste problema, a necessidade de uma reflexão sobre como a gestão pode (im)possibilitar a implementação de políticas públicas, nos contextos escolares, sobretudo aquelas voltadas para oferta de educação em tempo integral na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

Serão observados os seguintes objetivos específicos:

- a) Caracterizar o processo histórico da política de ampliação da jornada no contexto das políticas públicas no Brasil e nos municípios da região supracitada;
- b) Identificar as configurações da gestão escolar e como é definida no PME de cada município;
- c) Verificar como as políticas que tratam do tempo integral se materializam nas escolas;
- d) Analisar como a gestão escolar influencia no fomento de políticas públicas de ampliação de jornada ou oferta de tempo integral.

## Abordagem Teórico-Methodológica

Pensar questões relacionadas à educação integral e(m) tempo integral no Brasil nos remete ao tempo e à qualidade do ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) aborda, nos artigos 34 e 87, o aumento progressivo da jornada escolar e a perspectiva de uma educação em tempo

integral, respectivamente. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) cita a importância da formação integral da criança e do adolescente e a necessidade de proteção dos mesmos. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2007) concede um maior aporte de recursos à educação em tempo integral.

A Meta 6 do Plano Nacional de Educação, lei 13.005 (BRASIL, 2014), sancionado pela Presidenta Dilma Rousseff, no dia 25 de junho de 2014, sugere 9 estratégias para que se ofereça educação em tempo integral em 50% das escolas públicas para 25% dos alunos da educação básica. A legislação, portanto, tem apontado para a ampliação da jornada e o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007) foi uma política voltada para induzir, com alguma dificuldade, este processo.

Neste sentido, Cavaliere discute as possibilidades de educação integral e(m) tempo integral, destacando que seriam de dois tipos:

No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da Unidade Escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas. (CAVALIERE, 2009, p. 53)

O Programa Mais Educação foi organizado de acordo com a segunda concepção. Por meio de parcerias, alguns alunos inscritos no programa, em cada escola, teriam acesso a atividades diversificadas no contraturno da escola. Neste modelo, temos alunos em tempo integral, enquanto, no primeiro modelo, escolas em tempo integral, como infere a autora.



## SUMÁRIO

Os Planos Municipais de Educação da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, por sua vez, apontaram o Programa Mais Educação como principal indutor dessa política.

Tabela 1- Planos Municipais de Educação dos municípios da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

	Município	Lei nº	Data de aprovação da Lei	Período	Duração em anos
1	Belford Roxo	1.529	24 de junho de 2015	2015 a 2025	10
2	Cachoeiras de Macacu	2.056	24 de junho de 2015	2015 a 2025	10
3	Duque de Caxias	2.713	30 de junho de 2015	2015 a 2025	10
4	Guapimirim	859	30 de junho de 2015	2015 a 2025	10
5	Itaboraí	2.556	22 de junho de 2015	2015 a 2025	10
6	Itaguaí	3.324	30 de junho de 2015	2015 a 2025	10
7	Japeri	1.301	23 de junho de 2015	2015 a 2025	10
8	Magé	2.267	16 de junho de 2015	2015 a 2025	10
9	Maricá	2.613	17 de setembro de 2015	2015 a 2025	10
10	Mesquita	908	29 de junho de 2015	2015 a 2025	10
11	Nilópolis	6.490	03 de setembro de 2015	2015 a 2025	10
12	Niterói	2.610	31 de outubro de 2008*	2008 a 2018	10
13	Nova Iguaçu	4.504	23 de junho de 2015	2015 a 2025	10
14	Paracambi	1.169	18 de junho de 2015	2015 a 2025	10
15	Queimados	1.251	15 de julho de 2015	2015 a 2025	10
16	Rio Bonito	2.070	23 de junho de 2015	2015 a 2025	10
17	Rio de Janeiro	4.866	02 de julho de 2008*	2008 a 2018	10
18	São Gonçalo	658	09 de dezembro de 2015	2015 a 2025	10
19	São João de Meriti	2.004	17 de junho de 2015	2015 a 2025	10
20	Seropédica	566	01 de julho de 2015	2015 a 2025	10
21	Tanguá	971	24 de junho de 2015	2015 a 2025	10

Fonte: Dados organizados pela autora com base nas informações do MPRJ.

\*Municípios que ainda não adequaram seus Planos Municipais ao Plano Nacional de Educação.



SUMÁRIO



Convém destacar que o programa foi substituído. Em 10 de outubro de 2016, o MEC, por meio da portaria 1.144 instituiu o Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016a.). E logo na apresentação do programa, no “documento orientador” (BRASIL, 2016b), consta a ênfase atribuída ao pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. As escolas, por sua vez, escolhem, no momento da adesão, se oferecerão 5 ou 15 horas semanais de atividades, no seu plano de atendimento. Dispostas da seguinte maneira:

- Em 5 horas de atividades: 2 de Acompanhamento Pedagógico (1 de Língua Portuguesa e 1 de Matemática), com 2h30 de duração cada uma.

- Em 15 horas de atividades: 2 de Acompanhamento Pedagógico (1 de Língua Portuguesa e 1 de Matemática), com 4 horas de duração cada; e outras 3 atividades, a serem realizadas nas 7 horas restantes (Atividades Complementares do Campo Artes, Cultura, Esporte e Lazer).

O documento orientador divide ainda os atores que fomentarão este programa, da seguinte maneira:

- O articulador da escola: Profissional de 20 horas semanais lotado na escola. Possivelmente, os professores desenvolvam essa função.

- O mediador da aprendizagem: Responsável pelas atividades de acompanhamento pedagógico, trabalhando de forma articulada com os professores de Português e Matemática.

- O facilitador: Dinamizará as 7 horas semanais de atividades de escolha da escola. Caso a escola escolha 15 horas semanais de atividades. Neste caso, são 4 horas para Português, 4 horas para Matemática e 7 horas para 3 atividades que a escola terá liberdade para escolher. O Facilitador atuará nestas 3 ativi-



## SUMÁRIO

dades. Seriam aproximadamente 2 horas para cada atividade. Se a escola optar por 5 horas de atividades, o Facilitador não atuaria na Unidade Escolar, pois esta contaria apenas com 5 horas de Acompanhamento Pedagógico: duas horas e meia para Português e duas horas e meia para Matemática.

O Caderno de Orientações Pedagógicas (BRASIL, 2017) trouxe algumas questões que mostram mais detalhes acerca do referido programa. Este material ratifica a ênfase no acompanhamento pedagógico, como é possível perceber na assertiva a seguir:

No Programa Novo Mais Educação, o acompanhamento pedagógico dos estudantes ganha centralidade como estratégia para enfrentamento das dificuldades de aprendizagem e superação do fracasso escolar. Por isso, as ações propostas visam a melhoria da aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa, por meio da intervenção direta sobre o processo de alfabetização e letramento nessas duas áreas. (BRASIL, 2017, p. 20 e 21)

Para garantir a consecução deste objetivo, o Caderno disponibiliza uma lista de materiais que podem favorecer a formação dos sujeitos que atuarão no PNME:



## SUMÁRIO

Tabela 2– Materiais sugeridos para formação dos Articuladores e Mediadores do Acompanhamento Pedagógico.

	Material	Disponível em:
Português	CEALE – FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG: Instrumentos da Alfabetização e Alfabetização e Letramento.	<a href="http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/colecoes-do-ceale-disponiveis-online.html">http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/colecoes-do-ceale-disponiveis-online.html</a>
	LER E ESCREVER	<a href="http://www.educacao.sp.gov.br/ler-escrever">http://www.educacao.sp.gov.br/ler-escrever</a> <a href="http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjlkjaskA=302&amp;manu">http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjlkjaskA=302&amp;manu</a>
	RIOEDUCA e EDUCOPÉDIA	<a href="http://www.rioeduca.net/sobrenos.php">http://www.rioeduca.net/sobrenos.php</a> <a href="http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php">http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php</a> <a href="http://www.educopedia.com.br/Index.aspx">http://www.educopedia.com.br/Index.aspx</a> <a href="http://educoteca.educopedia.com.br/">http://educoteca.educopedia.com.br/</a> <a href="http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/material-pedagogico">http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/material-pedagogico</a>
	PROJETO ALFALETRAR: “LER E ESCREVER, UM DIREITO DE TODA CRIANÇA”	<a href="http://www.alfaletrar.org.br/">http://www.alfaletrar.org.br/</a>
	CENPEC - PLATAFORMA DO LETRAMENTO	<a href="http://www.cenpec.org.br/projetos/plataforma-do-letramento/">http://www.cenpec.org.br/projetos/plataforma-do-letramento/</a> <a href="http://www.plataformadoletramento.org.br/quem-somos.html">http://www.plataformadoletramento.org.br/quem-somos.html</a> <a href="http://www.cenpec.org.br/projetos/entre-na-roda-leitura-na-escola-e-na-comunidade">http://www.cenpec.org.br/projetos/entre-na-roda-leitura-na-escola-e-na-comunidade</a>

SUMÁRIO

Português	PORVIR	<a href="http://porvir.org/">http://porvir.org/</a> <a href="http://porvir.org/ferramentas-interativas-auxiliam-na-alfabetizacao/">http://porvir.org/ferramentas-interativas-auxiliam-na-alfabetizacao/</a>
	PROGRAMA DE APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA – PAIC	<a href="http://www.paic.seduc.ce.gov.br/">http://www.paic.seduc.ce.gov.br/</a>
Matemática	KHAN ACADEMY	<a href="https://pt.khanacademy.org/">https://pt.khanacademy.org/</a>
	NLVM	<a href="http://nlvm.usu.edu/">http://nlvm.usu.edu/</a>
	PORTAL DA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS - OBMEP	<a href="http://www.obmep.org.br/index2.htm">http://www.obmep.org.br/index2.htm</a>
	CONTEÚDOS DIGITAIS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - UFF	<a href="http://www.uff.br/cdme/">http://www.uff.br/cdme/</a>
	MATEMÁTICA MULTIMÍDIA	<a href="http://m3.ime.unicamp.br/">http://m3.ime.unicamp.br/</a>
	DIA-A-DIA – Paraná	<a href="http://www.matematica.seed.pr.gov.br/">http://www.matematica.seed.pr.gov.br/</a>

Fonte: Dados organizados pela autora com base em informações do Caderno de Orientações Pedagógicas (BRASIL, 2017).

Em alguns trechos do documento, encontramos o termo Educação Integral para tratar desta política, no entanto, se considerarmos educação integral como a possibilidade de formação mais completa dos sujeitos, questionamos a viabilidade desta proposta, tendo em vista a valorização de dois campos do conhecimento, com oferta de material específico para eles. Por conseguinte, os demais saberes, ocupam outros lugares deste projeto, com uma carga horária diferenciada, como foi visto, anteriormente.

O documento também define os grupos de estudantes que podem participar do programa:

- I. em situação de risco e vulnerabilidade social;
- II. em distorção idade/ano;



## SUMÁRIO

III. com alfabetização incompleta;

IV. repetentes;

V. com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática;

VI. em situação provisória de dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; e,

VII. em situação de risco nutricional. (BRASIL, 2017, p. 5 e 6)

Além destes grupos, ainda há a possibilidade de participação daqueles que não têm estes perfis, mas possuem o interesse em participar das atividades.

Neste novo documento, os sujeitos que atuarão como coordenadores, articuladores, mediadores e facilitadores também precisam atender a um determinado perfil, a saber:

Tabela 3- Os sujeitos que atuam no Programa Novo Mais Educação.

COORDENADOR	No âmbito do sistema, é o profissional que se responsabilizará por acompanhar a implantação do Programa e monitorar sua execução, validando os relatórios das escolas e elaborando o relatório de atividades do município, do estado ou do Distrito Federal no Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Interativo. É importante que o coordenador seja um profissional engajado com a educação integral e com habilidade para realizar avaliação de programas e projetos.
ARTICULADOR	Deve ser professor, coordenador pedagógico ou possuir cargo equivalente com carga horária mínima de 20 horas, em efetivo exercício, preferencialmente lotado na escola, com habilidades para coordenar e avaliar projetos e programa.



SUMÁRIO

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Finais do Ensino Fundamental
MEDIADOR	Os mediadores para atuar no acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais devem ser preferencialmente: I. professores com pós-graduação em educação; II. professores licenciados em Pedagogia; III. professores com ensino médio na modalidade normal; IV. estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia; e, V. educadores populares que concluíram o ensino médio, que demonstrem experiência com educação integral na área de alfabetização.	Os mediadores para atuar no acompanhamento pedagógico em Matemática nos anos finais devem ser preferencialmente: I. professores com pós-graduação em educação matemática; II. professores com Licenciatura em Matemática; III. estudantes do curso de Licenciatura em Matemática; IV. estudantes medalhistas da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP; e, V. educadores populares que concluíram o ensino médio com experiência no acompanhamento pedagógico em Matemática.
MEDIADOR		Os mediadores para atuar no acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa nos anos finais devem ser preferencialmente: I. professores com pós-graduação em Educação e Letras; II. professores formados em Letras – Português; III. estudantes do curso de Letras – Português; IV. estudantes premiados na Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa; e, V. educadores populares com experiência no acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa.
FACILITADOR	É importante que eles tenham experiência na área em que forem atuar. Por exemplo, para realizar o trabalho na área de Artes, com as atividades de “iniciação musical/banda/canto coral”, é interessante que seja selecionado um professor de Artes com formação em música, um estudante ou até mesmo um músico da comunidade. A experiência com educação integral na área também deve ser considerada.	

Fonte: Dados organizados pela autora com base em informações do Caderno de Orientações Pedagógicas (BRASIL, 2017).



## SUMÁRIO

Surge, no trecho retirado deste documento, a figura do Educador Popular. Neste sentido, analisaremos, no decorrer da pesquisa, se este sujeito pode ser considerado um educador social, segundo os estudos realizados pelo Projeto de Extensão Fora da Sala de Aula, coordenado pelo professor Arthur Vianna Ferreira da UERJ/ FFP, no campo da Pedagogia Social. Quem é este sujeito que faz o acompanhamento pedagógico destes campos do saber?

As avaliações farão parte do PNME, por meio dos seguintes instrumentos: “a observação, as fichas de registro, o debate, o portfólio, o conselho de classe, os trabalhos individuais e em grupo, a autoavaliação, a prova em suas diversas variações, entre outros” (BRASIL, 2017). O monitoramento do PNME será realizado via PDDE interativo, com a utilização de relatórios periódicos (BRASIL, 2016). Após implantação deste novo programa, será possível verificar, ao longo dos anos, se o mesmo constituirá (im)possibilidade de indução da ampliação da jornada com vistas ao cumprimento da meta 6 do Plano Nacional de Educação.

A metodologia utilizada nesta investigação será a análise documental, como técnica exploratória, levantamento bibliográfico e questionários estruturados encaminhados para todas as Secretarias Municipais de Educação da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro – pesquisa *Survey*. Na pesquisa bibliográfica que trará à discussão a educação integral e(m) tempo integral, contaremos inicialmente, com as seguintes referências: Cavaliere (2009), Coelho (2009), Coelho & Maurício (2016), Menezes (2009), Ribeiro (1986) e Teixeira (2009).

No que tange à gestão democrática, as referências utilizadas, à princípio, estão elencadas a seguir: Amaral (2016), Bernado & Christovão (2016), Bordenave (1994) Bernado & Silva (2017). Suas contribuições nos levam a discutir sobre a representação e a participação na gestão democrática. Fatores que podem colaborar para



## SUMÁRIO

a consecução de uma educação de qualidade. No entanto, Silva & Bernado sinalizam que,

Embora a proposta de democratizar o processo no âmbito da gestão avance no sentido da participação mais igualitária entre gestores e professores, deve levar em conta, [...], o regime político e as políticas macros da administração pública com as quais tem que interagir continuamente. (SILVA; BERNADO, 2017, p. 305)

A análise de conteúdo de Bardin (2016) será utilizada para a melhor compreensão dos dados obtidos, favorecendo inferências nos resultados desta pesquisa, que contará, ainda com a análise das seguintes questões:

1. Políticas de educação em tempo integral no âmbito das políticas educacionais nacionais e municipais até a chegada do PNME na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro;
2. A gestão democrática e como ela se materializa nos Planos Municipais de Educação e nos espaços escolares;
3. Como a gestão democrática (im)possibilita o fomento das políticas de educação em tempo integral, tendo em vista a contribuição para a formação mais completa dos sujeitos.

### **Considerações Finais**

Finalizar este estudo ainda não é possível. Aqui, estão registradas as principais impressões sobre o panorama que se descortina diante de nossos olhos. Em 2016, ano em que acontece o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, mudanças significativas acontecem no cenário brasileiro.

O novo Presidente e sua equipe, propõem mudanças no investimento destinado à educação e à saúde, reformulação do currículo



do Ensino Médio, reforma trabalhista e na previdência, substituem o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007) pelo Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016a), que, dá ênfase à leitura, escrita e cálculo (BRASIL, 2016b). Quanto a isto, pensamos que outras áreas do conhecimento também colaboram para a formação integral dos sujeitos.

No Estado do Rio de Janeiro há um movimento do governo para privatização da CEDAE, responsável pelo fornecimento de água; precarização da UERJ e atraso no pagamento de servidores. Este panorama sugere a possibilidade de um estado de exceção (AGAMBEN, 2008). Darcy Ribeiro, nos traz sua reflexão sobre momentos como este, quando infere que “a crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos” (RIBEIRO, 2013, p. 20).

Muitas questões relacionadas à educação, aos alunos, aos profissionais de educação estão incertas em 2017. No entanto, o Plano Nacional de Educação tem suas metas e seu prazo. E os planos municipais e estaduais, também. Observamos, especificamente na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro que a maioria dos municípios sinaliza o aporte do extinto Programa Mais Educação como fundamental para a consecução da ampliação da jornada nas escolas.

Por conseguinte, questiona-se se o referido programa cumprirá o seu papel de política indutora de ampliação da jornada. E se os municípios poderão caminhar com autonomia. Resta-nos, verificar, portanto, em que medida o Programa Novo Mais Educação favorecerá o alcance da meta 6. Se o programa apresentará avanços em relação aos problemas verificados na implementação do Programa Mais Educação ou se representará retrocessos. E, por fim, de que forma a gestão democrática favorece a ampliação da jornada. Esta é uma das propostas dessa pesquisa: trazer à



## SUMÁRIO

discussão este tema importante para a sociedade brasileira. Como caminhará a educação pública?

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- AMARAL, Daniela Patti do. Gestão democrática: questões sobre a gestão escolar em escolas públicas no Brasil e em Portugal. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. 1, n. 1, p. 77-94, jul-dez., 2016.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERNADO, Elisangela da Silva; CHRISTOVÃO, Ana Carolina. Tempo de Escola e Gestão Democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1113 – 1140, out. – dez., 2016.
- BERNADO, Elisangela da Silva; SILVA, Tania Mara Tavares da. A relação família e escola: desafios para a gestão escolar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 14, n. 34, 2017.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. *O que é Participação*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. Lei n. 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, v. 134, n. 248, 1996.
- BRASIL. Lei nº 8.069, *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF, 1990.
- BRASIL. Lei nº 11.494, Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do *Ato das Disposições Constitucionais Transitórias*. Brasília, DF, 2007.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.
- BRASIL. Portaria Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abril. 2007.
- BRASIL. Portaria nº1144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 de out, 2016a.



SUMÁRIO

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Novo Mais Educação*: Documento orientador. Adesão. Versão 1. Brasília, DF: MEC, 2016b.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus aluno em tempo integral. In: *Revista Em Aberto*. MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.), Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-83, abr., 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral precisa de mais tempo, mais espaços e atividades educacionais de diferentes naturezas. *Jornal do professor*. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=3854>>. Acesso em: 15 de mai. 2017.

COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. Brasília: *Em Aberto*, v.22, p. 83-96, abr., 2009.

COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa.; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 25 de ago. 2016.

MPRJ. Planos Municipais de Educação. *Ministério Público Do Estado Do Rio De Janeiro*, 2017. Disponível em <<http://www.mprj.mp.br/areas-de-atuacao/educacao/control-social-na-educacao/planos-de-educacao-dos-municipios-do-rio-de-janeiro>>. Acesso em: 29 de mai. 2017.

MENEZES, Janaína. Educação Integral & Tempo Integral na Educação Básica. In: COELHO, Lúcia Marta C. C. (Org.) *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et al; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2009.

RIBEIRO, Darcy. *O Livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Editora Bloch, 1986.

TEIXEIRA, Anísio Spíndola. *Educação é um direito*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.



## SUMÁRIO



# 13

Patricia Flavia Mota

Políticas  
de ampliação  
da jornada  
e os percursos  
em busca  
de Educação Integral

Nas últimas décadas, muito se discute sobre educação em tempo integral no Brasil. Alguns segmentos da sociedade se opõem e outros valorizam a implementação do horário integral nas escolas. Torna-se necessário, portanto, analisar o perfil e a qualidade do horário integral à luz das teorias, legislação e pesquisas que abordem a educação integral e, principalmente, a formação integral do estudante neste período ampliado de permanência na escola.

Percebemos, através de revisão bibliográfica que, formar integralmente o indivíduo seria valorizar o desenvolvimento de saberes, conhecimentos, e experiências voltados para o social, “podemos dizer que a educação integral se caracteriza pela busca de uma formação a mais completa possível para o ser humano” (COELHO, 2009, p. 90).

#### Segundo Cavaliere (2002)

(...) firmou-se a tradição das instituições escolares omissas, cujo principal produto é a exclusão precoce de grande parte das crianças que a elas chegam. Tal situação atingiu o ápice nas décadas de 70, 80 e 90. O coroamento do ciclo de urbanização desordenada associado à políticas públicas erráticas e inadequadas (CUNHA, 1995) bem como a tendente privatização do sistema, com a retirada da classe média urbana da escola pública, consolidaram a baixa qualidade prática e simbólica do sistema de educação fundamental pública. (CAVALIERE, 2002, p. 248)

Ainda de acordo com Cavaliere (2002) a massificação da escolaridade levou à crença de que se as crianças estivessem na escola, todos os problemas estariam resolvidos.

A chegada das classes populares à escola, como regra e não mais como exceção, trouxe inúmeras novidades e, com elas, dificuldades para as instituições. Os baixos investimentos e a rapidez da expansão do sistema tornaram corrente a percepção de que a escola brasileira seria, na maioria das vezes, uma instituição ineficaz, com insuficiência de recursos, pessoal mal preparado e mal remunerado e com baixa capacidade de planejamento e inovação. Mas é possível, também, olhá-la de um outro ângulo. Sua difusão nos últimos 50 anos atesta a demanda da sociedade. (CAVALIERE, 2009, p. 55)



## SUMÁRIO

Mas que escola é oferecida para esta criança? Uma escola que questiona, que reflete sobre seus próprios paradigmas ou “uma escola que desempenha o papel característico de reprodução das desigualdades” (DUBET, 2001), que reforça a ideologia de formar para o mercado de trabalho, reproduzindo relações sociais através da escola e reforçando as variadas formas de “desfiliação institucional”<sup>1</sup> (CASTEL, 2008) já existentes?

Percebemos a partir daí a formação de grupos específicos que receberiam tipos distintos de educação: as classes populares e as classes mais abastadas. Frigotto (1995) expõe que há uma educação para cada grupo a fim de que se mantenham e se reproduzam as funções sociais características de cada classe, embora em seu texto, a Constituição assegure que

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 (Art. 205, CF).

Como superar então esta visão dualista da educação em que poucos usufruem de processos educativos que colaboram para a sua formação plena e a outros é destinada uma formação precária numa estrutura educacional que oferece aos mesmos entre 3h (escola de três turnos diurnos) e 4h (escola de dois turnos diurnos) de acesso aos saberes que a escola pode articular aos seus?

Ao primeiro grupo, mesmo que permaneçam na escola por 4h diárias, são proporcionadas, por suas famílias, cujo poder aquisitivo é melhor, atividades extraescolares que enriquecem seu processo formativo, às quais podem dedicar-se sem sobressaltos, pois não possuem em seu cotidiano as obrigações de estudantes das classes populares, como por exemplo, a guarda de irmãos menores ou mesmo o sustento para sua família. Estes últimos, por vezes, contam somente com a escola para lhes proporcionar acesso aos saberes necessários à sua formação.



## SUMÁRIO

Será que somente em 4h, ou em 3h diárias de permanência na escola, a formação oferecida aos alunos das classes populares será suficiente para que se rompa a segmentação da educação como “forma de subordinar os processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas; e o caráter perverso desta subordinação na realidade brasileira”? (FRIGOTTO, 1995).

No Brasil, nas últimas décadas, a discussão em torno de questões relacionadas à educação integral se desenvolve concomitante a emergência de textos legais e políticas que contemplam a ampliação da permanência dos alunos na escola. A legislação vem abordando o horário integral e autorizando programas que visam ao aumento das horas destinadas à formação do estudante.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) prevê em seus artigos 34 e 87 o aumento progressivo da jornada escolar e valoriza as experiências extraescolares (Art. 3º, inciso X). O Estatuto da Criança e do Adolescente cita a importância da formação integral da criança e do adolescente e a necessidade de proteção dos mesmos.

A Lei nº 10.172 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), a exemplo da Constituição Federal de 1988 e da LDB, só que de forma explícita, retoma a Educação Integral e acentua a necessidade de integração da assistência social. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) concede um maior aporte de recursos à educação em tempo integral. E, por sua vez, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, alicerce básico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, têm como objetivo conjugar esforços da União, dos Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, para assegurar a qualidade da educação básica. Nesse Plano, no seu Art. 2º, é possível verificar diretrizes voltadas para a



## SUMÁRIO

ampliação do tempo escolar. Por fim, no dia 25 de junho de 2014, foi sancionada pela presidente Dilma Rousseff a lei n. 13.005 que contempla, em sua Meta 6, a Educação Integral. Ao longo desse tempo surgiram

Políticas públicas que buscam garantir a permanência das crianças nas escolas pelo menos até o final do período da obrigatoriedade revelam a percepção, por parte da sociedade, de que existe a necessidade de construção de uma nova identidade para a escola fundamental, sendo a primeira e indispensável condição para tal a integração efetiva de todas as crianças à vida escolar. (CAVALIERE, 2002, p. 249)

A estrutura dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), experiência de escolas em tempo integral que se desenvolveram no Estado do Rio de Janeiro nas décadas de 80 e 90, propiciava a guarda das crianças, oferecia alimentação e infraestrutura para que ali permanecessem e levassem seus estudos adiante, longe de percalços que poderiam afastá-los desta tarefa, como o envolvimento com a violência, a ajuda no sustento da casa, e a guarda dos irmãos menores quando os pais trabalhavam.

A precarização da educação pública, bem como o processo de socialização escolar diferenciado do processo de socialização de algumas comunidades carentes, contribuem, para um processo de exclusão branda, como salienta Patto (2000), através da qual, escolas públicas sem fomento, formariam potenciais excluídos, ou seja, alunos teoricamente incluídos na escola, mas excluídos de oportunidades futuras que somente viriam por meio de uma boa formação.

O Programa Especial de Educação que implementou os CIEPs, além de ter atribuído grande ênfase à alfabetização, estimulou-se a criação de um material específico para atender às necessidades das classes de alfabetização e da antiga 5ª série, hoje 6º ano, visando, através de um atendimento diferenciado à parcela da população que mais sofre com as desigualdades sociais, reduzir



## SUMÁRIO



o fenômeno da repetência e do baixo nível de aprendizagem, haja vista o grande número de alunos que frequentavam por três ou quatro anos a antiga 1ª série, hoje 2º ano (RIBEIRO, 1986).

Através da utilização de espaço e tempo adequados, o CIEP pôde oferecer atividades diversificadas que dialogavam com a cultura e os interesses da comunidade, proporcionando um aumento de oportunidades de aprendizagem que uma escola que oferece 4h diárias de aula às classes populares não poderia fazê-lo. A proposta de Educação Integral poderia atender às crianças, aos adolescentes e aos jovens em risco social que, por vezes, são flagrados em pequenos delitos justificando-os com as necessidades pelas quais têm passado.

Percebe-se que os estudantes da escola pública, que se encontram em meio a tantas mazelas, vivem junto a suas famílias um verdadeiro estado de exceção (AGAMBEN, 2008), em que providências, que estão à margem da lei, são tomadas para minimizar o sofrimento gerado pela pobreza e, naquele contexto, atender às necessidades de sobrevivência das pessoas que ali estão. Estas pequenas exceções cotidianas transformam-se em regras para as populações que não são atendidas pelo Estado e suas leis. Segundo Agamben (2008), a necessidade costuma fazer com que o ilícito se torne lícito, justificando, por meio de um estado de exceção, uma transgressão específica.

A escola, por vezes, pode acentuar este quadro que é reflexo de uma sociedade desigual, pois têm se mostrado excludente na medida em que não oferece possibilidades de permanência e de prosseguimento qualitativo nos estudos, pois não acolhe o discurso das classes populares.

Nesse intuito, a escola poderia ter o papel de modificar as desigualdades e a apropriação dos saberes, oferecendo aos estu-



## SUMÁRIO

dantes a possibilidade real de dialogar com os discursos hegemônicos e com o discurso da escola que constantemente se distancia do discurso do aluno e das classes populares às quais pertencem.

Neste universo de desesperança, encontramos na escola alunos que se revoltam contra o sistema escolar e resolvem, com isso, não fazer parte de um mundo que não dialoga com eles e que atribui unicamente aos mesmos a razão de seu fracasso. Alunos que, como a sociedade de um modo geral, buscam minimizar seus sofrimentos através do consumo de eletroeletrônicos, acessórios e roupas de marcas da moda embora não possam arcar com os custos destes bens.

Percebe-se, portanto, a necessidade de oferecer a este aluno condições para que ele possa obter uma formação integral. Que a educação esteja comprometida com a formação plena da maioria dos estudantes de toda sociedade, e não apenas com a formação de grupos privilegiados, tornando-se efetivamente uma educação para todos.

Bomeny (2009) aponta em seu artigo sobre *A escola no Brasil de Darcy Ribeiro*, que muitos intelectuais situaram o Brasil como o país periférico que devido à herança ibérica recebida seria formado por um povo muito mais passional que racional, no sentido de agir sempre com o coração. Esta característica faria com que as pessoas agissem sempre emocionalmente gerando comportamentos imprevisíveis, instáveis e indisciplinados. Esta seria uma explicação do fracasso do Brasil baseada em seu passado.

Outros intérpretes do Brasil, segundo a autora, também refletiram sobre esta questão e foram além deste panorama “o passado nos condena”. Pensaram na insolidariedade social da população brasileira que tornava o povo incapaz de se associar e se mobilizar em busca da consecução de direitos e de melhores condições



## SUMÁRIO

de vida. Estes intelectuais se engajaram na tentativa de encontrar soluções para os problemas no Brasil e Darcy Ribeiro destacou-se por defender a educação como solução para os problemas sociais. A partir da infância se ofereceria a possibilidade de aquisição de elementos que favoreceriam a inserção do sujeito na sociedade através de uma escola pública e integral que minimizasse os problemas sociais pelos quais as crianças desde cedo já passam, como por exemplo, o menor abandonado. A ideia era de que se as famílias não tivessem recursos para prover a alimentação, o vestuário, a saúde, os materiais escolares de seus filhos, encontrariam nestas escolas, responsáveis pela guarda das crianças em tempo integral, o investimento necessário para atender a estas demandas. Segundo MAURÍCIO (2015), Bomeny, é atual secretária de educação do município do Rio de Janeiro, e “acompanha com bons olhos a proposta do atual prefeito de universalizar a educação em tempo integral até 2020”.

Os CIEPs, criados pelo Programa Especial de Educação, ofereciam para seus alunos o uniforme, a merenda, seus materiais e profissionais qualificados para, além do trabalho pedagógico, o atendimento médico e odontológico. Toda assistência social era oferecida, numa tentativa de universalizar o direito à educação trazendo para dentro da escola aqueles que por muito tempo estiveram excluídos dela, tendo negado, seu direito a uma educação de qualidade. Haveria, portanto, a possibilidade de favorecer a inserção destas crianças, adolescentes e jovens na sociedade.

O CIEP teria inovado o panorama das escolas públicas brasileiras da década de 80. Oferecendo às classes populares uma educação democratizante que efetivamente se comprometia com a formação integral da criança, estimulando o fortalecimento do papel social e político da escola e uma interação maior entre a escola e a comunidade através do incentivo às manifestações culturais e artísticas e do estreitamento da relação entre pais e professores.



## SUMÁRIO

Este estudo baseia-se na observação das realidades vivenciadas por nós no âmbito das atividades letivas desenvolvidas no CIEP 015 Henrique de Sousa Filho – Henfil. Tais realidades vivenciadas por nós professores, não somente através do desenvolvimento de atividades específicas, mas também através do desenvolvimento de um projeto no qual todos os profissionais da escola visitam as casas dos alunos em busca daqueles que mais faltam às aulas: Projeto Henfil: Rumo à Comunidade nos levou a realização desta pesquisa.

Percebemos, após as visitas feitas às suas casas, localizadas em áreas de difícil acesso, com condições precárias e insalubres, que os alunos mais carentes eram aqueles que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, um maior percentual de faltas e, as maiores chances de abandonarem os estudos, além de outras condições relativas às realidades por eles vividas. Esta vivência nos permitiu conhecer melhor esses alunos e, nos proporcionou analisar criticamente sua situação na escola, com o objetivo de intervir neste processo de faltas excessivas que poderiam levá-los a evasões futuras.

Ao final do primeiro semestre os professores, a direção e a equipe técnico-pedagógica da Unidade se reúnem e, com o auxílio de funcionários de apoio administrativo residentes na própria região, visitamos os alunos faltosos e conversamos com os pais sobre os motivos das faltas e sobre a opinião que possuem sobre o trabalho da escola. Através desta entrevista identificávamos se a família tinha conhecimento da falta e envolvia-se com o processo de aprendizagem do aluno.

Muitas famílias destacaram a importância dos projetos, que já eram desenvolvidos na escola, como a dança, a horta e a banda, para estimular, no aluno, a vontade de estar na escola. E achavam interessante que o aluno permanecesse mais tempo no espaço escolar, pois possibilitava a redução da evasão, já que as crianças gostavam da escola, e melhora no desempenho escolar.



## SUMÁRIO

Surgiu então, em 2009, o Programa Mais Educação, que amplia o horário de permanência das crianças na escola. Esta seria então, uma oportunidade que talvez atendesse a expectativa do grupo de professores em relação ao tempo do aluno na escola. Este programa trouxe-nos à lembrança, o conjunto de escolas públicas de tempo integral que foi criado no Estado do Rio de Janeiro, sob a gestão de Leonel Brizola, durante os anos 80 e 90, com o objetivo de oferecer educação de qualidade aos alunos, consolidando um projeto idealizado por Darcy Ribeiro a partir dos ensinamentos de Anísio Teixeira.

No projeto original dos CIEPs, as crianças que se encontravam em risco social podiam usufruir de uma estrutura que minimizava o abandono e a carência em que se encontravam, pois na escola podiam contar com atividades enriquecedoras e com ensino contextualizado que atendiam às suas necessidades. Havia uma preocupação de integrar a cultura da escola com a cultura da comunidade de maneira harmoniosa. E para facilitar este processo foi inserido no seu quadro profissional o Animador Cultural que relacionava a escola com a realidade na qual estava inserida. Em casos mais graves de abandono, os Pais Sociais recebiam estas crianças (alunos residentes) além do horário normal, pois estas instituições possuíam dormitórios para este fim. O programa inovou ao demonstrar a necessidade da redefinição do papel da escola em nossa sociedade.

Influenciado pela obra teórica e prática de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro criou e coordenou este programa que articulava, pelo regime de turno único, linhas de ação nas áreas de instrução, saúde e cultura, que pretendiam resultar numa escola democrática, com funções sociais e pedagógicas ampliadas, numa tentativa de reverter a causa do fracasso escolar que reside “na atitude das classes dominantes brasileiras para com o nosso povo” (RIBEIRO, 1986, p. 13).

O programa Mais Educação foi apresentado à rede municipal de Duque de Caxias no dia 23 de junho de 2009, no Teatro



## SUMÁRIO

Raul Cortez. Este programa foi inicialmente normatizado pela portaria Interministerial n.º. 17/2007 e tornou-se institucionalizado pelo decreto 7.083/2010. A proposta do Mais Educação é de que o tempo de permanência do aluno seja aumentado através do oferecimento de atividades diversificadas no contraturno escolar. E a qualidade do ensino também será ampliada? Como será o efeito do programa na comunidade em que a escola está inserida? Neste CIEP, o Programa Mais Educação/Escola, pode ressignificar o horário integral de outrora?

O Município de Duque de Caxias (RJ), localizado a 27 km de distância da capital do Estado, na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, com uma área de 465 km<sup>2</sup>, apresenta espaços com precárias condições de infraestrutura urbana e problemas ambientais, como a deficiência de sistemas de esgoto sanitário, inundações e enchentes, moradias precárias, entre outros (IBGE, 2007). Em 2000, apenas 25% dos trabalhadores tinham vínculo formal de trabalho e 52% relatavam rendimentos abaixo de três salários mínimos (IBGE, 2000).

Duque de Caxias era considerado o sétimo município com maior índice de pobreza extrema no estado do Rio de Janeiro, em 2003, com 14,5% da população vivendo abaixo da linha de pobreza, destacando-se áreas que agrupavam até 20% de famílias vivendo com níveis de renda caracterizados como de extrema pobreza. Paradoxalmente, o município é considerado o segundo polo industrial do Estado do Rio de Janeiro e possui um dos maiores PIB (Produto Interno Bruto) *per capita* do país, porém, não vemos, nitidamente, a aplicação de tamanha riqueza para melhoria das condições de vida de boa parte da população estimada em 867.067 habitantes, segundo IBGE (2012). Estas informações explicitam a realidade na qual vivem os alunos em Parque Paulista, bairro pertencente ao terceiro distrito de Duque de Caxias, uma dentre tantas cidades cujo “desenvolvimento econômico não favoreceu um desenvolvimento social”, como destaca Martins (2008) afirmando



## SUMÁRIO

“Como é difícil reconhecer a legitimidade de um modelo de desenvolvimento que exclui legiões de seres humanos das oportunidades de participação não só nos frutos da riqueza, mas até mesmo na produção da riqueza” (p. 10).

Segundo o depoimento de pais e alunos, os alunos do CIEP Henfil possuem poucos recursos financeiros, nenhuma opção de lazer no bairro, nenhum acesso a cinema e teatro e poucas oportunidades de outros processos formativos que não seja na escola.

Percebemos que uma parte dos alunos vem de famílias em situação de vulnerabilidade social (desentendimentos intensos, detenções, abandonos), que vivem em conflitos gerados por extrema situação de pobreza que é vista por muitos como “uma espécie de paisagem que incomoda a todos, mas que, tal qual a natureza, se estrutura fora e por fora da trama das relações sociais” (TELLES, 2006). Neste espaço, em que a pobreza é naturalizada, há poucas oportunidades para que as crianças, os jovens e os adolescentes não reproduzam posteriormente este quadro no qual estão inseridos.

A escola pública e integral para todos poderia dar a estes alunos a possibilidade de construir uma nova realidade diferente daquela que conheceram. O espaço escolar neste sentido estaria responsável por produzir - e não “reproduzir em dobro” (COELHO, 2004) o que os alunos já têm no horário parcial - um novo contexto e novas vivências para toda comunidade.

Entendemos que não cabe mais uma escola que possui a esperança em ensinar alunos, de classes sociais menos favorecidas, pensando em perfis semelhantes aos das classes mais favorecidas como acontecia - ou vem acontecendo - nas escolas públicas do nosso país e, exigir resultados parecidos aos das demais crianças que têm acesso a outras oportunidades de complementação de sua formação, como cursos, prática de esportes, leituras, recursos informacionais diversos, teatro, cinema, dentre outras atividades socioculturais.



## SUMÁRIO

Recebemos, em algumas escolas, crianças que estão à beira de muitos riscos sociais. E, é para este aluno, que devemos oferecer uma educação pública integral de qualidade que possa proporcionar acesso a vários saberes, oportunidades, bens culturais e simbólicos, formação plena como cita a nossa Constituição e também, o acesso a um tratamento mais digno que por vezes não encontram em suas casas, junto a suas famílias: alimentação, atendimento médico, orientação, a guarda por um adulto qualificado (às vezes outros menores tomam conta dos irmãos mais novos em suas casas, pois os pais trabalham).

Entendemos, após estudos, que, somente com um horário ampliado, o aluno poderá suprir suas necessidades básicas e estar apto para dialogar com os saberes que a escola dinamizará, pois

A criança popular urbana vive em condições precárias, nas favelas ou nos bairros pobres da periferia, como em tantas outras regiões do Brasil, é essencialmente diferente da criança afortunada que vive nas áreas ricas. O pequeno favelado, comendo pouco e mal, cresce raquítico. Às vezes é até prejudicado por malformações, se a fome ocorre muito cedo ou se é demasiada. (...) Toda a sua inteligência está voltada para a luta pela sobrevivência autônoma, em esforços nos quais alcança uma eficácia incomparável. A criança afortunada se desenvolve bem fisicamente, fala a língua da escola, é ágil no uso do lápis e na interpretação de símbolos gráficos e chega à escola altamente estimulada pelos pais. (...) Ocorre, porém que todos vão à escola e ali competem; mas o menino rico não tem, jamais, de lutar pelo sustento, nem de cuidar dos irmãos, e raramente cai na delinquência. (RIBEIRO, 1986, p. 13-14)

O pioneiro do movimento da Escola Nova, o educador Anísio Teixeira, fomentou as primeiras concepções de Educação Integral no Brasil. Em 1925 realizou a primeira reforma da educação no estado da Bahia, como Diretor de Instrução do Estado, na qual regulamentava o ensino Normal e o ensino primário, enfatizando assim a formação da criança e do professor.

Influenciado pelas ideias de John Dewey, acreditava que a ampliação da escolaridade das crianças poderia resultar, no futuro,



## SUMÁRIO



na formação de uma sociedade democrática, através da oferta de uma escola pública comum, laica e para todos. Criticou a sucessiva redução da permanência da criança na escola ao constatar que os estados ofertavam inicialmente 4 horas diárias de aula chegando a 3h em alguns deles.

Nunes relembra a afirmação de Anísio de que, com o argumento de ampliar a oferta de educação e proporcionar treinamento para o trabalho, os governantes passaram a implementar “um programa de menos destinado a um maior número de alunos” (NUNES, 2009, p. 122). E Cavaliere (2009, p. 51) acrescenta ainda, em seu artigo sobre “Escolas de tempo Integral *versus* alunos em tempo integral”, que “a escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais.”

Em 1950, Anísio Teixeira organizou escolas de Educação em Tempo Integral para oferecer uma educação de qualidade às famílias das periferias de Salvador. Eram quatro grandes escolas, três de nível primário (primeiro segmento do ensino fundamental) e uma de nível secundário (segundo segmento do ensino fundamental) com capacidade para 1.000 alunos, denominadas Escolas-Classe e dispostas de tal maneira que formavam um quadrilátero, em cujo centro situava-se um complexo de instalações denominado Escola-Parque que oferecia oficinas de trabalho, atividades artísticas, de educação física e sociais com capacidade para 2.000 alunos. Havia também o atendimento médico-odontológico para alunos, professores e funcionários. Esta escola recebeu o nome de Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Os alunos que permaneciam em um turno nas Escolas-Classe aprendiam Linguagem, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais e no outro turno, faziam as atividades oferecidas na Escola-Parque, agru-



## SUMÁRIO

pados pela idade e pelas preferências em turmas de 20 a 30 alunos. Muitas atividades extraclasse eram desenvolvidas pelos alunos, especialmente em três classes consideradas experimentais que integravam cada uma das escolas-classe à escola-parque, desenvolvendo projetos de correios, clubes, rádio-escola, lojas e etc.

Através deste modelo de escola pretendia-se aumentar as oportunidades de aprendizagem, de comunicação e de vivência necessárias para que o aluno se tornasse um cidadão ativo em busca de uma sociedade mais democrática e menos desigual. Havia também a necessidade de estimular a credibilidade na escola pública, pois a mesma era vista como palco de improvisações e políticas incertas e frágeis, como explicita Nunes (2009), o que não se efetivou de início, haja vista a presença de muitas críticas ao projeto de vários segmentos da sociedade, inclusive de professores.

Tal desconfiança, como sinaliza Bomeny (2009), também atingiu o Programa Especial de Educação liderado por Darcy Ribeiro que, inspirado pelos ideais de Anísio Teixeira, criou os CIEPs e uma proposta de educação inovadora. Defendeu uma escola pública para todos, que formasse as crianças para a vida em sociedade, oferecendo para as mesmas uma educação integral através de metodologia atual que dialogava com suas necessidades e com a realidade da comunidade.

Darcy Ribeiro preocupou-se em trazer para dentro da escola serviços necessários para que a camada mais pobre da população pudesse estar apta ao desenvolvimento cognitivo, pois seria difícil desenvolver o processo de aprendizagem sem ter acesso sequer à alimentação. Rechaçava a tendência dos governos de reduzir a permanência dos alunos na escola, dividindo o horário escolar em três turnos diários. Alegavam ser a solução para oferta da educação a um número maior de pessoas, haja vista a falta de recursos.



## SUMÁRIO

Assim como fez Anísio em Salvador com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Darcy constrói os CIEPs nas periferias do Rio de Janeiro. Foram 506 prédios ao todo, com arquitetura projetada por Oscar Niemayer, como nos indica Cavaliere (2002), proporcionando aos alunos o acesso à cultura, às artes e aos esportes através da construção de espaços adequados, aquisição de materiais e currículo diversificado. A criança pobre não dispunha de muitos espaços para o desenvolvimento do conhecimento formal. A escola poderia, portanto, cuidar da guarda desta criança, livrando-a dos perigos das ruas, e dinamizar atividades pedagógicas sem perder de vista a relação entre educação, saúde, cultura e o diálogo dos saberes da comunidade com os saberes escolares.

A proposta de estudo no CIEP Henfil favoreceu a percepção de que esta, assim como outras instituições de ensino, vêm estreitando seus laços com a comunidade em que estão inseridas buscando ofertar mais oportunidades educativas aos seus alunos gerando algum tipo de mudança positiva no território e na comunidade. Mas no caso de um CIEP em particular, percebe-se mais acentuadamente esta relação talvez por este ter feito parte de um programa que atendia as demandas da comunidade ou por ter sido muito desejado pela mesma. Essa integração enriquece o processo educativo como destaca Menezes (2009): “A educação “pode e deve ser enriquecida pela integração com outros setores da sociedade, a citar, a saúde, a cultura e o esporte, além de organizações que trabalhem na articulação educação-proteção social” (p. 85).

Perscrutar os meandros das propostas pedagógicas que sucederam o Programa Especial de Educação e facilitaram a implantação do Programa Mais Educação foi uma tarefa árdua, mas extremamente interessante, pois percebemos que o envolvimento da equipe e a adesão da comunidade são muito eficazes para que os projetos prosperem e cumpram seus objetivos junto aos estudantes.



## SUMÁRIO

Assumimos que todo movimento para se observar e estudar uma Unidade de Ensino tão conhecida da pesquisadora exigiu da mesma um grande esforço para desenvolver o exercício de um distanciamento necessário para que a imparcialidade da proposta de estudo fosse seguida e assim, não comprometesse os dados e informações obtidos, bem como auxiliar na conclusão de um trabalho que deixou um desejo de promover uma investigação maior a fim de, aprender e contribuir mais para, discutir, em outros momentos, sobre temática tão importante no cenário educacional em que estamos vivendo: a educação integral em tempo integral. Contribuindo, através desta pesquisa, em estudos futuros, para o entendimento do que seria de fato este tipo de educação que, nas últimas décadas, ganhou destaque em estudos, pesquisas e na legislação vigente. Corroborando a necessidade cada vez mais intensa de educação integral, principalmente nas escolas públicas brasileiras, como esta, localizada no bairro Parque Paulista, em Duque de Caxias.

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, 2008.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. In: MAURICIO, Lúcia Velloso (Org.). *Em aberto: Educação integral e tempo integral*. Brasília: INEP, 2009.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, v. 134, n. 248, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências: Meta 6. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, n. 120-A, Edição Extra. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escola*. Brasília, DF: MEC, 2009.



SUMÁRIO

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): resultados e metas atualizados em 2009*. Brasília, DF: INEP, 2010.

CASTEL, Robert. *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAVALIERE, A. M. V. (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Escolas de tempo integral versus aluno em tempo integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). *Revista Em Aberto*, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-83, abr., 2009.

CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. C. C. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 147-174, 2003.

COELHO, L. M. C. C. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ A.; MOLL, J. *Para além do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 17, maio/jun./jul./ago., p. 5-19, 2001.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do Ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100, ed. Especial, p. 965-987, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação como campo social de disputa hegemônica. In: \_\_\_\_\_. *A educação e a crise do capitalismo*. São Paulo: Cortez, 1995. p 25-58.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Informações estatísticas sobre o município de Duque de Caxias. In: \_\_\_\_\_. *Anuário Estatístico do Brasil*, Rio de Janeiro, v.71, 2011. ISSN 0100-1299. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/AEB/AEB2011.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

MARTINS, José de Souza. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. O olhar sobre a educação integral em tempo integral: o que mudou em 10 anos. *Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES*. Vitória, ES: a.12, v. 19, n. 42, p. 69-90. 2015.



## SUMÁRIO

MENEZES, Janaína S. S. Educação Integral & Tempo Integral na Educação básica. In: COELHO, Lígia Martha C. C. (Org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et al.; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, abr., 2009.

PATTO, Maria Helena S. A miséria do mundo no terceiro mundo. In: \_\_\_\_\_. *Mutações do cativo*. São Paulo: EDUSP/HACKER, 2000.

RIBEIRO, Darcy. *O Livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Editora Bloch, 1986.

TELLES, Vera da Silva. *Direitos Sociais: afinal, de que se trata?* Belo Horizonte: UFMG, 1999.



SUMÁRIO



# 14

Patricia Flavia Mota

Do Plano Especial  
de Educação ao Programa  
Novo Mais Educação  
no Estado do Rio de Janeiro:  
uma discussão sobre  
a educação em tempo integral  
e as (im)possibilidades  
de implementação da meta 6  
do Plano Nacional de Educação

A discussão em torno de questões relacionadas à educação integral e(m) tempo integral no Brasil se desenvolve concomitante a emergência de textos legais e políticas que contemplam a ampliação da permanência dos alunos na escola. A legislação vem abordando o horário integral e autorizando programas que visam ao aumento das horas destinadas à formação do estudante.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) prevê em seus artigos 34 e 87 o aumento progressivo da jornada escolar e valoriza as experiências extraescolares (Art. 3º, inciso X). O Estatuto da Criança e do Adolescente cita a importância da formação integral da criança e do adolescente e a necessidade de proteção dos mesmos.

A Lei nº 10.172 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), a exemplo da Constituição Federal de 1988 e da LDB, só que de forma explícita, retoma a Educação Integral e acentua a necessidade de integração da assistência social. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) concede um maior aporte de recursos à educação em tempo integral. E, por sua vez, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, alicerce básico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, têm como objetivo conjugar esforços da União, dos Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, para assegurar a qualidade da educação básica. Nesse Plano, no seu Art. 2º, é possível verificar diretrizes voltadas para a ampliação do tempo escolar.

A Meta 6 do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005), sancionado pela Presidente Dilma Rousseff no dia 25 de junho de 2014, sugere 9 estratégias para que se ofereça educação em tempo integral em 50% das escolas públicas para 25% dos alunos da educação básica; os Planos Municipais de Educação da região



## SUMÁRIO



Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro\_ território selecionado para a pesquisa\_, por sua vez, apontam o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007) como principal indutor dessa política, que, em 2016, foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação.

### **Experiência de Educação em Tempo Integral no Estado do Rio de Janeiro**

A estrutura dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), experiência de escolas em tempo integral que se desenvolveram no Estado do Rio de Janeiro nas décadas de 80 e 90, propiciava a guarda das crianças, oferecia alimentação e infraestrutura para que ali permanecessem e levassem seus estudos adiante, longe de percalços que poderiam afastá-los desta tarefa, como o envolvimento com a violência, a ajuda no sustento da casa, e a guarda dos irmãos menores quando os pais trabalhavam.

O Programa Especial de Educação que implementou os CIEPs em dois períodos governamentais: de 1984 a 1987 e de 1991 a 1994; além de ter atribuído grande ênfase à alfabetização, estimulou a criação de um material específico para atender às demandas das classes de alfabetização e da antiga 5ª série, hoje 6º ano, visando, através de um atendimento diferenciado à parcela da população que mais sofre com as desigualdades sociais, reduzir o fenômeno da repetência e do baixo nível de aprendizagem, haja vista o grande número de alunos que frequentavam por três ou quatro anos a antiga 1ª série, hoje 2º ano (RIBEIRO, 1986).

Em maio de 1985 inaugurou-se o primeiro CIEP. Através da utilização de espaço e tempo adequados, o CIEP pôde oferecer atividades diversificadas que dialogavam com a cultura e os interesses da comunidade, proporcionando um aumento de oportuni-



SUMÁRIO

dades de aprendizagem que uma escola que oferece 4h diárias de aula às classes populares não poderia fazê-lo.

Percebe-se que os estudantes da escola pública, que se encontram em meio a tantas mazelas, vivem junto a suas famílias um verdadeiro estado de exceção (AGAMBEN, 2008), em que providências, que estão à margem da lei, são tomadas para minimizar o sofrimento gerado pela pobreza e, naquele contexto, atender às necessidades de sobrevivência das pessoas que ali estão. Estas pequenas exceções cotidianas transformam-se em regras para as populações que não são atendidas pelo Estado e suas leis. Segundo Agamben (2008), a necessidade costuma fazer com que o ilícito se torne lícito, justificando, por meio de um estado de exceção, uma transgressão específica.

A escola, por vezes, pode acentuar este quadro que é reflexo de uma sociedade desigual, pois tem se mostrado excludente na medida em que não oferece possibilidades de permanência e de prosseguimento qualitativo nos estudos. Ou poderia ter o papel de modificar as desigualdades, oferecendo aos estudantes a possibilidade de reconhecer os discursos hegemônicos, o discurso da escola que constantemente se distancia do discurso do aluno e das classes populares às quais pertencem e, num movimento de contra-hegemonia, construir o conhecimento junto aos alunos, valorizando sua cultura e seus saberes.

Bomeny (2009) aponta em seu artigo sobre *A escola no Brasil de Darcy Ribeiro*, que muitos intelectuais situaram o Brasil como o país periférico que devido à herança ibérica recebida seria formado por um povo muito mais passional que racional, no sentido de agir sempre com o coração. Esta característica faria com que as pessoas agissem sempre emocionalmente gerando comportamentos imprevisíveis, instáveis e indisciplinados. Esta seria uma explicação do fracasso do Brasil baseada em seu passado.



## SUMÁRIO

Outros intérpretes do Brasil, segundo a autora, também refletiram sobre esta questão e foram além deste panorama “o passado nos condena”. Pensaram na insolidariedade social da população brasileira que tornava o povo incapaz de se associar e se mobilizar em busca da consecução de direitos e de melhores condições de vida. Estes intelectuais se engajaram na tentativa de encontrar soluções para os problemas no Brasil e Darcy Ribeiro destacou-se por defender a educação como solução para os problemas sociais. A partir da infância se ofereceria a possibilidade de aquisição de elementos que favoreceriam a inserção do sujeito na sociedade através de uma escola pública e integral que minimizasse os problemas sociais pelos quais as crianças desde cedo já passam.

Os CIEPs, criados pelo Programa Especial de Educação, ofereciam para seus alunos o uniforme, a merenda, seus materiais e profissionais qualificados para, além do trabalho pedagógico, o atendimento médico e odontológico. Toda assistência social era oferecida, numa tentativa de universalizar o direito à educação trazendo para dentro da escola aqueles que por muito tempo estiveram excluídos dela, tendo negado, seu direito a uma educação de qualidade. Haveria, portanto, a possibilidade de favorecer a inserção destas crianças, adolescentes e jovens na sociedade.

O CIEP teria inovado o panorama das escolas públicas brasileiras da década de 80. Oferecendo às classes populares uma educação democratizante que efetivamente se comprometia com a formação integral da criança, estimulando o fortalecimento do papel social e político da escola e uma interação maior entre a escola e a comunidade através do incentivo às manifestações culturais e artísticas e do estreitamento da relação entre pais e professores.

O pioneiro do movimento da Escola Nova, o educador Anísio Teixeira (NUNES, 2009b, p. 9), fomentou as primeiras concepções de Educação Integral no Brasil. Em 1925 realizou a primeira reforma



## SUMÁRIO

da educação no estado da Bahia, como Diretor de Instrução do Estado, na qual regulamentava o ensino Normal e o ensino primário, enfatizando assim a formação da criança e do professor.

Influenciado pelas ideias de John Dewey, acreditava que a ampliação da escolaridade das crianças poderia resultar, no futuro, na formação de uma sociedade democrática (TEIXEIRA, 2009, p.33) , através da oferta de uma escola pública comum, laica e para todos. Criticou a sucessiva redução da permanência da criança na escola ao constatar que os estados ofertavam inicialmente 4 horas diárias de aula chegando a 3h em alguns deles.

Nunes relembra a afirmação de Anísio de que, com o argumento de ampliar a oferta de educação e proporcionar treinamento para o trabalho, os governantes passaram a implementar “um programa de menos destinado a um maior número de alunos” (NUNES, 2009, p. 122). E Cavaliere (2009, p. 51) acrescenta ainda, em seu artigo sobre “Escolas de tempo Integral *versus* alunos em tempo integral”, que “a escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais.”

Em 1950, Anísio Teixeira organizou escolas de Educação em Tempo Integral para oferecer uma educação de qualidade às famílias das periferias de Salvador. Eram quatro grandes escolas, três de nível primário (primeiro segmento do ensino fundamental) e uma de nível secundário (segundo segmento do ensino fundamental) com capacidade para 1.000 alunos, denominadas Escolas-Classe e dispostas de tal maneira que formavam um quadrilátero, em cujo centro situava-se um complexo de instalações denominado Escola-Parque que oferecia oficinas de trabalho, atividades artísticas, de educação física e sociais com capacidade para 2.000 alunos. Havia também o atendimento médico-odontológico para alunos,



## SUMÁRIO

professores e funcionários. Esta escola recebeu o nome de Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Os alunos que permaneciam em um turno nas Escolas-Classe aprendiam Linguagem, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais e no outro turno, faziam as atividades oferecidas na Escola-Parque, agrupados pela idade e pelas preferências em turmas de 20 a 30 alunos. Muitas atividades extraclasse eram desenvolvidas pelos alunos, especialmente em três classes consideradas experimentais que integravam cada uma das escolas-classe à escola-parque, desenvolvendo projetos de correios, clubes, rádio-escola, lojas e etc.

Através deste modelo de escola pretendia-se aumentar as oportunidades de aprendizagem, de comunicação e de vivência necessárias para que o aluno se tornasse um cidadão ativo em busca de uma sociedade mais democrática e menos desigual. Havia também a necessidade de estimular a credibilidade na escola pública, pois a mesma era vista como palco de improvisações e políticas incertas e frágeis, como explicita Nunes (2009), o que não se efetivou de início, haja vista a presença de muitas críticas ao projeto de vários segmentos da sociedade, inclusive de professores.

Tal desconfiança, como sinaliza Bomeny (2009), também atingiu o Programa Especial de Educação liderado por Darcy Ribeiro que, inspirado pelos ideais de Anísio Teixeira, criou os CIEPs e uma proposta de educação inovadora. Defendeu uma escola pública para todos, que formasse as crianças para a vida em sociedade, oferecendo para as mesmas uma educação integral através de metodologia atual que dialogava com suas necessidades e com a realidade da comunidade.

Darcy Ribeiro preocupou-se em trazer para dentro da escola serviços necessários para que a camada mais pobre da população pudesse estar apta ao desenvolvimento cognitivo, pois seria difícil



## SUMÁRIO

desenvolver o processo de aprendizagem sem ter acesso sequer à alimentação (RIBEIRO, 1986). Rechaçava a tendência dos governos de reduzir a permanência dos alunos na escola, dividindo o horário escolar em três turnos diários. Alegavam ser a solução para oferta da educação a um número maior de pessoas, haja vista a falta de recursos.

Assim como fez Anísio em Salvador com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Darcy constrói os CIEPs nas periferias do Rio de Janeiro. Foram 506 prédios ao todo, com arquitetura projetada por Oscar Niemayer, como nos indica Cavaliere (2002), proporcionando aos alunos o acesso à cultura, às artes e aos esportes através da construção de espaços adequados, aquisição de materiais e currículo diversificado. A criança pobre não dispunha de muitos espaços para o desenvolvimento do conhecimento formal. A escola deveria, portanto, cuidar da guarda desta criança, livrando-a dos perigos das ruas, e dinamizar atividades pedagógicas sem perder de vista a relação entre educação, saúde, cultura e o diálogo dos saberes da comunidade com os saberes escolares.

Criado pela Secretaria Extraordinária de Educação o programa teve seu início em 1984 sob a direção do vice-governador do estado do Rio de Janeiro e Secretário de Ciência, Cultura e Tecnologia, o professor Darcy Ribeiro. Foi interrompido em 1987 e reiniciado no segundo governo de Leonel Brizola, em 1991.

Os alunos permaneciam 8h nas Unidades, realizavam 4 refeições e contavam com atividades integradas ao currículo obrigatório do Ciclo Básico. Igualmente, contavam com profissionais qualificados e treinados para o trabalho com os discentes em horário integral.

De acordo a revista “Carta” (v. 5, n. 15, 1995), em 1994, existiam 506 CIEPs e 5 CAICs. As últimas unidades entregues à população apresentaram um custo médio de R\$ 1.996.020,00 investidos em três construções distintas: prédio principal, ginásio polivalente a e biblioteca.



## SUMÁRIO

O prédio principal possui três pavimentos ligados por uma rampa central. No pavimento térreo estão localizados o refeitório com capacidade para 200 alunos, e uma cozinha dimensionada para até mil refeições diárias. No outro extremo do pavimento térreo fica o centro médico-odontológico e entre este e o refeitório, um amplo recreio coberto. Nos pavimentos superiores estão localizadas vinte salas de aula, um auditório, salas especiais para Estudo Dirigido e outras atividades e instalações administrativas. No terraço, uma área reservada para o lazer e dois reservatórios de água. O ginásio é dotado de arquibancada. Vestiário e depósito para guarda de materiais. A terceira construção é a Biblioteca, dimensionada para atender aos alunos e à comunidade. Sobre a biblioteca ficam os alojamentos destinados aos alunos residentes. Sobre a Biblioteca ficam os alojamentos destinados aos alunos residentes dotados de todas as dependências necessárias para a acomodação do casal responsável pelas crianças, cozinha, banheiros e dependências para doze meninos e doze meninas. (NIEMEYER, 1991, p. 41)

A assertiva trata de um CIEP numa área construída de 6.600 m<sup>2</sup>, “com capacidade para abrigar até 1.000 alunos” (RIBEIRO, 1986, p. 42). Nos casos em que os terrenos eram menores, havia outro tipo de estrutura que também variou um pouco conforme o programa em que o CIEP foi construído: no primeiro ou segundo Programa Especial de Educação. Suas construções se deram sem desperdício de recursos e com materiais pré-fabricados que segundo Niemeyer, “constituem uma economia de 30% em relação às construções do tipo comum” (1991, p. 45).

No contexto em que se deu a precarização dos CIEPs, questões políticas estiveram presentes, pois Brizola<sup>13</sup>, ao aprovar o projeto, foi duramente criticado. Acusavam-no de tentar se promover à custa de construir escolas. Além disto, enfatizavam que era um projeto muito caro para ser construído em beiras de estrada ou no



## SUMÁRIO

13. Em 1949, Leonel Brizola já tinha iniciado a sua carreira política. Dois anos depois de filiar-se ao PTB (1945), foi eleito deputado estadual pelo Rio Grande do Sul. Em 1962, pela primeira vez, Brizola foi eleito deputado federal pelo antigo Estado da Guanabara. Depois de perder a legenda do PTB, Brizola fundou o PDT, partido pelo qual foi eleito governador do Rio de Janeiro em 1983. Em 1984, iniciou-se o PEE, que foi encerrado em 1987, com a entrada de outra gestão no Estado. Posteriormente, de 1991 a 1994, foi eleito governador do estado do Rio de Janeiro pela segunda vez. E o segundo Programa Especial de Educação retornou neste período.

meio do mato, como se nestas periferias não houvesse pessoas que fariam bom uso da escola em horário integral.

Após o primeiro mandato de Brizola, como governador do Estado do Rio de Janeiro, Moreira Franco assume e reduz significativamente o quantitativo de professores e a verba destinada à alimentação dos alunos. E Marcelo Alencar, quando assume após o segundo mandato de Leonel Brizola, também reduz o quantitativo de profissionais para o trabalho nos CIEPs, dentre eles, professores, enfermeiros, animadores culturais e etc.

A mídia também deu a sua contribuição para que todos concluíssem que o problema nos CIEPs era intrínseco ao Programa Especial de Educação, embora haja muitos depoimentos e pesquisas como a desenvolvida por Pereira (2008), que destaca a trajetória de alunos do CIEP ao Ensino Superior em instituições privadas e públicas, e a valorização da formação obtida nestes CIEPs.

Os alunos que permaneceram mais tempo na escola estudada, ou seja, de cinco a sete anos, matriculados no Ensino Fundamental ou na modalidade do Ginásio Público, trazem uma marca, uma memória que parece significativa na trajetória escolar bem-sucedida que os levou ao Ensino Superior. Mais de um aluno entrevistado pertence a famílias que, à época, eram adeptas da política educacional do governo do Estado e do Programa dos CIEPs e tinham com essa política uma relação de colaboração e apoio. (PEREIRA, 2008, p. 150)

Maurício (2009) faz uma análise em seu texto *Escola pública de horário integral: representações do jornal O Globo* mostrando como através de um jogo que articula desde títulos e cores na impressão do jornal ao dia da semana em que é veiculado, o leitor é induzido a se apropriar e a reproduzir um discurso hegemônico de que o horário integral não funciona, pois

Comprovar que a culpa do fracasso é do pobre sempre seduz a classe média e é uma boa receita de sucesso. Para isso não há escrúpulos em omitir dados e manipular imagens para reforçar o consenso



## SUMÁRIO



fácil que herdamos da escravidão: para que gastar recursos com a educação popular? A leitura que se quer transmitir é que os pobres não conseguem bons resultados na escola mesmo quando se oferece a eles uma escola de luxo. (MAURÍCIO, 2009, p. 21)

O texto jornalístico aborda a situação dos CIEPs dando grande destaque aos casos que o próprio repórter define como sendo exemplos de fracasso e pouco destaque aos exemplos de sucesso que saíram dos CIEPs. Valorizam excessivamente os custos altos para a manutenção de um CIEP, como se fossem um desperdício, ressaltando um discurso de que educação de qualidade não é própria das camadas populares, visto que, as classes mais abastadas podem oferecer aos seus filhos uma educação ampliada em vários contextos, seja na própria escola, seja em outros estabelecimentos.

### **Do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação: políticas de indução de ampliação da jornada**

Esta investigação surgiu do interesse em analisar a aplicabilidade das políticas públicas em educação, os movimentos que estas políticas vêm provocando no chão da escola e as relações que a escola, alunos e comunidade têm com as mesmas. Sobretudo, quando abordamos o tempo escolar: o cerne desta pesquisa. Há mudanças e ajustes necessários ao se estabelecer um aumento de jornada seja ele efetivado dentro da escola ou através de parcerias, duas possibilidades explicadas por Maurício.

Atualmente, no Brasil, desenvolvem-se dois modelos básicos de ampliação da jornada: um centrado na escola, que propõe sua reorganização para funcionamento ao longo do dia, fundamentado em Anísio Teixeira e em Darcy Ribeiro. O outro modelo, de que temos como exemplo o Programa Mais Educação, se propõe a ampliar o leque de experiências escolares através da articulação com outras instituições, para que os alunos desenvolvam atividades diversas



SUMÁRIO

no contraturno. Esta proposta tem fundamentação na concepção de Cidade Educadora, cujos princípios orientadores estão reunidos na Carta de Barcelona, entre os quais que a educação não deve ser vista como responsabilidade apenas da comunidade escolar. (MAURICIO, 2015, p. 71)

Pensar educação integral em tempo integral não se resume a estabelecer propostas de horas a mais. Uma vez que aumento de jornada nem sempre resulta em aumento de qualidade. Estar mais tempo na escola não garante o desenvolvimento de habilidades e conceitos, tampouco, necessariamente favorece a formação humana. Segundo Coelho & Maurício (2016),

O aluno que vive em meio doméstico temporalmente ordenado incorpora, espontaneamente, métodos de organização e estruturas cognitivas ordenadas, que o predispõem a participar, espontaneamente, da lógica escolar. A criança criada na cultura oral precisa realizar um esforço de linguagem e de ordenação do tempo e de suas ações para integrar-se a essa mesma lógica. Essa criança tanto pode rejeitar esta nova ordem, como desenvolver um processo de aproximação. (COELHO & MAURÍCIO, 2016, p. 1099)

Pensar essa educação nos sugere um movimento de observar em separado o que caracteriza “educação integral” e “tempo integral”. Azevedo, Coelho & Paiva, (2014, p. 48) nos convidam a fazer essa reflexão e entender a expressão “educação integral” como oferta de uma formação completa para o indivíduo e “tempo integral” como possibilidade de aumento de jornada, com objetivos e características que variam\variam segundo fatores históricos e socioeconômicos. A ampliação da jornada ocorre, portanto, segundo concepções de educação integral “sócio-históricas ou contemporaneamente referenciadas” (AZEVEDO, D.S.; COELHO. L.M.C.C; PAIVA, F.R.S., 2014). Na primeira concepção, segundo os autores, valoriza-se a formação humana; na segunda, a possibilidade de proteção integral a crianças e adolescentes, a oferta de um currículo integrado e ampliação das horas que o estudante fica na escola. Gadotti (2013) aborda estas relações quando discute



## SUMÁRIO

O tempo integral, como prevê a LDB, como um *direito de cidadania*. É um direito dos pais que trabalham. As mães que trabalham têm o direito de deixar seus filhos pequenos em creches e escolas enquanto elas trabalham. É também um direito das crianças terem acesso a um conjunto de bens e serviços que a sociedade moderna pode lhes oferecer. Todos sabemos que a *exiguidade do tempo* que a criança passa na escola é uma das causas do seu baixo rendimento escolar. (...) A escola que adotar o tempo integral precisa estar ciente que precisa incorporar em seu projeto político-pedagógico o formal, o não formal e o informal. A maior parte do que sabemos está fora da escola. O que sabemos está vinculado tanto à escola quanto a sua primeira comunidade de aprendizagem, que é a família e seu entorno. (Grifos do autor) (GADOTTI, 2013, p. 35)

O Programa Mais Educação (BRASIL, 2007), com avanços e/ou dificuldades, teve como objetivo, ampliar a jornada escolar nas Unidades Escolares da rede pública de ensino. Como indaga Cavaliere, seria esta, mais “uma política de gestão social da desigualdade e da segregação escolar do que uma política de luta contra as principais causas da desigualdade e da segregação escolar e os processos sociais e escolares que as produzem” (CAVALIERE, 2014, p.156)? Segundo a autora, alguns estudos apontam dificuldades no fomento do Programa Mais Educação, devido à infraestrutura precária das escolas, falta de parcerias e equipamentos públicos. Neste sentido, Martinic destaca que,

Todo cambio en el horario implica en el ritmo de vida y coordinaciones de muchas personas, tanto en el alumnado como de las familias y el profesorado; cambio en el funcionamiento de la economía y de la vida cotidiana de todos quienes interactúan con la escuela”. (MARTINIC, 2015, p.485)

Cavaliere discute as possibilidades de educação integral em tempo integral. Atualmente teríamos dois tipos:

No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da Unidade Escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da



## SUMÁRIO

articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas. (CAVALIERE, 2009, p. 53)

O Programa Mais Educação foi organizado de acordo com a segunda concepção. Por meio de parcerias, alguns alunos inscritos no programa, em cada escola, teriam acesso a atividades diversificadas no contraturno da escola. O que nos leva a repensar a prática de turno e contraturno que gera a possibilidade de hierarquização de saberes. Uma vez que estudam as matérias do currículo convencional pela manhã, por exemplo, e, à tarde, o aluno tem contato com atividades mais dinâmicas (as brincadeiras). Neste paradigma não há um currículo integral integrado, uma conversa entre os saberes. Mas sim, momentos em que os alunos têm acesso a conhecimentos mais valorizados pela sociedade e, em outro momento, se relacionam com saberes aos quais a sociedade não atribui o mesmo prestígio.

O Programa surgiu através de uma iniciativa do Ministério da Educação, por meio das Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e de Educação Básica (SEB), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), visando ao aumento da permanência do aluno na escola. Esta intersetorialidade é um traço marcante deste programa, pois articula o Ministério da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio-Ambiente, além da Presidência da República e da Secretaria Nacional de Juventude. Criado pela portaria interministerial nº. 17/2007 e normatizado pelo Decreto 7.083/10, o programa teve como objetivo ampliar a permanência do aluno nas escolas e, como política indutora, favoreceu o aumento nas matrículas em tempo integral (INEP, 2014).



## SUMÁRIO

Tabela 1- Expansão das matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental no Brasil.

MATRÍCULAS EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL						
2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
673.823	945.044	1.264.309	1.686.407	2.101.735	3.079.735	4.371.297

Fonte: Dados organizados pela autora com base em informações obtidas em MEC/ INEP/RESUMOS TÉCNICOS 2009, 2010, 2011; 2012; 2013 e MEC/INEP/ CENSO ESCOLAR/ Sinopse Estatística 2014.

Informações acerca dos municípios da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro em relação à consecução da meta 6 dos seus Planos Municipais de Educação (MPRJ, 2017), mostram que o programa seria uma das políticas responsáveis pelo aumento das matrículas em tempo integral.

Tabela 2- Planos Municipais de Educação dos municípios da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

	MUNICÍPIO	LEI NO	DATA DE APROVAÇÃO DA LEI	PERÍODO	DURAÇÃO EM ANOS
1	Belford Roxo	1.529	24 de junho de 2015	2015 a 2025	10
2	Cachoeiras de Macacu	2.056	24 de junho de 2015	2015 a 2025	10
3	Duque de Caxias	2.713	30 de junho de 2015	2015 a 2025	10
4	Guapimirim	859	30 de junho de 2015	2015 a 2025	10
5	Itaboraí	2.556	22 de junho de 2015	2015 a 2025	10
6	Itaguaí	3.324	30 de junho de 2015	2015 a 2025	10
7	Japeri	1.301	23 de junho de 2015	2015 a 2025	10
8	Magé	2.267	16 de junho de 2015	2015 a 2025	10
9	Maricá	2.613	17 de setembro de 2015	2015 a 2025	10
10	Mesquita	908	29 de junho de 2015	2015 a 2025	10
11	Nilópolis	6.490	03 de setembro de 2015	2015 a 2025	10
12	Niterói	2.610	31 de outubro de 2008*	2008 a 2018	10
13	Nova Iguaçu	4.504	23 de junho de 2015	2015 a 2025	10



SUMÁRIO

14	Paracambi	1.169	18 de junho de 2015	2015 a 2025	10
15	Queimados	1.251	15 de julho de 2015	2015 a 2025	10
16	Rio Bonito	2.070	23 de junho de 2015	2015 a 2025	10
17	Rio de Janeiro	4.866	2 de julho de 2008 *	2008 a 2018	10
18	São Gonçalo	658	09 de dezembro de 2015	2015 a 2025	10
19	São João de Meriti	2.004	17 de junho de 2015	2015 a 2025	10
20	Seropédica	566	01 de julho de 2015	2015 a 2025	10

Fonte: Dados organizados pela autora com base nas informações do MPRJ.

\*Municípios que ainda não adequaram seus Planos Municipais ao Plano Nacional de Educação.

Embora o Programa Mais Educação não seja uma política voltada para todos os alunos da escola, mas sim, para grupos específicos que tenham determinado perfil (MOLL, 2011); trouxe um aporte de recursos e informações para que os municípios pudessem, posteriormente, organizar e dinamizar suas próprias propostas de educação integral. E possibilitou um aumento das matrículas em tempo integral (INEP, 2016).

A região investigada é composta pelos seguintes municípios: Rio de Janeiro, Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São Gonçalo, São João de Meriti, Seropédica, Tanguá, Itaguaí, Rio Bonito e Cachoeiras de Macacu. E apresentou o seguinte número de matrículas em tempo integral:

Tabela 3- Matrículas na Educação Integral/ Ensino Fundamental – Rede Pública Municipal.

	MUNICÍPIO	2013	2014	2015
1	Belford Roxo	15.347	15.328	146
2	Cachoeiras de Macacu	431	1.611	55
3	Duque de Caxias	14.739	15.102	0
4	Guapimirim	1186	1.492	8
5	Itaboraí	2.202	2.397	10



## SUMÁRIO

6	Itaguaí	2.744	2.789	39
7	Japeri	6.683	5.265	0
8	Magé	1.601	1.772	60
9	Maricá	1.251	1.914	36
10	Mesquita	3.435	3.599	195
11	Nilópolis	1.982	2.635	19
12	Niterói	1.320	2.419	38
13	Nova Iguaçu	32.022	34.414	513
14	Paracambi	1.737	1.861	1
15	Queimados	1.303	2.829	53
16	Rio Bonito	594	139	2
17	Rio de Janeiro	79.936	81.207	813
18	São Gonçalo	5.827	5.048	44
19	São João de Meriti	5.943	7.134	153
20	Seropédica	7.449	8.099	39
21	Tanguá	304	247	0

Fonte: Dados organizados pela autora com base em informações do MEC/ Inep/ DEED/ Censo Escolar.

Em 2015, não houve o repasse de verbas do programa, por isso a queda no número de matrículas. O programa corria o risco de ser descontinuado. No Fórum Permanente de Debates Educação Integral em Tempo Integral realizado na UNIRIO em 30 de maio de 2016 e no 4º. Seminário de Educação Integral do Comitê Territorial de Educação Integral do Rio de Janeiro, realizado em 07 de junho de 2016, Leandro Costa Fialho, Coordenador Geral de educação integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), naquela data, destacou que um dos atuais desafios seria um possível retrocesso em relação ao que já foi conseguido por meio da implementação dessa política, caso não tivesse autorização do Governo Federal para a sua continuidade.



## SUMÁRIO

O Centro de Referências em Educação Integral (ZINET, 2016) informou em 25 de agosto que o atual governo, que era interino na data da publicação, não abriria novas inscrições para o programa, uma vez que o ministro da educação, Mendonça Filho, constatou que o programa era ineficiente e que teria outras prioridades na educação. Portanto, o programa ficaria dois anos sem repassar verbas para as escolas, segundo o site.

Por conseguinte, diante do atual panorama incerto quanto a manutenção de políticas como o programa mais educação, questiona-se se o referido programa já cumpriu o seu papel de política indutora de ampliação da jornada. E se os municípios poderão caminhar com autonomia.

Recentemente, em 10 de outubro de 2016, o MEC, por meio da portaria 1.144 instituiu o Programa Novo Mais Educação. Logo na apresentação do programa, exposta no documento orientador, consta a ênfase que será dada ao pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. As escolas escolherão, no momento da adesão, se oferecerão 5 ou 15 horas semanais de atividades, no seu plano de atendimento. Dispostas da seguinte maneira:

- Em 5 horas de atividades: 2 de Acompanhamento Pedagógico (1 de Língua Portuguesa e 1 de Matemática), com 2h30 de duração cada uma.
- Em 15 horas de atividades: 2 de Acompanhamento Pedagógico (1 de Língua Portuguesa e 1 de Matemática), com 4 horas de duração cada; e outras 3 atividades, a serem realizadas nas 7 horas restantes (Atividades Complementares do Campo: Artes, Cultura, Esporte e Lazer).

O documento orientador divide ainda os atores que fomentarão este programa, da seguinte maneira:



## SUMÁRIO



- O articulador da escola: Profissional de 20 horas semanais lotado na escola. Possivelmente, os professores desenvolvam essa função.

- O mediador da aprendizagem: Responsável pelas atividades de acompanhamento pedagógico, trabalhando de forma articulada com os professores de Português e Matemática.

- O facilitador: Dinamizará as 7 horas semanais de atividades de escolha da escola. Caso a escola escolha 15 horas semanais de atividades. Neste caso, são 4 horas para Português, 4 horas para Matemática e 7 horas para 3 atividades que a escola terá liberdade para escolher. O Facilitador atuará nestas 3 atividades. Seriam aproximadamente 2 horas para cada atividade. Se a escola optar por 5 horas de atividades, o Facilitador não atuaria na Unidade Escolar, pois esta contaria apenas com 5 horas de Acompanhamento Pedagógico: duas horas e meia para Português e duas horas e meia para Matemática.

O monitoramento será realizado via PDDE interativo, por meio de relatórios periódicos (BRASIL, 2016). Após implantação deste novo programa será possível verificar, ao longo dos anos, se o mesmo constituirá (im)possibilidade de indução da ampliação da jornada com vistas ao cumprimento da meta 6 do Plano Nacional de Educação.

### **Considerações Finais**

Através destes estudos é possível perceber que há demanda e necessidade de Educação Integral e(m) Tempo Integral. Há um caminho, ao longo dos anos, que mostra que a legislação cria programas e sinaliza da necessidade da ampliação da jornada; pesquisadores avançam nestes estudos no chão das escolas e na Academia. Há uma demanda por parte das instituições de ensino e prefeituras por educação em tempo integral. E, atualmente, um Plano Nacional de



SUMÁRIO

Educação, cujas metas devem ser alcançadas, em busca da oferta de mais oportunidades educativas de qualidade para os estudantes, resultando numa sociedade em que os sujeitos se emancipem e avancem em busca de melhores oportunidades e de condições para reivindicar seus direitos e realizar os seus deveres.

Finalizar esta discussão ainda não é possível. Pois analisar a efetivação da Meta 6 do PNE nas escolas levará tempo. Temos, pelo menos até 2024. Podemos concluir, a princípio que educação em tempo integral é desejada e pode trazer resultados. Mas, educação integral, “como conceito em construção” (CAVALIERE, 2015), ainda se trata de uma investigação que demandará mais tempo ainda, pois se trata de definir e mensurar o que forma integralmente os sujeitos. No entanto, sugiro que trabalhar numa perspectiva da educação integral talvez seja oferecer aos estudantes o maior acesso possível à atividades diferenciadas de qualidade e a um currículo construído sociohistoricamente pelas escolas, trabalhado com qualidade e de forma significativa para os sujeitos. Num tempo ampliado, haveria mais chances de que isto ocorresse.

Aqui, estão registradas as principais impressões sobre o atual panorama que se descortina diante de nossos olhos. Em 2016, ano em que acontece o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, mudanças significativas surgem no cenário brasileiro. O novo presidente e sua equipe, propõem mudanças no investimento destinado à educação e à saúde, reformulação do currículo do Ensino Médio, reformas na previdência e trabalhista, substituem o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007) pelo Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016a), que, dá ênfase à leitura, escrita e cálculo (BRASIL, 2016b), desvalorizando outras áreas do conhecimento. No Estado do Rio de Janeiro há um movimento do governo para privatização da CEDAE, responsável pelo fornecimento de água. O atual governador Pezão, não faz o repasse de verbas necessárias para o funcionamento da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e não paga os servidores estaduais.



## SUMÁRIO

Muitas questões relacionadas à educação, aos alunos, aos profissionais de educação estão incertas em 2017. No entanto, o Plano Nacional de Educação tem suas metas e seu prazo. E os planos municipais e estaduais também. Precisamos, no entanto, observar e analisar as propostas do atual governo federal e estadual e reivindicar o que for melhor para o povo brasileiro. Os investimentos em educação se efetivarão? Serão reduzidos? Favorecerão o alcance das metas? E as propostas curriculares? Atenderão a essência do PNE?

Nos planos municipais analisados, as prefeituras indicam que o Programa Mais Educação, possibilitou, mesmo com dificuldades de implantação e gestão, o aumento da jornada escolar, oferecendo oportunidades educativas diferenciadas, numa tentativa de educação integral.

Com a chegada de um Programa Novo Mais Educação, trago para discussão a possibilidade de que estas atividades diferenciadas se reduzam, na medida em que, neste programa, há a ênfase no ensino de Português e Matemática. Este é, portanto, o momento de escolhermos o tipo de sociedade que teremos no futuro e qual educação nossas crianças, adolescentes e jovens receberão: reprodutora de desigualdades ou emancipadora.

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, 2004.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. In: MAURICIO, Lúcia Velloso (Org.). *Em aberto: Educação integral e tempo integral*. Brasília: INEP, 2009.

AZEVEDO, D.S.; COELHO, L.M.C.C.; PAIVA, F.R.S. Educação integral e tempo integral sob uma perspectiva sócio-histórica. In: *Revista Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação de Juiz de Fora*. V. 16, n. 1, jan./jun. 2014.



SUMÁRIO

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, v. 134, n. 248, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília/ DF.

\_\_\_\_\_. *Portaria Interministerial n. 17*. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Portaria nº. 1.144, de 11 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 de outubro de 2016a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Programa Novo Mais Educação*: Documento orientador. Adesão. Versão 1. Brasília, DF: MEC, 2016b.

CAVALIERE, A. M. V. (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Escolas de tempo integral versus aluno em tempo integral. In: *Revista Em Aberto*. MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.), Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-83, abr., 2009.

\_\_\_\_\_. As zonas de educação prioritária francesas: repercussões e paralelos no Brasil. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). *Tempos e espaços escolares: experiências políticas e debates no Brasil e no Mundo*. Rio de Janeiro, RJ: Ponteiro/ FAPERJ, 2014.

\_\_\_\_\_. Educação Integral precisa de mais tempo, mais espaços e atividades educacionais de diferentes naturezas. *Jornal do professor*. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=3854>>. Acesso em: 15 de mai. 2017.

COELHO, Lúcia Martha C. da C. História(s) da educação integral. Brasília: *Em aberto*, v.22, p. 83-96, abr., 2009.

COELHO, Lúcia Martha C. da C.; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016.

GADOTTI, M. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.



## SUMÁRIO

INEP. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 25 de ago. 2016.

MARTINIC, S. El tiempo y el aprendizaje escolar: la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. In: *Revista Brasileira de Educação*. V.20, n. 61, p. 479-499, abr-jun. 2015.

MAURÍCIO, L. V. Escola Pública de Horário Integral: representações do jornal O Globo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 247-265, 2009.

\_\_\_\_\_. O olhar sobre a educação integral em tempo integral: o que mudou em 10 anos. In: *Cadernos de Pesquisa em Educação – PPG/UFES*. Vitória, ES: a.12, v. 19, n. 42, p. 69-90. 2015.

MPRJ. Planos Municipais de Educação. *Ministério Público Do Estado Do Rio De Janeiro*, 2017. Disponível em <<http://www.mprj.mp.br/areas-de-atuacao/educacao/control-social-na-educacao/planos-de-educacao-dos-municipios-do-rio-de-janeiro>>. Acesso em: 29 de mai. 2017.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, abr., 2009a.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: TEIXEIRA, Anísio Spíndola. *Educação é um direito*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009b.

PEREIRA, Suely de Oliveira. *Do CIEP ao ensino superior: novas trajetórias escolares das camadas populares*. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2008.

RIBEIRO, Darcy. *O Livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Editora Bloch, 1986.

\_\_\_\_\_. Balanço crítico de uma experiência educacional. *Revista Carta: falas, reflexões, memórias*. Informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro, Brasília, v. 5, n. 15, 1995. [este número é também conhecido como: O novo livro dos CIEPs].

TEIXEIRA, Anísio Spíndola. *Educação é um direito*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

ZINET, Caio. Governo interino não abrirá novas inscrições para o Programa Mais Educação. *Centro de Referências de Educação Integral*, 2016. Disponível em <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/governo-temer-interrompe-recursos-programa-mais-educacao-em-2016/>> Acesso em: 30 de ago. 2016.



## SUMÁRIO



# 15

Patricia Flavia Mota

## As contribuições de Paulo Freire para a Educação Social

De fato, quanto mais os oprimidos vejam os opressores como imbatíveis, portadores de um poder insuperável, tanto menos acreditam em si mesmos. Foi sempre assim e continua sendo. Uma das tarefas da educação popular progressista, ontem como hoje, é procurar, por meio da compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos se vai tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza. Esta é uma esperança que nos move. (FREIRE, 1992, p. 64)

O Projeto de Extensão Fora da Sala de Aula foi criado em abril de 2016 pelo professor Arthur Vianna Ferreira e registrado no SR3 da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Este grupo tem por objetivo estudar e consolidar o campo teórico da Pedagogia Social, que, no Brasil, encontra-se em construção. Neste espaço de discussão, oportunizamos o debate entre graduandos da Educação, educadores sociais, professores, pesquisadores de outras instituições e todos aqueles que tiverem interesse no estudo.

As atividades, geralmente acontecem mensalmente, divididas em dois momentos: o Oficina e o Grupo de Estudos. No primeiro, disponibilizamos um vídeo para discussão; no segundo, um texto selecionado de acordo com a temática do mês. Neste biênio, temos discutido sobre as seguintes questões:

Tabela 1 – Atividades desenvolvidas no Projeto de Extensão.

Oficina Social	
Mês/2016	Temática
Maio	Os desafios contemporâneos: a educação
Junho	Família contemporânea: espaço de educação não escolar?
Julho	A educação como projeto político de sociedade brasileira - Parte 1
Agosto	A educação como projeto político de sociedade brasileira - Parte 2
Setembro	Cristovam Buarque e a política brasileira
Novembro	Pobreza no Brasil contemporâneo
Mês/2017	Temática
Março	Sujeitos da educação social: a infância
Abril	Combate à violência contra a criança e o adolescente
Maio	A família e a sociedade contemporânea



## SUMÁRIO

Grupo de estudos	
Mês/2016	Temática
Abril	A escola: das promessas às incertezas
Maio	As origens da Pedagogia Social
Junho/Julho	Pedagogia Social: a formação do educador social e seu campo de atuação
Agosto	Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador
Setembro	Educação popular, educação social e educação comunitária
Outubro	A formação do educador social e a Pedagogia da Convivência
Novembro	A Pedagogia da Convivência
Dezembro	Equilibrando os pratos das demandas sociais: a figura do educador social
Mês/2017	Temática
Fevereiro	Educação não formal e a Pedagogia Social
Março	Política de formação do(a) pedagogo(a): uma abordagem das políticas curriculares para atuação do pedagogo em espaços não escolares
Abril	Prática pedagógica na assistência social: fortalecendo o processo de inclusão social através dos CRAS
Maio	A ética e a educação social

Fonte: FERREIRA, SIRINO & MOTA, 2017.

Além de pensar as questões relacionadas à Pedagogia Social e Educação Social, ainda temos acompanhado a tramitação dos projetos que regulamentarão a função do Educador Social: PLS 328/2015 e o PL 5346/2009. Ambos discutem, além de outras questões, se a formação exigida para este profissional será de Nível Superior ou de Nível Médio, respectivamente.

### **Freire e a Educação Social**

No Brasil, os estudos relacionados à Pedagogia Social são recentes, no entanto, no cenário internacional diversos autores desenvolvem pesquisas e trabalhos acerca do assunto. Enquanto,



**SUMÁRIO**



no Brasil, ainda estamos por regularizar a função do Educador Social, em alguns países, esta já é uma realidade.

De um modo geral, os educadores sociais atuam em espaços não escolares. No entanto, em parceria com escolas, acabariam por implementar atividades que poderiam influenciar no desenvolvimento dos estudantes de um modo geral. Como entendemos que a formação mais completa possível dos sujeitos (COELHO, 2009) pode ser propiciada pela integração de vários setores da sociedade, em diferentes espaços, com diferentes oportunidades educativas e, ainda, num tempo ampliado, pensamos na possibilidade de educadores sociais atuarem neste sentido, uma vez que estão mais próximos dos sujeitos e de suas demandas, auxiliando-os a lidar com seus conflitos e a se fortalecerem em busca de “motivação”, “autoestima” e “empoderamento” (CALIMAN, 2010, p. 358).

Caliman, enfatiza a integração entre escola e educação social, ao citar as parcerias fomentadas a partir do Programa Mais Educação (BRASIL, 2007), que foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação em 2016 (BRASIL, 2016), apresentando diferenças acentuadas em relação ao antigo programa:

Um dos projetos na área pública que representa um bom exemplo de integração da educação social dentro da área escolar é o programa “Mais Educação”. Representa uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada e a organização curricular, na perspectiva de educação integral. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira (CALIMAN, 2010, p. 362).

A escola sozinha não transforma a sociedade, mas pode contribuir para esta transformação. E pode/deve ser auxiliada por projetos que envolvam o social. Neste sentido, os estudos de Freire tem sido fundamentais para que pesquisadores de outros países estudem esta interação entre escola e sociedade, no sentido de



## SUMÁRIO

pensar que o bem-estar social dos sujeitos necessariamente vai interferir nas suas relações em contextos não escolares e escolares.

Silva (2016) nos convida a refletir sobre como Freire exerceu tanta influência nos estudos internacionais sobre a Pedagogia Social, embora não utilizasse esta terminologia, e tão pouca influência, nestes mesmos estudos, em nosso país.

Suas concepções pedagógicas são referenciadas em países de todos os idiomas e em todos os continentes. Paulo Freire se tornou sinônimo de Educação Popular, ainda que não tenha sido o autor original desta concepção teórica é apresentado como um dos pioneiros da Educação Social e da Pedagogia Social, ainda que não tenha escrito sobre o tema. (SILVA, 2016, p. 183)

Silva discorre, ainda, sobre as relações entre política e educação, explicitando os motivos pelos quais, aqui no Brasil, Paulo Freire não teve tanto destaque em alguns contextos. Sugere que o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova se alinhava com organismos internacionais, como a Unesco, o FMI e o Banco Mundial. Neste sentido, ganharam muito mais visibilidade e o respaldo legal.

No vídeo usado para a discussão do Dia do Educador Social, Paulo Freire retoma esta discussão, pontuando que outras emissoras de tv internacionais o procuravam para conhecer seu trabalho e sua pesquisa e, aqui, no Brasil, aquela era a primeira vez que aparecia rapidamente na tv numa entrevista (FREIRE, 1989) dada a Serginho Groisman, no programa Matéria Prima da TV Cultura, em 1989. Paulo Freire, conta, na entrevista, que a televisão canadense fez duas horas de entrevista com ele, devido ao Ano Internacional da Alfabetização; a tv japonesa também o entrevistou para conhecer mais sobre seu trabalho e a televisão holandesa registrou o lançamento do MOVA no Brasil. No entanto, aqui, Freire não agradava a mídia, tampouco aos poderosos da época.

Isto é, o discurso de Freire incomodava /incomoda aos que detinham/detêm o poder, que tratavam/tratam de tornar invisível



## SUMÁRIO

este discurso que busca empoderar as camadas empobrecidas da população. Quem tem o poder, usa de todos os recursos sutis ou não para tornar invisíveis discursos, sujeitos, projetos, iniciativas e discussões que abalem as estruturas dos esquemas de dominação. Haja vista o projeto de Lei da Mordada<sup>14</sup> tão debatido em 2017.

A Pedagogia Social dialoga com os “fundamentos freireanos”, pois traz, no bojo de suas concepções, a noção de que “a Educação se faz ao longo de toda vida, em todos os espaços e que todos somos potenciais educadores” (SILVA, 2016, p. 189). Neste sentido,

Nenhum espaço seja público, ou privado, e nenhum grupo social, qualquer que seja sua capacidade econômica ou nível de escolaridade pode prescindir da Pedagogia Social, especialmente nestes tempos de intensas transformações nas relações em todas as instâncias e estruturas sociais. (SILVA, 2016, p. 189)

## O dia do Educador Social

Nesta seção, trazemos as reflexões que surgiram sobre a vida e obra de Paulo Freire, neste dia tão especial, a partir da dinâmica desenvolvida pelo grupo gestor e veiculação do vídeo selecionado, junto aos participantes: alunos da graduação, representantes da Prefeitura Municipal de São Gonçalo e etc.

O Dia do Educador Social é comemorado em 19 de setembro, devido a aprovação de Projeto de Lei 2989/08, data de nascimento de Paulo Freire. Em 1921, nascia em Recife o menino que fora alfabetizado pela mãe que usava, para tal, galhos de árvores no chão do quintal. Passou por muitas dificuldades financeiras na infância e adolescência, sobretudo quando perde o pai, aos 13 anos de idade, como nos conta Ana Maria de Araújo Freire<sup>15</sup> (2001).

14. Projeto de Lei 7180/14, que restringe a atuação de professores nas escolas, versando sobre o que eles não podem falar em sala de aula.

15. Ana Maria Araújo Freire (Nita), nasceu em Recife (PE), em 13 de novembro de 1933. Filha de educadores, casou-se, em 1988, em segundas núpcias, com Paulo Freire. É mestre e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/ SP).

Figura 1- Dia do Educador Social.



**Dia do Educador Social na FFP**  
**19 de setembro (terça-feira)**  
**Das 18h às 19h 30min –**  
**Mini Auditório da FFP**

O Grupo de Estudos **Fora da Sala de Aula – UERJ/FFP** convida a todos os alunos e professores da FFP e Educadores Sociais de São Gonçalo e Região para comemorar o **dia do Educador Social** conosco. Nesse encontro discutiremos sobre a Pedagogia Social, Práticas Educativas Não Escolares e Formação Docente Ampliada em São Gonçalo e Região.

Nesse dia, também, nos confraternizaremos por **01 ano do Projeto de Extensão sobre Educação não escolar e Pedagogia Social** do DEDU na FFP/UERJ.

Venham refletir e celebrar conosco.  
**Todos estão convidados**

Maiores informações Whatsapp: (21) 99704-4422

*Serão emitidos certificados de participação do evento.*

Fonte: <http://foradasaladeaulaff.wixsite.com/projex/single-post/2017/09/20/Evento-de-Setembro-Dia-do-Educador-Social-na-FFPUERJ>.

Na única escola que lhe ofereceu ensino gratuito à época, após muita procura de sua mãe, Freire pôde avançar nos estudos,

auxiliar em trabalhos, nesta escola e, posteriormente, trabalhar como professor, uma vez que desistiu de sua formação inicial como advogado. Sua vida e obra foi fortemente influenciada por Elza Freire, sua primeira esposa, como Spigolon (2014) nos mostra, ao discorrer, com rigor teórico e metodológico, sobre as contribuições de Elza Freire na vida e obra de Paulo Freire:

A atualidade do pensamento e da práxis Freiriana é essencial para referenciar as contribuições de Elza e vice-versa, que versam sobre as possibilidades de estudos e análises (críticas e reflexivas) ao espectro de sua multifacetada participação na feitura das propostas de Paulo Freire e das de educação de adultos. (SPIGOLON, 2014, p. 38)

A autora nos traz reflexões sobre Paulo e sua esposa Elza que, como as mulheres da época, era invisibilizada por processos de machismo e/ou misoginia que ainda ecoam na contemporaneidade. Neste sentido, ao descrever a vida e obra de Paulo Freire e Elza Freire, nos mostra como a história de ambos propiciou a elaboração do arcabouço teórico que dispomos para realizar estudos no campo da Educação Popular, da Educação Libertadora e da Pedagogia Social. Elza Freire atua na Educação desde 1935, desenvolvendo práticas educativas inovadoras para a época. Valorizava o uso de linguagens artísticas para a escola pública e percebia o caráter transformador e emancipador da educação.

Elza intelectual, política, diretora e professora vai afirmando compromisso libertador e transformador, que foi incorporado pela formulação e implementação de políticas públicas para educação de adultos na década de 1960, ao lado de Paulo Freire. (SPIGOLON, 2014, p. 38)

Spigolon descreve o encontro de ambos como uma circunstância que resultou na construção de uma “Pedagogia da Convivência”, termo também estudado pelo Catalão Xesús Jares (2008), uma das referências nos estudos da Pedagogia Social, que pesquisa como as relações entre os sujeitos podem favorecer a aprendizagem, baseando-se nos direitos humanos e na cultura pela paz. O pesquisador propõe, ainda, conteúdos para esta finalidade, a saber:



## SUMÁRIO

Conteúdos de natureza humana: direito à vida e ao desejo de viver, à dignidade, à felicidade, à esperança.

Conteúdos de relação: ternura, respeito, não violência, aceitação da diversidade e rejeição a qualquer forma de discriminação, solidariedade, igualdade.

Conteúdos de cidadania: justiça social e desenvolvimento, laicismo, estado de direito, direitos humanos. (cf. JARES, 2008, p. 29)

Figura 2: O casal Freire: Elza e Paulo Freire. Recife, Brasil, 1955.



Fonte: SPIGOLON, Nima Imaculada. Pensamentos e Práxis Freiriana: Contribuições Político-Pedagógicas de Elza Freire para a Convivência Humana. Revista EJA Em Debate. Florianópolis, ano 3, n. 5. dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso em 05 de fev de 2018.

O encontro de Elza<sup>16</sup> e Paulo, o casamento em 1944, o nascimento dos filhos Madalena, Cristina, Fátima, Joaquim e Lutgardes, a prisão e o exílio de Paulo, por ocasião do Golpe Militar que afastou João Goulart do governo e criou uma ditadura militar, que durou

16. Elza Maia Costa Oliveira nasceu em Recife 16 de junho de 1916. Passa a assinar Elza Maia Costa Freire, em 1944, quando se casa com Paulo Régulus Neves Freire. Concluiu a Escola Normal em 1935. Foi aprovada em concurso público para professora da rede estadual de Pernambuco em 1943. Exerceu as funções de professora e diretora. Conhece Paulo Freire em 1940. Paulo, por sua vez, se forma em Direito em 1946, mas opta pela Educação, por influência de Elza e de seus ideais. Elza também trabalhou nos Círculos de Cultura. Com o golpe de 1964 foi exilada com sua família e só retorna ao Brasil em 1979. Morre em 1986.

21 anos, e todo engajamento de ambos em políticas públicas que favorecessem as camadas empobrecidas da população resultaram em propostas e estudos que se preocupam com as questões políticas, sociais, econômicas e culturais dos setores cotidianamente marginalizados pelas elites da sociedade brasileira. Spigolon sinaliza que este entrelaçamento de vidas e ideais possibilitou o surgimento de uma Pedagogia da Convivência, descrita por Freire como a “boniteza em nossas relações” (FREIRE, 1992, p. 64).

Assim como Jares (2008), Spigolon (2014), traz à tela desta discussão alguns elementos que nos fazem refletir sobre a Pedagogia da Convivência a partir das contribuições “Freirianas” e de suas pesquisas sobre as contribuições “Elzarianas”. A autora traz, portanto, as seguintes categorias para este estudo:

O “pensar”, o “fazer”, o “falar” e o “sentir”, partindo do princípio de que a convivência pelo encontro em si é uma relação de conflito, diálogo e dialética. Ou seja, é através dessa convivência, dos “saberes diferentes” que o conhecimento é produzido, compartilhado, mediante os processos de ensinar-aprender, pautado na “amorosidade”, “criticidade”, “liberdade” e “conscientização”. Trazemos para o campo acadêmico-científico essa convivência entre Elza e Paulo Freire, transformando-a em perspectiva analítica, a partir das pesquisas já realizadas e em curso. (SPIGOLON, 2014, p. 44)

A Pedagogia Social preocupa-se com o conflito trazido pelos autores e encontra nestas pesquisas reflexões que favorecem a mediação destes conflitos e a possibilidade de emancipação e transformação dos sujeitos, uma vez que a convivência que envolva os conteúdos e elementos trazidos por Jares e Spigolon propiciam práticas educativas significativas baseadas na escuta sensível, no diálogo, na valorização dos diferentes saberes e nos direitos humanos.

Assim, ao se depararem, com a quantidade de pessoas que não puderam contar com a alfabetização na idade certa, em alguns rincões do nordeste brasileiro, Paulo e Elza elaboram um projeto de alfabetização voltado para os jovens e adultos a partir da escuta



## SUMÁRIO

de suas demandas. Neste sentido, num panorama em que muitos acreditavam que adultos não podiam mais aprender por se encontrarem cansados do trabalho e das demandas do cotidiano, Paulo Freire traz um discurso que faz brotar esperança, no cenário educativo, em relação à Educação de Jovens e Adultos, mas, também, a incredulidade e o receio de muitos, sobretudo, daqueles que queriam ter o controle e manter as relações de poder existentes. Para Paulo Freire:

Educação de Jovens e Adultos deve fundamentar-se na consciência da realidade cotidiana. Não no conhecer letras, palavras ou frases..., o processo de alfabetização não pode se dar sobre, nem para o educando, ele tem que se dar com o educando. Há que se estimular nele a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política. Isso horrorizou, quase a todos os presentes, e Paulo Freire disse: "Não, o aluno deve conhecer-se enquanto sujeito e conhecer os problemas que o aflige no dia a dia. Portanto, o aluno deve programar em parte o que num período ele quer aprender. E aprender não se aprende. Não é uma educação bancária. Não se aprende tentando depositar numa cabeça vazia uma porção de conhecimento. Conhecer é um ato que é aprendido existencialmente, na existência, no cotidiano, pelo conhecimento local. Com isso, Paulo Freire mostrou o respeito ao conhecimento popular, ao senso comum. Ele tinha ouvido o povo. Aparece aí Paulo Freire como o pedagogo dos oprimidos, sem ter ainda escrito "A Pedagogia do Oprimido". (FREIRE, A. M. A., 2001, p. 10)

Na entrevista concedida a Serginho Groisman em 1989, Paulo Freire fala da importância de gostar do conhecimento, de aprender e descobrir coisas novas. Brincando com os jovens, ainda disse que não se considerava velho, por isso não daria conselhos, mas se via como um moço, no sentido da incompletude gerar a necessidade de se aprender sempre. Assim, recomenda a todos, de todas as idades, que não deixem morrer essa curiosidade e criatividade que movem a humanidade e levam os sujeitos a terem o gosto pelo aprendizado.

Por meio do diálogo, é possível levar os estudantes fazer suas próprias reflexões sobre o contexto no qual estão inseridos.



## SUMÁRIO



Esse pensar sobre as questões sociais, políticas e econômicas leva os sujeitos a se perceberem, a se conscientizarem e a tomarem o gosto pelo conhecimento.

Percebemos, durante o Encontro do Dia do Educador Social na UERJ, como Paulo Freire se faz presente em nosso cotidiano por meio de nossas práticas educativas. No desenvolvimento da dinâmica, que antecedeu a entrevista, a proposta consistia em cada um receber uma frase, supostamente de um autor desconhecido, com um número e um saquinho de doces. Em seguida, os participantes leriam a frase, tentariam descobrir o autor e fariam uma relação entre a frase e uma prática do seu cotidiano.

A maioria quis se colocar trazendo para a discussão situações em família, nas escolas, em espaços não-escolares onde atuam como educadores sociais, professores, pedagogos, profissionais da saúde, assistentes sociais, etc. Ou seja, os estudos de Paulo Freire se mostram pertinentes em muitos contextos. Avançar nestas reflexões é muito importante para que nossa prática desperte a criticidade, com diálogo e respeito à cultura dos sujeitos com os quais atuamos. Ao final do encontro, aproveitamos a numeração que se encontrava nos pergaminhos distribuídos e fizemos um sorteio de um livro de Paulo Freire.



## SUMÁRIO

Figura 3- Oficina Social sobre Paulo Freire.



Fonte: <http://foradasaladeaulaff.wixsite.com/projex/single-post/2017/09/20/Evento-de-Setembro-Dia-do-Educador-Social-na-FFPUERJ>.

Figura 4- Grupo “Fora da Sala de Aula” – UERJ/FFP.



Fonte: <http://foradasaladeaulaff.wixsite.com/projex/single-post/2017/09/20/Evento-de-Setembro-Dia-do-Educador-Social-na-FFPUERJ>.

SUMÁRIO

## Considerações finais

Neste estudo estão registradas as principais impressões sobre as possibilidades de atuação da Pedagogia Social no atual panorama que se descortina diante de nossos olhos, tendo como uma das referências deste movimento Paulo Freire. Em 2016, ano em que acontece o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, mudanças significativas acontecem no cenário brasileiro.

O atual Presidente não foi eleito pelo povo, assumiu a presidência por meio da articulação de vários setores da sociedade que resultou na saída da presidenta eleita Dilma. O presidente e sua equipe, propõem redução no investimento destinado à educação e à saúde, reformulação do currículo do Ensino Médio que reduz as disciplinas, reformas na previdência e trabalhista, que tiram direitos do trabalhador, substituem o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007) pelo Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016), que, dá ênfase à leitura, escrita e cálculo, deixando de atribuir o mesmo prestígio a outras áreas do conhecimento.

No Estado do Rio de Janeiro há um movimento do governo de precarização da UERJ e privatização da CEDAE, responsável pelo fornecimento de água. Diversos gestores estaduais e municipais vêm atacando os servidores públicos com redução e/ou atraso de salários e retirada de direitos, como vem sendo divulgado amplamente pela mídia alternativa, uma vez que emissoras comprometidas com este movimento, pouco destaque dão a estas matérias. Recentemente, por ocasião do Carnaval no município do Rio de Janeiro, algumas escolas de samba como a Mangueira, a Tuiuti e a Beija-Flor trouxeram duras críticas aos governos atuais.

Darcy Ribeiro por sua vez, nos faz refletir sobre as supostas 'crises' na educação e os 'projetos de sociedade' que, na verdade,



SUMÁRIO

as subjazem, conforme identificamos em sua contribuição a seguir: “A crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos” (RIBEIRO, 2013, p. 20).

São tempos difíceis, mas Freire, sempre atual, sugere como lidar com esta crise construída, segundo a epígrafe deste texto que retomamos, a seguir:

De fato, quanto mais os oprimidos vejam os opressores como imbatíveis, portadores de um poder insuperável, tanto menos acreditam em si mesmos. Foi sempre assim e continua sendo. Uma das tarefas da educação popular progressista, ontem como hoje, é procurar, por meio da compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos se vai tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza. Esta é uma esperança que nos move. (FREIRE, 1992, p. 64)

O Projeto de Extensão “Fora da Sala de Aula : Formações, Representações e Práticas Educativas Não Escolares e Atividades Extracurriculares” registrado pelo nº 4955 do SR3-DEPEXT, iniciado em 2016, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/FFP, localizada no município de São Gonçalo (RJ), reúne graduandos da universidade, educadores sociais, professores e comunidade do entorno para estudar sobre Pedagogia Social e as práticas socioeducacionais desenvolvidas na região metropolitana do Rio de Janeiro.

Diversas ações vêm sendo desenvolvidas na perspectiva de oportunizar um espaço de reflexão e de discussão acerca das temáticas da educação social e pedagogia social, tais quais: grupo de estudos; Debates de documentários (Oficine Social); participação em diversos eventos; promoção de cursos à distância e, ainda, a realização da I Jornada de Educação Não-Escolar e Pedagogia Social (I JENEPS), em outubro de 2016 e a II Jornada de Educação Não-Escolar e Pedagogia Social (II JENEPS), em novembro de 2017.



## SUMÁRIO

O Grupo de Estudos “Fora da Sala de Aula” tem como objetivo promover a formação continuada e inicial de educadores de São Gonçalo a partir da discussão sobre autores que abordam essa temática. Neste sentido, buscamos, como Freire, conhecer o contexto, os sujeitos, possibilitar o diálogo entre os diversos profissionais que participam de nossas atividades e, contribuir, positivamente, para a transformação de nossa sociedade, sobretudo, no que diz respeito a qualidade de vida das camadas empobrecidas da população.

## Referências

- BRASIL. Portaria Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abril. 2007.
- \_\_\_\_\_. Portaria nº1144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 de out, 2016.
- CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. *Revista de Ciências da Educação*, Americana (SP), n. 23, 2010.
- COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. Brasília: *Em Aberto*, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.
- FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patricia Flavia. *Fora da Sala de Aula: ações extensionistas e formação de educadores sociais em uma universidade pública do Rio de Janeiro*. In. EDUCERE: XIII Congresso Nacional de Educação, 2017. Curitiba, PR. Anais... Curitiba: PUCPR, p. 20.203-20.212, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Entrevista concedida a Serginho Groisman, no programa Matéria Prima da TV Cultura*, 1989. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zx-3WVDLzyQ>. Acesso em 30 de ago. de 2017.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Maria de Araújo. Paulo Freire: sua vida e sua obra. *Educação em Revista*. v. 2, n. 1, p. 2-13, 2001.



SUMÁRIO

RIBEIRO, Darcy. *Ensaíos insólitos*. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013.

SPIGOLON, Nima Imaculada. Pensamentos e Práxis Freiriana: Contribuições Político-Pedagógicas de Elza Freire para a Convivência Humana. *Revista EJA Em Debate*. Florianópolis, ano 3, n. 5. dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso em 05 de fev de 2018.

SILVA, Roberto da. Os Fundamentos Freireanos. *Pedagogia Social: Revista Interuniversitaria*. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social: Espanha, n. 27, p. 179-198, 2016.



SUMÁRIO



# 16

Arthur Vianna Ferreira  
Marcio Bernardino Sirino  
Patricia Flavia Mota

Fora da Sala de Aula:  
ações extensionistas  
e formação  
de Educadores Sociais  
em uma universidade  
pública do Rio  
de Janeiro

Em abril de 2016, na Faculdade de Formação de Professores (FFP) de São Gonçalo, pertencente à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), foi criado um grupo de estudos sobre educação “Fora da Sala de Aula” de forma a contemplar as discussões referentes à temática da Pedagogia Social, Educação não-escolar e Educação Social, inicialmente.

Convém destacar que esse grupo de estudos vem se consolidando no bojo do Projeto de Extensão “*Fora da Sala de Aula: Formações, Representações e Práticas educativas não-escolares e/ou extracurriculares no município de São Gonçalo*”, em dois grandes momentos: nos encontros do “Oficine Social” – em que um vídeo é exibido e os participantes refletem sobre a temática abordada no mesmo – e nos encontros do “Grupo de Estudos” – quando, os textos previamente enviados e estudados, são discutidos no espaço coletivo extensionista e mediados pelo professor coordenador. Sinalizamos que todo processo pode ser encontrado no site<sup>17</sup> do Projeto de Extensão.

Nesta perspectiva, a fim de listar o percurso trilhado deste 1 (um) ano de “Fora da Sala de Aula”, apresentamos os indicadores das discussões realizadas nos dois tipos de encontros, acima mencionados.

Quadro I – Vídeos e debates promovidos pelo 'oficine Social'.

Mês/2016	Temática
Maio	Os desafios contemporâneos: a educação
Junho	Família Contemporânea: espaço de educação não escolar?
Julho	A educação como projeto político de sociedade brasileira - Parte 1
Agosto	A educação como projeto político de sociedade brasileira - Parte 2
Setembro	Cristovam Buarque e a política brasileira
Novembro	Pobreza no Brasil contemporâneo



## SUMÁRIO

17. Disponível em: <https://socializandopedagogias.wordpress.com/>



Mês/2017	Temática
Março	Sujeitos da educação social: a infância
Abril	Combate à violência contra a criança e o adolescente
Maio	A família e a sociedade contemporânea

Fonte: Elaboração dos autores (2017)

Quadro II – Temáticas do Grupo de Estudos 'Fora da Sala de Aula'.

Grupo de estudos	
Mês/2016	Temática
Abril	A escola: das promessas às incertezas
Maio	As origens da Pedagogia Social
Junho/Julho	Pedagogia Social: a formação do educador social e seu campo de atuação
Agosto	Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador
Setembro	Educação popular, educação social e educação comunitária
Outubro	A formação do educador social e a Pedagogia da Convivência
Novembro	A Pedagogia da Convivência
Dezembro	Equilibrando os pratos das demandas sociais: a figura do educador social
Mês/2017	Temática
Fevereiro	Educação não formal e a Pedagogia Social
Março	Política de formação do(a) pedagogo(a): uma abordagem das políticas curriculares para atuação do pedagogo em espaços não escolares
Abril	Prática pedagógica na assistência social: fortalecendo o processo de inclusão social através dos CRAS
Maio	A ética e a educação social

Fonte: Elaboração dos autores (2017).

Desse modo, trazemos, na sequência, as impressões obtidas nos espaços de diálogos e de reflexões oportunizados no “grupo de estudos” – de abril de 2016 até maio de 2017 – um ano de discussão e reflexão oportunizadas – cientes de que houve a complementação dessas discussões também nos encontros do “Oficine Social”, pois ambos espaços dialogam e complementam os estudos realizados.



## SUMÁRIO

Convém salientar, ainda, neste relato, houve a oportunidade de estabelecer um diálogo com os pressupostos teóricos da educação integral e(m) tempo integral – conexões que dialogam e abrem espaço para problematização acerca da função social da educação e o papel social da escola nesta contemporaneidade, uma vez que ‘dentro’ ou ‘fora’ da sala de aula diferentes processos formativos acontecem.

Para este propósito, selecionamos alguns teóricos que pesquisam essas temáticas e criamos 3 (três) categorias de análise, apresentadas nas seções a seguir, para alinharmos as considerações deste espaço de construção de conhecimentos e suas conexões, a saber: História da Pedagogia Social; Pedagogia Social & Educação Social e Educação Integral e(m) Tempo Integral.

### **História da Pedagogia Social**

Embora o conceito de Pedagogia Social esteja em construção no cenário brasileiro, convém pontuarmos um histórico de sua presença na perspectiva de melhor compreendermos os processos pelos quais vem passando e os mares que vem desbravando, cotidianamente.

Descobrimos, nos espaços de discussão do grupo, que a Pedagogia Social se origina na Europa, mais fortemente posta em prática na Alemanha, nas primeiras décadas do século XIX afim de “abordar as necessidades e problemas sociais a partir do ponto de vista pedagógico” (Hans-Uwe Otto, 2011, p. 30). Esta tendência se associa com a perspectiva de compreender-se a Pedagogia Social com raiz no pensamento sociopedagógico.

Pedagogia Social baseia-se na crença de que é possível decisivamente influenciar circunstâncias sociais por meio da Educação.



SUMÁRIO

Assim, a Pedagogia Social começa com esforços em confrontar pedagogicamente aflições sociais na teoria e na prática. (HANS-OWE OTTO, 2011, p. 31)

Já aqui no Brasil, a Pedagogia Social se aproxima, como destaca Caliman (2010), da Pedagogia Social Crítica por, “através da ação socioeducativa orientada a sujeitos e grupos socialmente em risco, provocar mudanças nas pessoas e na sociedade” (p. 349). No entanto, como não há hegemonia no que se convencionou a chamar de Pedagogia Social, trazemos as contribuições de Caliman (2010, p.334), novamente, para destacarmos as várias concepções em torno da pesquisa da Pedagogia Social.

(A) a identificação e potencialização dos fatores sociais que, intencionalmente ou não intencionalmente, estão presentes nas diversas instituições da sociedade;

(B) doutrina da educação política e nacionalista do indivíduo, perspectiva que deu sustentação à educação dos cidadãos ao longo de diversas ditaduras europeias e até latino-americanas;

(C) como uma dimensão das ciências da educação que se ocupa da formação à “sociabilidade” humana, particularmente dentro das escolas;

(D) Pedagogia social de base antroposófica e inspirada em Rudolf Steiner, entendida como processo cujo resultado é a qualidade de vida na ecologia social; muito presente no Brasil e não coincide com nossa concepção;

(E) como pedagogia de ajuda para os casos de necessidade, com intenção preventiva e compensatória;

(F) como pedagogia crítica em resposta à necessidade de solidariedade social para o desenvolvimento do voluntariado, instituições de acolhida, prevenção, recuperação, reinserção social.

Essas múltiplas possibilidades de materialização da Pedagogia Social representa a arena de disputas que envolve a educação em solo brasileiro. Entretanto, essas perspectivas têm, em comum, o olhar mais ampliado para o processo educativo – Ou seja, a visão de educação enquanto um instrumento de transformação social.



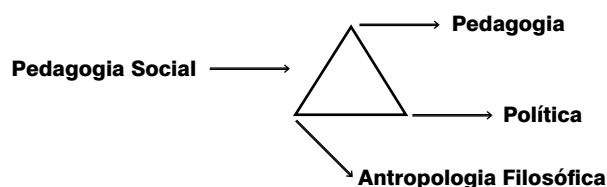
## SUMÁRIO

## Pedagogia Social & Educação Social

Temos construído, no coletivo de nosso grupo, a compreensão de que os dois conceitos discutidos neste campo – Pedagogia Social e Educação Social – são profundamente complementares.

No entanto, a fim de sinalizar suas especificidades, destacamos que a Pedagogia Social está veiculada aos aportes teóricos que acredita na educação como um vetor de intervenção social enquanto que, por sua vez, a Educação Social está materializada na prática pedagógica desenvolvida por educadores sociais, geralmente, em espaços não-escolares.

No grupo de estudos temos conhecido a Pedagogia Social como elemento da triangulação entre os campos da pedagogia, antropologia-filosófica e da política, como representamos na ilustração abaixo.



Essa percepção nos remete à Pedagogia Social como sendo uma teoria geral de educação, mas também a muitas outras possibilidades de compreensão, como nos pontua Hans-Owe Otto (2011).

A Pedagogia Social pode ser vista tanto como uma teoria geral de Educação como também uma forma de evitar a redução da Educação unicamente aos processos de desenvolvimento individual. A Pedagogia Social pode também ser vista como um campo de estudo em que a conexão entre Educação e sociedade é levada em conta, ou, ainda, como uma esfera de atividades que combatem e amenizam problemas sociais por meio de métodos educacionais". (p. 32)

SUMÁRIO

Desse modo, podemos compreender a Pedagogia Social como um grande “guarda-chuva” sobre o qual se abriga diversas possibilidades de reflexão-atuação. Ainda mais que sobre os estudos nesta área de conhecimento repousam as discussões acerca das práticas pedagógicas em espaços não-escolares, hospitais, instituições de acolhimento, espaços de privação de liberdade, dentre tantas outras possibilidades que emanam desse horizonte.

O que nos faz ampliar o leque para estas práticas, uma vez que se a Pedagogia Social se associa com o campo da teoria, a Educação Social se afina com o campo da prática, como nos destaca Souza Neto (2010) acerca da sua finalidade: “A finalidade da educação social é ajudar a compreender a realidade social e humana, melhorar a qualidade de vida, por meio do compromisso com os processos de libertação e de transformação social nos quais vivem ou sofrem as pessoas” (p. 32).

Essa interação entre a prática pedagógica articulada com a realidade social se consubstancia na compreensão de que “Os processos de aprendizagem deve propiciar aos educandos instrumentos para saberem lutar e construir o sentido da vida e da história” (Ibidem, p. 36). Ou seja, uma Educação Social tem de ser significativa para os sujeitos inseridos no processo, tem de dialogar com seu contexto e lhe conferir instrumentos de reflexão e transformação.

Essa construção não anula a importância da instituição escolar. Muito pelo contrário. Prevê maior articulação entre a educação escolar com a educação promovida em espaços não escolares, uma vez que consoante Caliman (2010) “fora e além da escola existem diversas formas de educação igualmente significativas e influentes” (p. 342).

No entanto, o que muito temos problematizado em nosso grupo de pesquisa se relaciona com a formação deste educador



## SUMÁRIO

social, pois em cada localidade essa qualificação é percebida de uma maneira diferenciada, assim como os fatores referentes à remuneração e aos processos de sucateamento da Educação que, por sua vez, podem ser postos em prática.

Neste contexto, destacamos que, atualmente, possuímos 2 (dois) Projetos de Lei (PL's) tramitando no Brasil acerca da regulamentação da profissão de “Educador Social”, a saber: o primeiro de 2009, elaborado por Chico Alencar com a proposta de que o educador social seja profissional de ensino médio; e o segundo de 2015, proposto por Telmário Motta com a perspectiva de criação de um curso superior (tecnólogo) para educador social.

### **Educação Integral e(m) Tempo Integral**

Com esse breve panorama histórico-conceitual apresentado nas seções anteriores, trazemos neste eixo uma conexão entre essa visão de Educação Social com os estudos e pesquisas no campo da educação integral e(m) tempo integral.

Começamos com a perspectiva de Souza Neto (2010) quando afirma que “a educação social busca formar integralmente o sujeito” (p. 33), na busca por alinhavarmos encontros com a compreensão do conceito de educação integral.

Neste sentido, embora não seja homogêneo, em território nacional, “a educação integral se caracteriza pela busca de uma formação humana a mais completa possível para o ser humano”, segundo Coelho (2009, p. 90).

Então, de início, podemos observar que ao perceber a integralidade do sujeito e buscar uma formação humana mais completa, essas perspectivas de educação se apresentam para além do



**SUMÁRIO**

desenvolvimento da dimensão cognitiva abarcando outras dimensões formadoras, como nos exemplifica Guará (2006).

A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado – ou seja – a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional. (p. 16)

No entanto, desenvolver essas dimensões no tempo parcial, escasso e fragmentado que possuímos nas unidades escolares fica muito mais difícil, levando-se em consideração a dívida histórica de desigualdade que possuímos, principalmente, para com os alunos das classes menos favorecidas.

É necessário tempo para escovar os dentes; é necessário tempo para fazer leitura crítica das imagens veiculadas pela televisão; é necessário tempo para praticar valores democráticos, na educação física, na hora da refeição, nas discussões em sala de aula. (MAURÍCIO, 2009, p. 26)

Neste bojo, faz-se necessário a perspectiva da educação em tempo integral na clareza de que a ampliação da jornada diária do educando (tanto na escola quanto com atividades ‘fora da escola’ – em outros espaços sociais educativos) muito pode contribuir para esse desenvolvimento integral e, ainda, construir soluções pedagógicas para os problemas vivenciados em sociedade, como nos ressalta Caliman (2010) a respeito da educação social que, neste momento, dispomos em diálogo com a educação integral e(m) tempo integral.

É possível construir soluções pedagógicas que ajudem na superação dos problemas vividos pelas pessoas e grupos. E a Educação faz com que tais soluções aconteçam a partir de dentro das pessoas mesmas, através do estímulo ao conhecimento, de sua capacidade de compreensão, sua visão do mundo, do estímulo ao seu desenvolvimento integral. (p. 352)



## SUMÁRIO

Percebamos o quanto esses conceitos se inter-relacionam na medida em que ambos enxergam a educação com um olhar mais ampliado e, ainda, como um instrumento de transformação social.

Outro aspecto que se pode estabelecer conexões entre esses conceitos diz respeito às atividades promovidas. Desse modo, tendo a clareza de que é considerado, em solo brasileiro, educação em tempo integral como sendo a oferta de educação “igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo” (Brasil, 2014), convém sinalizar que essas atividades nem sempre são desenvolvidas no cotidiano escolar.

Muitas das vezes, são propostas por meio de parcerias e/ou estabelecimento da intersetorialidade como forma de sua materialização, o que atribuímos como sendo uma tendência contemporânea de educação integral uma vez que “primam por uma visão em que a escola aparece como mais um dos equipamentos educativos, ao lado das cidades ‘que educam’, da integração com outros ‘serviços’, como os de assistência social, entre outras características”, como nos aponta Coelho (2014, p. 187).

Nesta questão se aproxima a identidade da educação integral contemporânea com a educação social em práticas não-escolares, na medida em que outros educadores, em outras instituições promovem espaços de diálogo e de formação.

### **Considerações Finais?**

Por mais embrionária que se possa ser, essas reflexões abrem espaço para maiores problematizações acerca dos conceitos que temos discutido em nosso grupo de estudos. Neste sentido, não há desfecho, mas sim aspectos que dispomos, na sequência, na



SUMÁRIO



perspectiva de apresentar os registros mais pontuais que sustentam todos os pontos apresentados ao longo deste artigo.

Então, trazemos, neste ensejo, a construção de que toda teoria explica apenas uma parte da realidade. Visão de Max Weber para nos alertar que a verdade não tem só um lado. Desse modo, na busca pela nossa(s) 'verdade(s)', precisamos de um Projeto Político de Educação e de um Projeto de Sociedade que percebam a Educação Social como um instrumento de transformação da realidade na qual os indivíduos estão inseridos.

Convém destacar que o teórico mais famoso da Pedagogia Social – Natorp – dizia que “toda pedagogia deve ser social”. Neste caminho, devemos perceber o contexto, a realidade, se preocupar com os problemas e as mazelas dos sujeitos... E, muito além do seu desenvolvimento cognitivo, devemos contribuir para o seu desenvolvimento humano mais completo – nexos que se associam com os pressupostos de uma Educação Integral... Uma educação que transforma alunos em pessoas e que faz de todos os espaços sociais um lugar de socioeducativo.

Desse modo, levando em consideração que “toda relação social é uma relação pedagógica” e que na relação com o outro, constantemente, estamos nos formando, nos construindo e nos desenvolvendo, esperamos que a socialização desta experiência – vivências integrais obtidas no grupo de estudos sobre educação 'Fora da Sala de Aula' – se constitua num espaço de construção de novas relações sociais, certos de que, essas relações vão nos humanizando e nos formando integralmente.



## SUMÁRIO

## Referências

BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. Brasília: *Em Aberto*, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

\_\_\_\_\_, Lígia Martha Coimbra da Costa. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares? In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). *Tempos e Espaços Escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Ponteio: FAPERJ, 2014.

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.

HANS-UWE-OTTO. Origens da pedagogia social. In: MOURA, Rogério; SILVA, Roberto da; SOUSA NETO, João Clemente de (Orgs.). *Pedagogia Social*. Vol. 1. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *Em Aberto*, Brasília, v.22, n. 80, p.15-31, abr. 2009.

SOUZA NETO, João Clemente de. Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de atuação. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPG-UFES*. Vitória. V.16- N.32, jul./dez. 2010.



SUMÁRIO



# 17

Arthur Vianna Ferreira  
Marcio Bernardino Sirino  
Patricia Flavia Mota

**Espaço Reservado  
para Pichadores Sociais:  
as contribuições  
dos participantes  
da I Jornada de Educação  
Não-Escolar e Pedagogia  
Social sobre o conceito  
de Educação Social**

Desde 2016, o projeto de extensão Fora da Sala de Aula: Formações, Representações e Práticas Educativas Não Escolares e Atividades Extracurriculares, registrado pelo nº 4955 do SR3-DEPEXT, foi iniciado na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP), localizada no município de São Gonçalo (RJ), reunindo graduandos da universidade, educadores sociais, professores e comunidade do entorno para estudar sobre Pedagogia Social e as práticas socioeducacionais desenvolvidas na região metropolitana do Rio de Janeiro.

Nesse projeto, diversas ações vêm sendo desenvolvidas na perspectiva de oportunizar um espaço de reflexão e de discussão acerca das temáticas da Educação Social e Pedagogia Social, tais quais: grupo de estudos; debates de documentários (Oficine Social); participação em diversos eventos; promoção de cursos à distância e, ainda, a realização da I Jornada de Educação Não-Escolar e Pedagogia Social (I JENEPS).

O grupo de estudos Fora da Sala de Aula tem como objetivo promover a formação continuada e inicial de educadores de São Gonçalo a partir da discussão de materiais que retratam os problemas do seu cotidiano. Além disso, introduzimos os alunos de graduação e também a toda a comunidade interessada na realidade social de vulnerabilidade vivida pelo município e o esforço dos profissionais da educação em empoderar as comunidades e os indivíduos para assumirem suas responsabilidades frente a uma mudança concreta de vida.

Neste sentido, entende-se por *Pedagogia Social* como sendo o campo teórico da pedagogia que faz a reflexão sobre as práticas educativas oriundas dos grupos sociais vulneráveis e suas demandas imediatas. A *Educação Social*, por sua vez, é a concretização desse campo teórico, ou seja, a prática pedagógica real desenvolvida por educadores sociais, geralmente, em espaços



## SUMÁRIO

não-escolares e que ganha diferentes configurações, de acordo com as necessidades dos grupos empobrecidos e a realização de seus processos de fortalecimento de vínculos e processos emancipatórios através da educação.

Vale a pena trazer algumas reflexões sobre essa temática para compreendermos melhor a teoria que buscamos reafirmar com os trabalhos desse projeto de extensão, ensino e pesquisa no Rio de Janeiro.

### **Pedagogia Social e algumas reflexões**

Em alguns países da Europa como Espanha, Portugal, entre outros, os estudos sobre Pedagogia e Educação Social são comuns e têm grande importância na esfera acadêmica e profissional. Hans-Uwe Otto (2011) destaca que educadores alemães discutem sobre Pedagogia Social desde o início do século XX. Outros países também o fazem, alguns, no entanto, sem utilizar este termo. Cita os casos de Jane Addams, nos Estados Unidos e Paulo Freire no Brasil.

No primeiro caso, Addams desenvolveu, no fim do século XIX, um trabalho no assentamento Hull House, nos Estados Unidos, com elementos sociopedagógicos, sem abordar estes estudos. Com Freire, já no século XX, a prática da Educação Social tornou-se sinônimo de “Educação Popular”. E, ainda que não tenha sido o autor original desta concepção teórica, Freire é apresentado como um dos pioneiros da Educação Social e da Pedagogia Social (SILVA, 2016), influenciando vários países.

No Brasil, os estudos de Freire não tiveram o mesmo alcance, segundo Silva (2016), pois, as práticas escolares ainda estão relacionadas, fortemente, ao Movimento da Escola Nova e às parcerias,



SUMÁRIO

para formação e fomento, desse movimento com agências internacionais que favorecem grupos dominantes.

No entanto, pesquisas recentes, como a de Graciani (2014), apontam, claramente, a forte influência do referido autor. Para ela, uma das pioneiras dessa investigação no Brasil, a Pedagogia Social é descrita como “essencialmente libertadora” (2014, p. 21), pois, a partir do momento em que os sujeitos são conscientizados nas diversas práticas sociais que vivenciam – por meio de um trabalho político e educativo – podem se libertar de estruturas que os paralisam, num movimento de assumir o protagonismo de suas histórias e na busca pela mediação de seus conflitos.

Geraldo Caliman, um dos primeiros brasileiros a se formar doutor em Pedagogia Social, destaca o potencial crítico e transformador desta Ciência da Educação, pois, em sua dimensão social, contribui para reflexões sobre as demandas e conflitos de grupos tradicionalmente excluídos, possibilitando, por meio de ações socioeducativas, criticar comportamentos da sociedade que geram esses conflitos para os grupos em risco e, ainda, fomentar mudanças nesses grupos e na sociedade.

Para a Pedagogia Social, faz-se importante contribuir para que os sujeitos se conheçam; identifiquem seus conflitos e suas demandas; saibam lidar com as adversidades que surgem em sua vida cotidiana; consigam definir projetos e metas para realizá-los e possam se empoderar na busca por uma situação melhor para sua vida.

É libertá-lo e emancipá-lo num contexto, no qual o pobre precisa aceitar qualquer coisa que seja menos porque a sociedade diz que ele é menos e os governantes destinam a ele o que é menor, o pouco, a sobra ou nada. Por meio de um processo educativo crítico e reflexivo, dentro da escola ou fora dela, os sujeitos se apropriam de seus direitos e deveres como cidadãos e protagonizam a busca pela consolidação dos mesmos e pela transformação da sociedade.



## SUMÁRIO

Neste sentido, a Educação Social surge, muito antes de estudos da Pedagogia Social, uma vez que ela se constitui o campo prático dessas reflexões. Para estudiosos que deram atenção à pobreza e à vulnerabilidade social – de Pestalozzi a Freire – por exemplo, a educação é tratada sob uma perspectiva pedagógico-social, por mais que não usassem, especificamente, o termo abordado nesse estudo: Pedagogia Social.

Sendo assim, sua origem pode ser situada no período em que processos de urbanização e de industrialização se tornaram cada vez mais intensos, pois os métodos de produção baseados no uso da mão de obra e da terra cederam espaço para técnicas e instrumentos de trabalho. Nesse contexto histórico-social, diversos problemas se apresentaram que, diretamente, afetaram às famílias, suas crianças e aos jovens. Então, neste momento, surgiram teorias que buscavam refletir sobre os problemas identificados.

Os pobres sempre existiram e passam (e passarão) por situações de conflito e exclusão. A Pedagogia Social estuda esse campo no qual se pratica a Educação Social: instituições e/ou espaços nos quais as populações empobrecidas são atendidas, assim como as metodologias e os profissionais que atuam nos mesmos.

Os sujeitos atendidos por ONGs, grupos, associações, abrigos, creches etc., são geralmente os excluídos pela sociedade e que acabam perdendo a força do seu protagonismo e se rendendo ao papel que a sociedade acha que lhes cabe. Isso gera uma personalidade apática, sem iniciativa de mudança, ou uma personalidade que se rebela optando por uma única estratégia: o uso da violência, uma vez que, sem apreço por si mesmos, os sujeitos percebem que nada tem e atacam o outro – que tem mais do que ele.

Segundo Otto (2011), este é um segmento de estudo e pesquisa que parte dos problemas sociais, com o objetivo de



## SUMÁRIO

encontrar uma orientação educacional com vistas a minimizá-los, integrando o indivíduo à sociedade na qual se encontra como *'inrangeiro'*<sup>18</sup> ou *'desfilado'*<sup>19</sup> – promovendo, num nível de reflexão e práxis, o pertencimento, a inclusão, o funcionamento social do indivíduo, bem como o seu bem-estar e a gestão pessoal de sua vida.

Este campo de estudo pode servir como instrumento para o trabalho social ou para o estudo de outras ciências sociais, sem constituir em si exclusividade de formação para uma carreira específica. Segundo o autor, embora a Pedagogia Social possa oferecer especialização para os trabalhadores sociais é útil para todos os setores da sociedade e, mais especificamente, da academia – fortalecendo, assim, medidas que visem à ajuda social para o *homo educandus*, compreendendo que Educação é um processo para toda vida, em todos os campos do cotidiano.

Muitas vezes, no chão da escola, encontramos aflições sociais que tornam o trabalho nas instituições de ensino formal mais difíceis. No entanto, as escolas, por sua vez, ainda não se encontram plenamente instrumentalizadas para lidar com estas questões. Talvez falte discussão, tempo, investimento do governo, profissionais qualificados, famílias e professores interessados – algo que, talvez, ainda não saibamos precisar. Seria necessária uma investigação profunda neste sentido. Mas, inicialmente, é possível afirmar que, caso existisse um profissional que pudesse estabelecer relações entre os problemas sociais, a realidade da comunidade, os saberes escolares e não-escolares, ajudaria, eficazmente, no processo de ensino-aprendizagem na escola.



## SUMÁRIO

18. Termo criado por Cristovam Buarque em seu livro *Os inrangeiros* de 2002. Refere-se ao indivíduo que faz parte de uma sociedade, no entanto, não tem acesso às facilidades, tecnologia, aparelhos culturais aos quais outros tem acesso.

19. Segundo Robert Castel, desfiliação é um processo através do qual o indivíduo não se encontra completamente excluído da sociedade, mas também não ocupa um lugar específico nela. Ele não se sente pertencente àquela realidade, pois há o enfraquecimento dos laços que liga o sujeito às instituições sociais. O autor faz este estudo em seu livro *"A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?"*.



A Pedagogia Social nos mostra parcerias possíveis, caminhos que podemos trilhar buscando o melhor para os sujeitos, no sentido de se libertarem dos grilhões do comodismo, da desesperança, da descrença, da baixa autoestima; traz, assim, uma proposta de estudo da Educação Social para transformação da sociedade.

É importante destacar a necessidade do movimento de analisar, sistematicamente, as práticas sociais nesses espaços não-escolares, voltar para a academia, repensar e retornar ao campo, buscando soluções, metodologias e, ainda, verificando avanços na vida dos pobres.

É esse o desafio com que se defrontam a Pedagogia Social e a Educação Social: desreificar as categorias educacionais e desideologizar (*ideologia hegemônica*) as práticas sociais. As relações humanas e o sujeito não são coisas e nem mercadoria. São vidas em busca da liberdade e da realização. (NETO, 2010, p. 35, grifo nosso)

No bojo dessas discussões e reflexões, surge a possibilidade de realização da I Jornada de Educação Não Escolar e Pedagogia Social (JENEPS) em São Gonçalo (RJ). Convém salientar que, durante os 2 (dois) dias de evento – 17 e 18 de novembro de 2016 – a jornada contou com mesas de debate sobre assuntos variados que compõe a realidade teórica e prática da Educação Social na região metropolitana do Rio de Janeiro, como: Educação não escolar em Comunidades de Vulnerabilidade Social; Educação não escolar e Juventudes: Políticas Públicas de Privação de Liberdade; Educação não escolar e Adultos: Gênero e EJA e Educação não escolar e Infâncias: Educação em Museus e Etnias Indígenas.

Além destes significativos momentos de debate e discussão, a jornada contou, ainda, com duas outras atividades muito significativas: uma roda de conversa sobre educação integral e experiências em educação não-escolar e apresentação de trabalhos e pesquisas em andamento e/ou concluídas para toda a comunidade do entorno da UERJ/FFP, sensibilizando alunos, professores e pesquisadores



## SUMÁRIO

sobre a Educação Social e a Pedagogia Social como área de atuação legítima para os profissionais da educação.

Uma das principais atividades desta importante troca de conhecimentos, experiências e reflexões diversas foi desenvolvida no pátio da universidade denominada “*Mural Interativo*”, que se constitui objeto de socialização desse presente artigo.

Essa atividade objetivava descobrir o que os participantes da I JENEPS pensavam sobre “Educação Social”. Para esta finalidade, foi disponibilizado, nos corredores da instituição, um mural para que os diversos sujeitos expressassem sua compreensão sobre a referida temática.

Ao lado do mural, foi afixado um banner com uma citação de Souza Neto (2012) e um poema – elaborado por um dos integrantes do grupo de estudos – na busca por sensibilizar os passantes sobre a amplitude do conceito de ‘Educação Social’.

Essa atividade foi mediada por 2 (dois) integrantes do grupo Fora da Sala de Aula e os monitores faziam uma reflexão sobre ‘Educação Social’, divulgavam as datas dos encontros do ‘Oficine Social’ e do ‘Grupo de Estudos’ e, ainda, solicitavam a contribuição sobre a compreensão dos participantes da Jornada no que tange ao conceito de Educação Social, por meio de uma ‘pichação’, no referido mural. Momento este no qual foram oportunizados diálogos e reflexões acerca das construções que vimos elaborando.

Sinalizamos que esse ‘*Mural Interativo*’ – intitulado “Espaço Reservado para Pichadores Sociais” foi pensado por conta da especificidade de que o município de São Gonçalo<sup>20</sup> dispõe – pois, em todas as ruas, é muito comum encontrar, nos muros das casas



## SUMÁRIO

20. O município de São Gonçalo faz parte da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro e conta com uma população estimada de 1.044.058 habitantes, segundo dados do IBGE (2016).

ou mesmo de lojas, a seguinte placa: “Espaço Reservado para Pichador Amador”. Inferimos que esta atitude – criativa, diga-se de passagem – é levada em consideração, pois os ‘pichadores’ por se considerarem ‘profissionais’, não querem ser reconhecidos como ‘amadores’ por picharem em espaços com esta sinalização.

A perspectiva de socializarmos as contribuições desses participantes, nesta atividade da jornada, se alinha com a formação docente inicial e/ou continuada por entendermos que a diversidade de práticas pedagógicas em espaços não-escolares, embasada nos fundamentos da Pedagogia Social, possui uma grande possibilidade de contribuir para a diminuição da dívida histórica de desigualdade educacional que, até os dias de hoje, possuímos, na medida em que não se proporciona, de forma equitativa, as mesmas oportunidades educacionais a todos os grupos do país, e de maneira especial, aos sujeitos em vulnerabilidade social e econômica.

### **Como podemos entender a concepção dos participantes sobre Educação Social?**

Após essa abordagem introdutória, na qual sinalizamos o contexto de realização do ‘*Mural Interativo*’, pontuamos que, nos dias do evento, obtivemos 24 (vinte e quatro) contribuições, ou seja, 40% dos participantes diários do evento.

Para análise dessas contribuições, buscamos recolher as metáforas que expressavam o entendimento dos participantes sobre a Educação Social. Essas foram agrupadas a partir de seus temas para que pudessem ressaltar os foros nos quais elas foram constituídas. Na verdade, em uma análise retórica-filosófica desses discursos, é através do foro que vamos poder organizar a força e a intensidade usada por aquele que profere o discurso para dar



## SUMÁRIO

suas justificativas sobre determinado posicionamento social sobre o tema que lhe é perguntado.

Esses foram os seguintes sentidos dados pelas metáforas para o tema sobre Educação Social: *Construção Coletiva*, *Transformação*, *Afetividade/Respeito* e *Além da Sala de Aula*. Também foram agrupados os discursos que ‘não contemplam a proposta’, mas que também apareceram como marcas do grupo de participantes da Jornada, quando questionados sobre a Educação Social.

Assim, identificamos uma compreensão da Educação Social enquanto *uma ação coletiva* e não de uma ou outra instituição específica; o entendimento da Educação Social como um *instrumento de transformação*; a percepção da Educação Social enquanto um ‘bem’, um ‘ato de amor’ e o desenvolvimento de ‘respeito’ – ou seja, *aspectos afetivos*; a identificação da Educação Social como sendo o *desenvolvimento de práticas pedagógicas em diferentes espaços sociais* – de preferência, *fora dos muros da ‘sala de aula’, da ‘escola’*.

Todos os elementos e sentidos apontados pelas metáforas dos discursos dos participantes, dessa atividade, apontam para um dos pontos mais discutidos na Pedagogia Social: a convivência como elemento de *transformação*, *afetividade* e *construção coletiva* de um ambiente de aprendizagem que vai além da dinamização dos conteúdos curriculares.

Conviver significa viver uns com os outros com base em certas relações sociais e códigos valorativos, forçosamente subjetivos, no marco de um determinado contexto social. Estes polos que marcam o tipo de convivência, estão potencialmente cruzados por relações de conflito, o que de modo algum ameaça a convivência. Conflito e convivência são duas realidades sociais inerentes a toda forma de vida em sociedade. (JARES, 2008, p. 25)

É esta convivência faria referência a conteúdos que cabem em toda prática de Educação Social, tais quais:



## SUMÁRIO

Conteúdos de natureza humana: direito à vida e ao desejo de viver, à dignidade, à felicidade, à esperança;

Conteúdos de relação: ternura, respeito, não violência, aceitação da diversidade e rejeição a qualquer forma de discriminação, solidariedade, igualdade;

Conteúdos de cidadania: justiça social e desenvolvimento, laicismo, Estado de direito, direitos humanos. (JARES, 2008, p. 29)

O mesmo autor destaca, ainda, que, na Pedagogia da Convivência, a afetividade – presente nos discursos dos participantes da jornada – é necessária nessa relação entre profissionais da educação e os alunos, entre educadores sociais e os sujeitos em vulnerabilidade social.

Nesta perspectiva, Graciani (2011) acrescenta que:

A Pedagogia da Convivência propõe reaprender a utilizar nossos espaços de interação para melhor compreender o outro e suas intenções. É necessário, para isso, uma ética do diálogo que estimule o questionamento, com liberdade, sinceridade e respeito mútuo, sem determinação institucional. Perguntar mobiliza quem questiona e quem formula a resposta. (p. 96)

Infere-se que os discursos proferidos pelos participantes da jornada, por mais que sejam da ordem do senso comum da concepção de “Educação Social” não se distanciam das reflexões realizadas pelos autores da Pedagogia Social que dialogam sobre a necessidade de convívio e afeto no campo da Educação Social, na medida em que se trabalha com sujeitos que, num processo de exclusão e invisibilidade, têm mais facilidade de ver suas relações rompidas, neste panorama de relações líquidas e de convívio fragmentado, de pouco afeto em sua trajetória, numa sociedade em que impera a fragilidade dos laços humanos.

Na contramão desta tendência líquido-moderna – em que nada é feito para durar –, ressaltamos que o convívio promovido pelas práticas pedagógicas na sociedade pode ser fundamental para restaurar laços



## SUMÁRIO

de solidariedade humana, de grande relevância para que possamos empoderar os sujeitos para a sua própria emancipação.

O principal herói deste livro (Amor Líquido) é o relacionamento humano. Seus personagens centrais são homens e mulheres, nossos contemporâneos, desesperados por terem sido abandonados aos seus próprios sentidos e sentimentos facilmente descartáveis, ansiando pela segurança do convívio e pela mão amiga com que possam contar num momento de aflição, desesperados por "relacionar-se" e, no entanto, desconfiados da condição de "estar ligado" em particular de estar ligado "permanentemente" para não dizer eternamente, pois temem que tal condição possa trazer encargos e tensões que eles não se consideram aptos nem dispostos a suportar, e que podem limitar severamente a liberdade de que necessitam para \_ sim, seu palpite está certo \_ relacionar-se. (BAUMAN, 2004, p. 6)

O convívio é necessário. Ele nos leva a conflitos, aflições, mas também gera aprendizado, conscientização, empatia, emancipação. Nesse campo de pesquisa, para o resgate da autoestima, para o despertar do empoderamento e da emancipação, é importante que as metodologias utilizadas nas atividades socioeducativas tenham tempo e espaço para convivência e afeto, favorecendo, assim, o surgimento de oportunidades para a formação integral desse outro marginalizado, empobrecido, discriminado, negado e invisibilizado.

Por isso, quando os sujeitos da análise discursam sobre um contexto para *além do muro da escola* vislumbram a necessidade de um espaço que a escola 'formal' parece não oferecer para os que se encontram envolvidos nos seus processos de ensino-aprendizagem: um espaço de convivência no qual todos os sujeitos sejam percebidos e respeitados.

A negação do outro, diferente de mim, tem sido considerada, no mundo contemporâneo, um dos piores fatores geradores de conflitos sociais, dissabores pessoais, revoltas e agressões, entre outros. A invisibilidade do outro que está ao meu lado é um dos componentes do processo da exclusão, seja ela causada por preconceito étnico, cultural, religioso, por discriminação de gênero, opção sexual ou desigualdade social. (GRACIANI, 2011, p. 96)



## SUMÁRIO

Para atender às expectativas postas nos discursos desses indivíduos, a formação desse profissional da educação deve aprofundar nesse aspecto relacional-social. A despeito das relações líquidas – fragmentadas – existentes em toda sociedade, o educador social precisa se posicionar de forma diferenciada e ter um olhar mais empático com as pessoas com as quais trabalha. Neste viés, trazemos as contribuições de Ferreira (2012) acerca deste profissional.

O educador social surge no contexto do Terceiro Setor, como o sujeito que se coloca responsável pela organização dos trabalhos socioeducativos proporcionados por suas instituições para atender as distintas e, cada vez mais complexas necessidades da população civil. (p. 101)

O autor destaca, ainda, que, a partir do final da década de 70, movimentos sociais criam, no Brasil, oportunidades e espaços educativos direcionados à população empobrecida que não era atendida pelo Estado – dinâmica habitual de toda sociedade.

Mas que, contemporaneamente, assumia um novo matiz: os grupos passavam a se identificar e a se apropriar dos saberes dos movimentos pelos quais eram atendidos, constituindo uma educação não escolar com intencionalidade (Cf. Ferreira, 2016, p. 25).

Assim sendo, o educador social, precisa se familiarizar com o estudo da Pedagogia Social e da Pedagogia da Convivência, pois entendemos que estes campos de estudo favorecem a percepção do tipo de habilidades e competências necessárias para o exercício dessa função e caracterizam o trabalho deste profissional da Educação Social.

Além disso, é fundamental que o educador social conheça a realidade dos sujeitos do seu campo de atuação tendo em vista o favorecimento do bem-estar social, das transformações sociais e o combate às desigualdades e aos preconceitos. Este sujeito precisa



## SUMÁRIO

estar aberto à vivência em diferentes culturas, ao diálogo com os diferentes saberes e à formação integral do indivíduo – que não se dá somente nos espaços escolares.

Enfim, a respeito dos discursos que se enquadram no foro temático “*Não contemplam a resposta*” desdobra-se um questionamento intrigante e significativo: se os participantes dessa Jornada são, em sua maioria, alunos da universidade e professores em exercício, por que eles não identificam a Educação Social como parte do seu cotidiano escolar? Será que a formação docente inicial contempla esses assuntos de forma adequada? Ou, ainda, o senso comum de ‘educação para os pobres’ traz uma ideia de assistência social para esses sujeitos e, por isso, não têm respaldo na faculdade de formação de professores?

As perguntas e as investigações permanecem e continuam para os pesquisadores do campo de educação/Pedagogia Social.

### **É possível finalmente concluir a discussão?**

A análise parcial dos conteúdos coletados no ‘*Mural Interativo*’ indica a presença do senso comum sobre Educação Social associada a uma educação ainda enraizada na questão assistencialista e da ordem subjetiva da afetividade, podendo estar desvinculada de uma concepção de educação potencializadora em espaços de transformação dentro da sociedade brasileira, seja no contexto escolar ou não.

Nesse sentido, faz-se necessário salientar que o senso comum, de acordo com Saviani (1996) é “um conjunto de ideias fragmentadas, isoladas, preconcebidas e iniciais que são articuladas entre si e que servem de base para a construção de uma



SUMÁRIO



ciência, ou da compreensão da mesma” (p.5), que se alinha com a discussão provocada pela atividade e com as análises preliminares realizadas até o presente momento pelo nosso projeto de extensão.

Assim sendo, quando questionamos o que os participantes pensavam sobre ‘Educação Social’, nosso maior objetivo era recolher essas ideias do ‘senso comum’ porque elas são, para nós, duas coisas: a possibilidade de novas reflexões a respeito da temática no nosso grupo de estudos e pesquisas sobre educação não escolar e Pedagogia Social e, ainda, o indício de possíveis Representações Sociais sobre Educação Social para os profissionais da educação.

No que tange a primeira perspectiva, entendemos que as contribuições dos participantes servirão de instrumento para organizarmos, nos próximos anos, os trabalhos do grupo, como um todo e, com relação à segunda vertente, consideramos que o senso comum é o material das crenças – que são o grau mais periférico das representações sociais (Cf. DOISE, 2001) e que merecem também uma atenção especial a ser desenvolvida no futuro pelos pesquisadores sobre Educação Social.

Desse modo, esse ‘senso comum’ se configura como matéria bruta fundamental para início de um diálogo em busca da desconstrução de possíveis preconceitos a respeito do trabalho educacional fora do ambiente escolar como emancipador, reflexivo e basilar para a construção de relações educacionais de todos os tipos, inclusive, as escolares.

No entanto, para que esta possibilidade aconteça, faz-se necessário passar do ‘senso comum’ à ‘consciência filosófica’ que, segundo Saviani (1996), significa “passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (p. 6).



## SUMÁRIO

O assunto não se encerra. A discussão não se conclui, mas, na verdade, se abre para contínuas e necessárias reflexões sobre Educação Social, Pedagogia Social, práticas educativas com camadas empobrecidas e muitos 'muraís' que ajudem na interação entre os graduandos em processo de formação docente e os educadores sociais envolvidos na realidade de vulnerabilidade social, porém portadores do desejo de emancipação dos bairros periféricos dessa região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

### Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004.

BUARQUE, Cristóvam. *Os Inrangeiros – A aventura da opinião na fronteira dos séculos*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

CASTEL, Robert. *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DOISE, WILLEM. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise. (Org). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

FERREIRA, Arthur Vianna. *Representações sociais e evasão em espaços educacionais não- escolares*. Curitiba, PR: CRV, 2016.

\_\_\_\_\_, Arthur Vianna. *Representações sociais e identidade profissional: elementos das práticas educacionais com os pobres*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.

GRACIANI, Maria Stela Santos. A formação do Educador Social e a Pedagogia da Convivência. In RAMOS, Marcos Fadaneli; ROMAN, Artur. *Educadores sociais: a importância da formação na implementação de tecnologias sociais*. Brasília, DF: Fundação Banco do Brasil, 2011.

\_\_\_\_\_, Maria Stela Santos. *Pedagogia Social*. São Paulo: Cortez, 2014.

JARES, Xésus. *Pedagogia da Convivência*. São Paulo: Palas Athenas, 2008.

OTTO, Hans Uwe. Origens da Pedagogia Social. In: SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério. (Orgs.). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 1996.

SILVA, Roberto da. Los fundamentos "freireanos" en la construcción de la pedagogía social de Brasil. *SIPS – Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*. n. 27, 2016.

SILVA, Roberto da. Visão e concepções necessárias a Teoria Geral da Educação Social. In: SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério. (Orgs.). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011.

SOUZA NETO, João Clemente. Pedagogia Social: A formação do Educador Social e seu campo de atuação. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES*. Vitória (ES), n. 32, p. 29-64, jul/dez 2010.



SUMÁRIO



# 18

Arthur Vianna Ferreira

Marcio Bernardino Sirino

Patricia Flavia Mota

**Educador Social  
para tempos de crise?  
A articulação  
entre o Plano  
Municipal de Educação  
de São Gonçalo  
e o Educador Social  
no ambiente escolar**

Toda a educação é social. Essa afirmação não é algo a ser questionado. Todos os grupos sociais acreditam e reafirmam o senso comum de que a educação é responsável pela mudança social. Essa realidade não se expressaria de forma diferente nos Planos Nacionais – e conseqüentemente – Municipais de Educação. As organizações das metas estão postas de forma a atender prontamente a um conjunto de intenções solicitadas socialmente, de que a educação, de maneira especial, a escola, expressão formal da educação, cumpre o seu dever social de transformação de realidades.

Contudo, os mesmos sujeitos responsáveis pela organização dessas metas, a partir da compreensão já posta pela LDB 9394/96 (art1º), não deixam de entender que a educação não é desenvolvida apenas pelos espaços formais de educação. A educação e a docência entendida de forma ampliada e estendida a outras instituições e espaços sociais também devem ser contemplados (cf. Art 3º, X). Dessa forma, os Planos Nacionais e Municipais de Educação se esforçam para organizar um espaço de diálogo entre essa educação que tanto deve valorizar os conteúdos escolares quanto também as práticas profissionais e da vida social (cf. LDB, Art 3º, XI).

Ao se dedicar ao estudo do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (2015-2024), o grupo de estudos-formação do Projeto de Extensão “Fora da Sala de Aula” da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo da UERJ-FFP, deparou-se com a inserção de ‘educadores sociais’ no bojo da meta 6 – referente à ‘Educação Integral’, como pontua o ordenamento. A pergunta geradora é: Esse é o local desse profissional? Qual a sua relação com a educação em tempo integral? E em que condições o Plano Municipal propõe a sua ação socioeducacional? Faz-se necessário esboçar algumas respostas a esses questionamentos.



## SUMÁRIO

## Educação em tempo integral: esse é o local do educador social?

Quando trabalhamos com o termo educação ‘em tempo integral’ salienta-se que a compreensão legal desse termo se encontra tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) quanto nas legislações do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a saber: Emenda Constitucional n. 53/2006 e Lei 11.494/2007 – para fins de financiamento – e, ainda, o próprio Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) trazem, em seu bojo, esta compreensão de ampliação da jornada escolar para uma educação em tempo integral – caracterizada como sendo a oferta “igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo” (BRASIL, 2014, Meta 6, Estratégia 6.1).

Distingue-se de educação em tempo integral o conceito de ‘educação integral’ uma vez que, enquanto o primeiro se alinha à uma estratégia de oportunizar novas possibilidades de aprendizagem com o aumento da carga horária do educando, o segundo nos remete a uma concepção de educação mais ampliada que identifica nas múltiplas dimensões formadoras do sujeito a busca pelo seu desenvolvimento humana mais completo.

Para potencializar esta caracterização, trazemos as contribuições de Maurício (2009) quando – à época – abordava os fundamentos de uma escola pública de horário integral.

A escola responde hoje por demandas que deixaram de ser atendidas no passado. Somos reféns de nossa própria história. Darcy Ribeiro repetia insistentemente o fato de que o Brasil foi o último a abolir a escravidão. Não ficam claras, de imediato, as dimensões deste fato: em 1940, 2/3 da população escolarizável brasileira estava fora da escola; em 1970, 1/3 ainda da população em idade escolar estava fora da escola; há apenas 10 anos o Brasil conseguiu universalizar o ensino fundamental. Conclui-se que não temos ainda uma geração de pais de nossos alunos totalmente escolarizada. (p. 26 - 27)



SUMÁRIO

Ressalta-se que a autora cita Darcy Ribeiro – criador dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) – e, ainda, traz à baila uma reflexão sobre a dívida histórica de desigualdade social e educacional produzida ao longo dos tempos em nossa sociedade.

Embora destaca-se, neste contexto, os CIEPs, se pontua que outras experiências<sup>21</sup> de ampliação da jornada escolar para uma educação em tempo integral existiram/existem e nos direcionam para a pergunta que Paro (2009) sinalizava sobre o motivo do aumento da jornada escolar. Para oferecer “mais do mesmo”?

Esta questão dialoga com o repensar de uma concepção de educação para ser materializada no cotidiano de uma unidade escolar com ampliação da carga horária – o que nos remete ao conceito de educação integral.

Embora, se considere um “conceito em construção”<sup>22</sup> (CAVALIERE, 2009), dialogamos com Coelho (2009) quando afirma que “a educação integral se caracteriza pela busca de uma formação humana a mais completa possível para o ser humano”. (p. 90). No entanto, a mesma destaca que “não há hegemonia no tocante ao que se convencionou chamar de ‘formação completa’, ou seja, quais pressupostos teóricos e abordagens metodológicas a constituirão”



## SUMÁRIO

21. Sinalizamos que algumas experiências de educação em tempo integral foram desenvolvidas, aqui no Brasil, desde a década de 50. Neste bojo, destacamos algumas, a título de exemplificação: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), projetado por Anísio Teixeira, na Bahia; o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), em São Paulo; Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Estado do Rio de Janeiro na gestão de Leonel Brizola; além da proposta em nível federal denominada por Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIACs) – em 1990, por Fernando Collor de Mello que, posteriormente, foi alterada para ‘Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente’ (CAICs) – quando, após o impeachment de Collor, Itamar Franco assumiu a Presidência da República. E, ainda, convém pontuar o Programa Mais Educação que potencializou, em todo território nacional, a partir de 2007, a discussão sobre educação integral e(m) tempo integral.

22. CAVALIERI, Ana Maria. Conceito de educação integral é um conceito em construção. *Jornal do professor*, Rio de Janeiro, 27 maio 2009. Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEducao=21&idCategoria=8>>. Acesso em: 26 fevereiro 2017.

(p. 90) – o que nos faz constatar que, dependendo da visão social<sup>23</sup> de mundo, do papel da educação e da função social da própria escola, a educação integral é percebida de maneira diferenciada.

Esta percepção ‘diferenciada’, atualmente, é pauta de uma tendência em aglutinar os dois conceitos – como salientado anteriormente. Podemos identificar esta perspectiva quando as autoras Leclerc e Moll (2012) pontuam dois ‘sentidos’ para escola de tempo integral.

Escola de tempo integral. Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar. (p. 96)

O excerto acima, novamente, ressalta a tendência contemporânea na aglutinação dos conceitos de educação em tempo integral e de educação integral – ainda mais que, no próprio Plano Municipal de Educação de São Gonçalo, especificamente na meta 6, que deveria ser da ‘educação em tempo integral’ (conforme orientação do Plano Nacional de Educação) podemos encontrar ‘educação integral’ no ordenamento municipal.

No entanto, aglutinando ou não estes conceitos, temos ciência da diferença que eles carregam e das especificidades que possuem quando veiculamos a educação em tempo integral à ampliação da jornada escolar dos educandos (para, no mínimo, 7h diárias) enquanto uma forma de ampliar as possibilidades de aprendizagem e também quando associamos educação integral à concepção de educação que, para além da dimensão cognitiva,



## SUMÁRIO

23. Concordamos com Löwy (1985) quando sinaliza que visões sociais de mundo se referem a “conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas” (p.13).



abarque diferentes dimensões formadoras<sup>24</sup> e contribua para a promoção de uma formação humana mais completa aos sujeitos do processo educativo.

Após esta reflexão inicial sobre educação em tempo integral e educação integral, convém ampliar a discussão: se por um lado a educação em tempo integral se apresenta como um espaço favorável a novas experiências, sujeitos e formas de ensino-aprendizagem, a colocação do Educador Social nesse espaço se torna oportuna? Quem é esse educador social no contexto educacional brasileiro?

As ações socioeducativas sempre existiram no cenário educacional brasileiro. Ao longo da história da constituição da sociedade brasileira, a educação formal nunca logrou alcançar todos os grupos sociais e, de maneira especial, os mais empobrecidos e vulneráveis. As práticas educativas não formais e informais, organizadas por diversos fatores da sociedade sempre estiveram presente com o intuito de “amenizar” as mazelas sociais e econômicas que grande contingente social viveu – e ainda vive – em nossa sociedade. A figura do educador social nasce nesse contexto: entre a assistência as necessidades mais latentes dos grupos empobrecidos e práticas educativas que potencializem nos sujeitos a sua emancipação, transformação e libertação frente a realidade concreta.

No final do século XX, um dos questionamentos que surge sobre esse profissional é sobre a sua formação. Segundo Ferreira (2012), a educação social, como forma de capacitar profissional e moralmente os pobres, perde a sua força para outras demandas de direitos sociais que são cerceados a esses indivíduos. Essa mudança de ação na prática socioeducativa do educador das camadas



## SUMÁRIO

24. No que tange às diferentes dimensões formadoras do sujeito, Guará (2006) destaca que “a integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial” (p. 16) – ou seja, a materialização de uma educação integral.

empobrecidas exigirá também uma mudança de formação inicial e continuada desses mesmos indivíduos para atender as novas demandas sociais existentes na sociedade civil contemporânea.

A reflexão mais sistematizada e acadêmica sobre a formação do educador do social é nova, embora a discussão sobre as suas práticas e seus alcances sociais sempre estiveram em pauta na universidade. Na verdade, ao longo da história da educação houve poucas iniciativas de formalização e esquadriñar, por parte dos órgãos públicos, uma formação básica para os sujeitos que trabalham com as demandas populares.

No Brasil, as iniciativas no campo da formação de educadores sociais e a sua preocupação sempre vieram dos grupos periféricos que, com a ajuda de intelectuais no século XX como Anísio Teixeira (1969), Darcy Ribeiro (1986), Paulo Freire (1987) entendiam que a educação era algo muito mais amplo do que o espaço oferecido pela escola, principalmente porque essa última, não tinha uma grande dificuldade em reconhecer, nas camadas empobrecidas e populares, a produção de saberes legítimos e emancipadores que ao mesmo tempo se apresentavam como base nas relações de luta de classe, organizavam lógicas de sobrevivência e de visão de mundo importantes frentes aos processos de exclusão brasileiro.

Essa realidade é expressa na forma com a qual o estado brasileiro organiza as funções a serem desempenhadas por esses sujeitos ao longo dos últimos anos e expressos na legislação existente. Não se tem claro, desde a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990<sup>25</sup> qual o perfil dos indivíduos a serem contratados para atuar com os grupos em vulnerabilidade



## SUMÁRIO

25. Na Lei 8069/90, conhecida como ECA, no artigo 91, a letra 'd' relata sobre a obrigação de que a instituição que queira o registro para o funcionamento deva ter "em seus quadros pessoas idôneas". Dessa forma, a "idoneidade" passa ser o único parâmetro mínimo para que um sujeito possa atuar como educador no social. Será que isso basta?

social. Essa incerteza se perpetua em todas as outras legislações que se apresentam para o atendimento desses grupos sociais empobrecidos. O questionamento que surge frente a isso é qual o tipo de formação mínima deve se ter um educador para o trabalho educacional fora do ambiente não escolar que atenda as demandas das camadas empobrecidas?

Atualmente transitam em Brasília dois projetos de lei que buscam solucionar minimamente essa defasagem educacional e que causa muita discussão entre os teóricos da Pedagogia Social, campo da pedagogia que discute as práticas dos diversos campos que constituem a educação social (cf. CALIMAN, 2011; SILVA, 2009). O Projeto de lei 5346, de 2009, que defende a formação do educador social como profissional no nível técnico, dando margem a certo tipo de 'notório saber' para atuação com os grupos populares (cf. art. 2-5) e o Projeto de Lei 328 de 2015, que exige um nível de formação diferenciado do ensino médio e com plano de carreira (cf. art. 2-4). O saldo positivo desse processo de discussão ocorrido dentro da Pedagogia Social e que divide os especialistas na área é que pela primeira vez o educador social é levado em consideração como uma política que o valorize como um profissional importante para os processos educativos que o sistema formal não será capaz de atender pela origem das demandas dos grupos sociais.

Contudo, se por um lado o questionamento da formação desse educador social preocupa, pois reflete a falta de clareza histórica do que esperamos de sua prática socioeducativa, outro ponto também deve provocar a atenção daqueles que olham o Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (2015-2024): que lugar o sistema educacional desse município pensa que deve ocupar o educador social e as possíveis consequências dessa escolha tanto para o sistema educacional formal quanto para a discussão da formação da identidade do educador social no contexto brasileiro.



## SUMÁRIO

## O lugar do educador social é na educação em tempo integral de São Gonçalo?

Ao estudar o Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, infere-se que mesmo sabendo que a educação é pensada de forma mais abrangente que os processos escolares (cf. LDB 9394/96) e a docência é vista pelos cursos de formação de professores de forma ampliada (cf. DCN 2006; DCN 2015), não se consegue ainda ver articulado de forma clara em nenhuma das metas ou estratégias do PNE a perspectiva da inserção de uma 'educação social' nos moldes discutidos no campo da Pedagogia Social. No corpo do seu texto, podemos perceber a articulação da educação com a 'assistência social' na implantação de possíveis programas e projetos sociais em diversas metas e estratégias que envolvam sujeitos em situação de vulnerabilidade social, econômica e também na área da saúde.

Essa articulação também gera questionamentos, que não são objetos desse artigo, mas que vale a pena deixar registrados uma vez que essa parece ser forma preferível de vinculação entre educação e as práticas sociais apresentadas por esse novo PNE: como quais os limites da ação da assistência social na escola, de que forma esses sujeitos responsáveis pela organização da assistência social entendem o cotidiano escolar e que concepções de educação circulam entre os profissionais da assistência social, pois essas interferiram nas formas de cumprimento das estratégias traçadas pelo PNE até 2014.

No que tange especificamente à meta 6 (educação em Tempo integral) no PNE, a única menção que se pode associar as práticas socioeducativas não escolares se relaciona com a proposta de uma educação em tempo integral para comunidades empobrecidas ou com crianças em situação de vulnerabilidade social, porém, arti-



SUMÁRIO

culado com entidades privadas de serviço social, tirando assim a responsabilidade da esfera estatal em assumir esse trabalho socio-educacional para si.

Diferentemente do que está posto no PNE (2014-2024), no Plano Municipal de Educação em São Gonçalo (2015-2024), aprovado pela Lei n. 658, de 9 de dezembro de 2015, a questão da educação social surge explicitamente no corpo do texto. Em verdade, na meta 6, referente à “Educação Integral” no município, prevê-se a participação de educadores sociais no trabalho dentro do ambiente escolar e de responsabilidade do próprio governo municipal através de concurso público. Veja como se apresenta na legislação: “*Garantir vagas através de concurso público (grifo nosso) para educadores sociais de no mínimo 20h, que desenvolvam atividades pedagógicas, culturais, artísticas e esportivas com comprovação em conhecimento na área*”. (Cf. Meta 6. Estratégia 6.16 do PNE- SG)

O que parece ser uma conquista para o reconhecimento da profissão do educador social, carrega em si questionamentos e incertezas a respeito de suas práticas e de sua identidade profissional. Eis alguns apontamentos.

Primeiro, o que a Secretaria de Educação de São Gonçalo entende sobre o papel do Educador Social? Até o presente momento, os educadores sociais que trabalham no município possuem o regime de contrato e estão alocados na Secretaria de Desenvolvimento Social do Município (SMDS). Esses sujeitos serão realocados na Secretaria de Educação ou permaneceram na SMDS? Se eles vão atender as demandas escolares, como se organizarão as relações entre as duas secretarias para que os trabalhos atendam as demandas do grupo social empobrecido e da escola? Caso esse sujeito permaneça como funcionário da SMDS, atuando no ambiente escolar, a quem ele atenderá: ao diretor da unidade ou ao supervisor da SMDS?



## SUMÁRIO

Segundo, na escola em tempo integral, o educador social exercerá a docência ampliada<sup>26</sup>, como deve ser a característica de uma educação integral em tempo integral? Mas, se ainda no país não está claro o tipo de formação mínima exigida para esse profissional da educação, como a Secretaria de Educação (ou de Desenvolvimento Social, pois isto também não está claro no PME-SG), organizará o trabalho desses profissionais? E na questão salarial: eles receberão equitativamente aos docentes com o mesmo tipo de formação e tempo de trabalho ou terão um plano diferenciado, embora trabalhem no mesmo espaço, com os mesmos sujeitos e com a mesmas práticas educativas, uma vez que o que muda é apenas a dimensão curricular?

Terceiro, e último: o que o município entende como educação em tempo integral? A contratação dos educadores sociais para participarem dessa meta não se apresenta, a princípio, como uma valorização do saber produzido pelas comunidades e grupos sociais com os quais esses educadores sociais são oriundos ou trabalham, mas sim como um 'barateamento' do trabalho com os pobres. A escola de tempo integral tende a trabalhar com o sistema turno e contraturno desconectado, em que parte do tempo estará com o professor, detentor dos conteúdos legitimados pelos currículos formais, e no contraturno, com o educador, detentor dos conteúdos de 'apoio' (ou mais conhecidos como 'extracurriculares'), muitas vezes sem conexão com a vida dos alunos e/ou com os conteúdos trabalhados em sala de aula.



## SUMÁRIO

26. Entende-se pelo conceito de docência ampliada o trabalho pedagógico desenvolvido pelos profissionais da educação dentro e fora do ambiente escolar e que se dá na articulação dos fundamentos da educação estudado no curso de formação de professores. Conforme Cabral (2012, p.27) "A formação de educadores extrapola, pois, o âmbito escolar formal, abrangendo também esteras mais amplas da educação não formal e formal. Assim, a formação profissional do pedagogo pode desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, sendo a docência uma entra elas".

Dessa forma, o educador social mesmo conquistando um espaço dentro da escola, continua tendo o seu 'saber-fazer' marginalizado uma vez que o seu trabalho é visto como complementar, suplementar ou até mesmo 'inferior' aos conteúdos curriculares.

Essa postura falaciosa do PME-SG em atenção ao educador social e a possibilidade de um concurso público para esta categoria profissional se apresenta como uma '*faceta de dois gumes*': ao mesmo tempo em que dá visibilidade a esses sujeitos, não dá garantia da valorização dos seus saberes e práticas pelo simples fato de colocá-los dentro do ambiente escolar. Ao contrário, tende a criar duas categorias de profissionais da educação em um mesmo ambiente social: aqueles educadores que detém o poder do ensino curricular, a quem chamamos de "professores", e outros que detém os saberes sociais, populares e comunitários que estarão à mercê de projetos e planos de ação, muitas vezes individualizados, de cada escola de tempo integral e que não necessariamente valorizarão nem os educadores nem as suas práticas socioeducativas.

### **Se não é possível concluir, deixamos algumas inquietações...**

Na verdade, ainda é impossível terminar essa discussão sobre o papel do educador social, as políticas públicas de São Gonçalo para a sua inclusão no sistema educacional do município e de que forma as metas do Plano Nacional de Educação valorizam, ou não, esses conhecimentos, saberes e práticas não escolares, cheias de intencionalidade e de vida social.

Faz-se importante que, desde o lugar em que nos encontramos, enquanto pesquisadores da educação, aprofundemos as propostas e as consequências da aplicação dessas metas, dentro e fora do cotidiano escolar, colocando em prática o que a LDBEN



SUMÁRIO

9394/96 e todos os documentos subsequentes a essa entendem como educação. Toda a educação é social. Toda a educação é integral. Essas são afirmações e não questionamentos. Para nós, formadores de futuros docente cabe ajudá-los a ampliar seus conceitos sobre educação e docência. Isso possibilitará a *auto-poiesis* na educação, ou seja, a ação criativa tão necessária para criarmos novos espaços educativos, que valorizem os saberes dos grupos sociais tão diversos em nossa sociedade.

Esse esforço do sistema formal implicará na busca de um diálogo mais profundo com esses profissionais da educação social. E isso não se dará apenas pelo fato de serem “concursados” e/ou participarem do cotidiano da escola. Esse diálogo só será efetivo a partir do momento em que a educação escolar, considerada formal, reconhecer a importância da educação social realizada nos pequenos grupos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O sistema escolar precisa entender que este campo social é detentor de um saber emancipador; que possui uma lógica própria de ser e estar no mundo; e, que a escola e seus currículos conteudistas não darão conta de sobreviver sem essa relação mais visceral com as demandas sociais e necessidades básicas desses grupos empobrecidos.

A valorização do educador social como profissional da educação sempre esteve em crise. A educação integral em tempo integral está em crise. Os municípios do leste fluminense, como São Gonçalo, atravessam momentos de crises econômicas, políticas e sociais. As crises também serão mais uma função imposta a esses educadores e a escola pública? Mantêm-se a questão em aberto.



## SUMÁRIO



## Referências

BRASIL. Emenda Constitucional n.53, de 19 de dezembro de 2006. Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF- 20 de dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF- 21 de jun. 2007 e retificado em 22 de jun. 2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

CABRAL, Angela Ninfa Mendes de Andrade. Política de Formação do(a) pedagogo(a): uma abordagem das políticas curriculares para atuação do pedagogo em espaços não escolares. *Espaço do Currículo*, v.5. n.1.jun-dez, 2012.

CAVALIERI, Ana Maria. Conceito de educação integral é um conceito em construção. *Jornal do professor*, Rio de Janeiro, 27 maio 2009. Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=21&idCategoria=8>>. Acesso em: 26 fevereiro 2017.

COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. Brasília: *Em Aberto*, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

FERREIRA, Arthur Vianna. *Representações Sociais e Identidade Profissionais – Elementos para a prática educativas com os pobres*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral em tempo integral. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *Em Aberto*, Brasília, v.22, n. 80, p.15-31, abr. 2009.



SUMÁRIO

PARO, Vítor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos Cieps*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SÃO GONÇALO. Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (2015-2024). *Diário Oficial da Prefeitura Municipal de São Gonçalo*. São Gonçalo, 08 dez de 2015.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.



SUMÁRIO



# 19

Arthur Vianna Ferreira  
Marcio Bernardino Sirino  
Patricia Flavia Mota

As relações entre  
a Pedagogia Social  
e a Educação Integral  
em Tempo Integral  
no cumprimento  
da meta 6 do Plano  
Nacional de Educação

O presente artigo busca uma relação entre Educação Integral e Pedagogia Social. As perguntas iniciais são: onde elas se encontram no cotidiano escolar? E como elas se alimentam para produzir aportes concretos nessa mesma escola? Infelizmente não poderemos respondê-las nesse espaço limitado. Porém, traremos reflexões para que possam articular esses dois conceitos da teoria geral da educação e assim facilitar o trabalho daqueles que se dedicam a essa realidade escolar.

A partir da Lei de número 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos a contar da data de sua publicação, o artigo 2º norteia as presentes discussões: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB) que assegure às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos(as) profissionais da educação; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Nesse bojo, essas diretrizes encontram reflexos nos estudos de Educação Integral e(m) Tempo Integral, Educação Social e Pedagogia Social, uma vez que os sujeitos que se encontram socialmente excluídos da sociedade também são objetos destes estudos.

A educação social trata da prática cotidiana com esse público que costuma ser atendido fora da escola, embora possa ter relação



## SUMÁRIO

com a mesma. A Pedagogia Social, por sua vez, estuda esta prática que pode se dar em associações, igrejas, clubes, escolas, etc., estudando os movimentos, ações, projetos, parcerias que a compõem. A Educação Integral trata da formação humana o mais completa possível dos sujeitos (COELHO, 2009). E o Tempo Integral seria uma estratégia para que essa formação completa acontecesse, dentro ou fora da escola, num processo centralizado na Unidade Escolar ou realizado por meio de parcerias dentro da escola ou em outros espaços educativos oferecidos pelo território.

Assim, variados processos educativos são analisados, pois surgem com o objetivo de minimizar as desigualdades sociais e ampliar a oferta de possibilidades para que as camadas populares possam mediar os seus conflitos. E o Artigo 2º do PNE direciona esse estudo, junto a metas do PNE que propõem o atendimento às necessidades sociais, sobretudo no trabalho com as infâncias e juventudes.

Para aqueles que se dedicam à organização da educação integral em tempo integral, a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005), sugere 9 estratégias para que se ofereça educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de forma a alcançar, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. Em vista dessa seleção inicial dos itens do PNE para estudo, dentro dos campos em destaque, buscaremos avançar numa discussão que conjugue a teoria da Educação Integral em Tempo Integral e a Pedagogia Social como campo reflexivo da educação social nesse país. Essa é relevância trazida na organização desse trabalho.



## SUMÁRIO

### **Pressupostos da Educação Integral e(m) Tempo Integral – o que fundamenta a meta 6 do nosso Plano Nacional?**

Discorrer sobre educação integral e(m) tempo integral nos exige evidenciar, de início, que ambas construções são comple-

mentares, porém não são homônimas, embora haja uma tendência contemporânea na aglutinação desses dois conceitos em ambientes escolares e não-escolares.

Entretanto, antes mesmo de definir educação integral e educação em tempo integral e, ainda, de incorporar, neste trabalho, as discussões que se desdobram desta temática – faz-se necessário, primeiramente, problematizar a própria compreensão de ‘educação’ – enquanto palavra-chave de toda discussão e pressuposto basilar das reflexões oportunizadas neste artigo.

Desse modo, para ilustrar nossa contextualização, trazemos a imagem da arte francesa denominada “*Education is Everything*”<sup>27</sup>, a saber: “A educação faz tudo” – que dispomos, abaixo, para sensibilizar e introduzir, nesta primeira seção, as questões que emergem de nossos estudos.

Figura 1- “A educação faz tudo”.



Fonte: Arquivo digital do Museu de Arte de São Paulo (MASP).

27. Esta obra de Jean-Honoré Fragonard faz parte do acervo do Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP) e que, entre 8 de fevereiro a 10 de abril de 2017, esteve exposta no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) – no Rio de Janeiro (RJ). Fazendo parte da mostra “Entre nós – A figura humana no acervo do MASP” que apresenta artistas plásticos brasileiros e estrangeiros consagrados – com enfoque nas mais diversas formas de representação da figura humana – realizadas ao longo da história.

A pintura, em destaque acima, foi confeccionada por Jean-Honoré Fragonard (1732-1806), cuja técnica se pauta no óleo sobre a tela. Salientamos que a tela original possui 57 x 66 cm de dimensão e que foi criada entre os anos de 1775 e 1780, na França.

Assim, podemos questionar a compreensão da concepção de 'educação' que se desdobra na imagem, uma vez que, na mesma, se evidencia o adestramento de 2 (dois) animais de forma a cumprir com as designações impostas pelas pessoas que os cercam. O adestramento seria um processo educativo ou apenas a amortização dos corpos, o silenciamento da expressão e os processos disciplinares que, segundo Foucault (1987) produz os 'corpos dóceis', na sua arqueologia da constituição do homem em sociedade, coloca o corpo como uma "maquinaria de poder que o esquadriinha, o desarticula e o recompõe. [...] fabrica corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'" (p. 119).

Talvez, se analisarmos a história da educação brasileira podemos encontrar, em diferentes períodos, essa perspectiva de 'amortização' e 'silenciamento' dos corpos dos educandos quando numa postura hostil o educador, por vezes o detentor do conhecimento, vociferava circunlocuções distantes do cotidiano dos alunos, no centro da sala que os impunha sentar olhando um para a 'nuca' do outro em silêncio – de maneira comportada, pois isso sim era considerado educação.

Ainda nos dias de hoje não é incomum encontrarmos educadores que se queixam da postura dos alunos e da sua evidente 'falta de educação' nos espaços escolares e não escolares. Nesta lógica, a educação seria materializada na representação 'docilizada' dos corpos – sem expressão, sem questionamentos e sem um desenvolvimento integral – ou seja, aquele que para além da dimensão cognitiva, abarca as diferentes dimensões formadoras do sujeito (GUARÁ, 2006).



## SUMÁRIO

A legenda da tela de Fragonard nos diz que “A educação faz tudo”. Enquanto crítica a esse sistema manipulador e fragmentado que, ainda, possuímos, ratificamos que, realmente, a educação faz ‘tudo’ – na certeza de que ela reproduz processos de desigualdade, alimenta estereótipos, exclui educandos diversos dos variados processos (sócio)educativos e, ainda, perpetua uma visão sobre educação enquanto um instrumento disciplinar.

Entretanto, se consultarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), poderemos encontrar contornos de uma outra compreensão acerca da educação quando a legislação nos apresenta – na seção de princípios e fins da educação nacional – a orientação para que a educação vise o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, Art. 2º).

Percebemos que a redação do ordenamento normativo nos conduz a uma concepção de educação mais ampliada, o que inferimos ser uma educação integral, na medida em que, embora ‘educação integral’ seja um conceito em construção (CAVALIERE, 2009), concordamos que este conceito se relaciona com a busca por uma formação humana mais completa aos sujeitos – embora “não há hegemonia no tocante ao que se convencionou a chamar de ‘formação completa’” (COELHO, 2009, p. 90).

Mesmo não tendo unanimidade na compreensão sobre uma ‘formação completa’, entre os teóricos da educação, afirmamos que está relacionada com uma educação para além do desenvolvimento cognitivo e que busque perceber o ser humano na sua multidimensionalidade.

Salientamos que nas 4 (quatro) horas de cada dia é muito difícil conseguir desenvolver um olhar mais ampliado sobre os processos educativos – dentro e fora da escola – e materializar uma



## SUMÁRIO



educação, efetivamente, integral – visto a perspectiva ‘minimalista’ do tempo ainda presente na nossa sociedade. Nesta perspectiva, se nos apresenta a proposta de uma educação em tempo integral.

Enquanto a educação integral nos remete à concepção de educação, esta – educação em tempo integral – se relaciona com uma estratégia para o alcance desta concepção, uma vez que a ampliação da jornada escolar dos sujeitos é implantada aumentando, assim, as possibilidades de aprendizagem.

A legislação brasileira compreende por educação em tempo integral como sendo a carga horária “igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo” (Cf. BRASIL, 2014, Meta 6, Estratégia 6.1). E a articulação entre estes dois conceitos – educação em tempo integral com educação integral – pode ser observado nos pressupostos de Coelho (2009) quando nos admoesta que:

É importante dizer que falar sobre educação integral, para nós, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável. (p. 93)

Faz-se necessário destacar que muitas experiências de educação em tempo integral que tem por objetivo promover uma educação integral aos educandos pauta-se em espaços não escolares – na compreensão de que todos os espaços se configuram como territórios (sócio)educativos.

Nesta visão, podemos, inclusive, trazer novamente, as contribuições da LDBEN/1996 quando, em seu primeiro artigo, nos esclarece que a educação abarca processos educativos desenvolvidos em todos os espaços sociais.

**Art. 1º** - 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. (BRASIL, 1996)



## SUMÁRIO

Esta compreensão acerca da ampliação da visão de educação – integral? – que, por sua vez, ocorre em todos os espaços sociais – dentro ou fora da sala de aula?, dialoga com as contribuições de Menezes (2009) quando a mesma sinaliza as atividades educativas ocorridas ‘intra ou extra-escolar’.

O aumento do tempo com vistas à formação integral do indivíduo deve constituir-se na ampliação do tempo escolar, aqui considerado como o tempo que a criança está sob a responsabilidade da escola, em atividades que podem ocorrer de forma intra ou extra-escolar. (p. 85)

Com a ampliação da jornada escolar dos educandos para uma educação em tempo integral em articulação com uma compreensão de educação integral enquanto a busca pela formação humana mais completa – tanto dentro ou além dos muros das escolas – temos a clareza de que as práticas pedagógicas desenvolvidas muito podem – e devem – contribuir para a formação dos educandos e trazer variados benefícios à população empobrecida – por tantas vezes, disciplinada à ‘docilização’ de seus corpos – de nossa sociedade.

### **Ordenamentos normativos que sustentam a discussão sobre uma educação de qualidade**

A discussão sobre educação integral não é recente. Quando tratamos da formação integral dos sujeitos, compreendemos, nesta construção, a existência de uma educação integral. Trazendo os aportes que nos embasam para a compreensão acerca de uma educação de qualidade, destacamos, inicialmente, a Constituição Federal, de 1988, que traz, em seu artigo 205, um dos objetivos da Educação Brasileira: o pleno desenvolvimento da pessoa humana.

Assim, não há como dissociar educação integral de qualquer segmento/modalidade/etapa em que processos educativos intencionais ocorram.



SUMÁRIO

Nesta compreensão, destacamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de número 9.394/96, disciplina a educação escolar nas instituições públicas e privadas. Porém, entendemos, que educação não acontece somente em espaços escolares.

Educação é um processo formativo amplo, resultante de interações da convivência humana e que se dá em diferentes espaços sociais. Neste sentido, a formação humana acontece dentro e fora da escola.

A educação como sendo um fenômeno complexo, composto por um grande número de correntes, vertentes, tendências e de concepções, enraizadas em culturas e filosofias diversas. Como toda educação é política, como nos ensinou Paulo Freire, ela não é neutra, pois, necessariamente, implica princípios e valores que configuram uma certa visão de mundo e de sociedade. Daí existirem muitas concepções e práticas de educação. Não dá para falar de uma educação em geral, separando-a de seu contexto histórico. É preciso qualificar de que educação estamos falando, a partir de que ponto de vista. E como todo ponto de vista é a vista de um ponto, precisamos indicar de que lugar, de que território, estamos falando. Toda educação é necessariamente situada historicamente. (GADOTTI, 2013, p. 1)

Quando se trata de educação integral, estudamos um conjunto de estratégias e oportunidades educativas que colaboram para a formação integral dos sujeitos. O tempo integral, os espaços não escolares, as parcerias, os educadores sociais são estratégias que favorecem o diálogo entre os diferentes saberes que são fundamentais para a formação humana.

Um currículo que privilegia esse diálogo é muito necessário. No qual sejam evitadas as dicotomias turno e contraturno, conhecimentos importantes e outros sem prestígio, aula de verdade e aula de brincadeiras, professores e oficineiros /voluntários/ monitores/ ou qualquer outra nomenclatura imprecisa, improvisada, descaracterizada.



SUMÁRIO

Embora a LDBEN não se aplique a espaços não escolares, reconhecemos nos mesmos, grande potencial para consolidação da educação integral. Sobretudo com o auxílio dos educadores sociais, importantes atores que participam ativamente do processo de desenvolvimento do educando.

Destacamos o artigo 22 da LDBEN, que trata da Educação básica e do “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996), como consta no inciso III do artigo 35 da referida lei, quando trata das finalidades do Ensino Médio.

A LDBEN cita, por fim, em seu artigo 34, o aumento progressivo da permanência do aluno na escola, isto é, oferta do tempo integral, como estratégia para a consecução de educação integral. Embora mais tempo de escola não signifique mais qualidade, o aumento de horas nos remete à possibilidade de aumento de atividades diversificadas, aumento de convivência, de afetividade, aumento de discussões, de mediação de conflitos para o fortalecimento e emancipação dos estudantes. Esses pressupostos são característicos de teorias criadas no interior da Pedagogia Social como a do catalão Xesús Jares (2008) que nos aponta que,

A ternura é uma necessidade vital dos seres humanos e, conseqüentemente, deve sê-lo em todo processo educativo. A afetividade é uma necessidade fundamental de todos os seres humanos. É a necessidade que nos torna humanos, indispensável à construção equilibrada da personalidade. Mas além de sua influência no processo vital de amadurecimento das pessoas, a afetividade tem, em segundo lugar, uma inequívoca relação com a convivência, sendo um de seus traços de identidade, tanto em sua aceção de conteúdo, quanto de expressão. (p. 40)

Assim, num horário ampliado, com maior contato entre os sujeitos e seus saberes, o conhecimento e uma formação mais com plena do ser humano podem ser construídos. No entanto, a escola



## SUMÁRIO

pode ampliar a jornada e oferecer as mesmas estratégias, metodologias, os mesmos saberes, reproduzir os mesmos preconceitos do horário parcial. Isso é educação ao integral?

A escola, por vezes, não acolhe o estudante, tampouco dialoga com seus saberes. Imaginemos este contexto num horário ampliado.

O aluno que vive em meio doméstico temporalmente ordenado incorpora, espontaneamente, métodos de organização e estruturas cognitivas ordenadas, que o predispõem a participar, espontaneamente, da lógica escolar. A criança criada na cultura oral precisa realizar um esforço de linguagem e de ordenação do tempo e de suas ações para integrar-se a essa mesma lógica. Essa criança tanto pode rejeitar esta nova ordem, como desenvolver um processo de aproximação. (COELHO & MAURÍCIO, 2016, p. 1099)

O Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Presidenta Dilma Rousseff no dia 25 de junho de 2014, traz, em sua meta 6, a possibilidade de ampliação da jornada das escolas. Pretende “oferecer educação em tempo integral em, “no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 25% dos alunos da educação básica” (BRASIL, 2014). E para isso traça 9 estratégias que abordam questões muito interessantes que trazemos a discussão.

O tempo integral será de 7 horas ou mais. Contando com atividades de reforço e multidisciplinares. Serão construídas escolas, prioritariamente, em comunidades pobres, nos moldes que foram construídos os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), escolas de tempo integral criadas no estado do Rio de Janeiro, pelo Programa Especial de Educação (PEE), nas décadas de 80 e 90.

O PNE propõe a reforma das escolas com o acréscimo de quadras, salas específicas para determinadas atividades, elaboração de material didático e de profissionais para a educação em tempo integral. Também faz parte do rol de estratégias, o incentivo ao fortalecimento da relação da escola com o território, por meio da utilização de seus diferentes espaços educativos.



## SUMÁRIO

Neste caminhar, trazemos ao debate às seguintes discussões:

- Haverá recursos para essa implementação, visto que, a partir do impeachment da Presidenta Dilma em 2016, passamos ainda por momentos de incertezas devido às reformas organizadas a partir de então?
- Os educadores sociais farão parte dos recursos humanos formados para trabalho em tempo integral?
- Os territórios representarão parcerias eficazes com a escola, pois muitos sequer têm equipamentos públicos básicos como praças?
- E, por fim, teremos, de fato, Educação Integral em Tempo Integral?

Azevedo, Coelho & Paiva, (2014, p. 48) nos convidam a fazer essa reflexão e entender a expressão “educação integral” como oferta de uma formação completa para o indivíduo e “tempo integral” como possibilidade de aumento de jornada, com objetivos e características que variaram\variam segundo fatores históricos e socioeconômicos.

A ampliação da jornada ocorre, portanto, segundo concepções de educação integral “sócio-históricas ou contemporaneamente referenciadas” (AZEVEDO; COELHO e PAIVA, 2014). Na primeira concepção, segundo a autora, valoriza-se a formação humana; na segunda, a possibilidade de proteção integral a crianças e adolescentes, a oferta de um currículo integrado e ampliação das horas que o estudante fica na escola. Gadotti (2013) aborda estas relações quando afirma que:

O tempo integral, como prevê a LDBEN, como um direito de cidadania. É um direito dos pais que trabalham. As mães que trabalham têm o direito de deixar seus filhos pequenos em creches e escolas enquanto elas trabalham. É também um direito das crianças terem acesso a um conjunto de bens e serviços que a sociedade moderna

pode lhes oferecer. Todos sabemos que a exiguidade do tempo que a criança passa na escola é uma das causas do seu baixo rendimento escolar.

A escola que adotar o tempo integral precisa estar ciente que precisa incorporar em seu projeto político-pedagógico o formal, o não formal e o informal. A maior parte do que sabemos está fora da escola. O que sabemos está vinculado tanto à escola quanto a sua primeira comunidade de aprendizagem, que é a família e seu entorno. (GADOTTI, 2013, p. 35)

### **Pedagogia Social? Como este campo teórico pode contribuir para a meta 6 do Plano Nacional de Educação?**

Toda a pedagogia é social. Essa afirmação não é algo que se questiona. Ela é a garantia de que o trabalho pedagógico não se limita aos espaços escolares formais e curriculares. Nesta compreensão, a ação educativa aparece presente em todos os espaços relacionais da nossa sociedade.

O que, antigamente, chamávamos de espaços não formais ou informais passam, agora, a serem chamados por espaços não escolares na tentativa de valorizar esses conhecimentos produzidos pelas outras instâncias sociais e individuais que possuem uma forma, uma intencionalidade e que possuem uma importância crucial para a construção dos conteúdos instituídos como obrigatórios ou formais pelas instituições escolares públicas e privadas.

Convém salientar que a ação educativa não escolar geralmente é aquela que é feita pela escolha livre ou pelas necessidades dos indivíduos e de seus grupos sociais para uma convivência que produza sentido no tempo-espaço histórico. Para além do “formal”, esses espaços de ensino-aprendizagem espontâneos produzem sentidos e significados àqueles que os organiza cotidianamente. E, se considerarmos a facilidade que os sujeitos sociais possuem em



**SUMÁRIO**

manipular os veículos de comunicação, essa seleção dos conteúdos, saberes, experiências, representações e práticas sociais não pode fugir aos olhos das políticas e planos organizadores da educação nacional.

Em verdade, somente possui significado, o que é 'sentido' pelos indivíduos e que, conseqüentemente, se desdobra no contexto social. É sobre essa realidade que se debruça o campo teórico da Pedagogia Social.

Não existe uma discussão sobre se a pedagogia é social ou não. Esse não se configura um problema central dos teóricos deste campo, mas sim, a sua preocupação é como a realidade social – palpável, sensível e específica – de grupos sociais e de indivíduos, em conflitos sociais, convoca aos profissionais da educação a utilizar os fundamentos da educação, característica da formação dos docentes de pedagogia e das demais licenciaturas, a dar respostas que promovam a transformação, libertação e emancipação dos indivíduos e, conseqüentemente, dos seus grupos de pertença – diante das situações sociais em que se encontram inseridos.

Por mais que a Pedagogia venha recebendo a adjetivação – e para muitos a redundância – de “Social”, a preocupação desse campo teórico não é tão recente quanto se pode acreditar.

A Pedagogia Social como a entendemos e a aprofundamos no início desse século, foi organizada na Alemanha no final do Século XIX. Paul Natorp (1854-1924) foi um dos primeiros teóricos da educação a cunhar o termo Social Pädagogik que se traduz como “Pedagogia Social” e que utilizamos nesse campo teórico.

Na verdade, Natorp utiliza esse termo em um contexto social alemão específico. Os trabalhadores alemães sofriam com as mudanças sociais e econômicas do país, que não conseguia manter, a partir de suas políticas de bem-estar social, as estruturas



## SUMÁRIO



sociais mínimas para atender às demandas da população operária e de suas famílias. De fato, o olhar de Natorp (cf. OTTO, p. 31) estava voltado para o processo de escolarização obrigatória realizada pelo governo alemão e que era constituído como um espaço privilegiado de organização social e de trabalho – principalmente para as classes empobrecidas.

Assim sendo, a Pedagogia Social ganha contornos de uma pedagogia preocupada em denunciar que a forma com a qual se organizava as estruturas curriculares formais não davam conta de atender às demandas trazidas por essas populações de trabalhadores alemães do século XIX e que, mais do que os conteúdos oficiais, as realidades históricas, sociais e econômicas, exigia, dos educadores, novas formas de relacionamento que ajudassem os trabalhadores a entenderem os seus direitos e deveres, e lutar pela justiça social. É como Fitchner (2009) nos recorda:

A ideia principal da Pedagogia social do início do século XX era criar uma teoria holística e de grande escala do desenvolvimento humano, segundo a qual o ser humano deve ser considerado um membro da sociedade e de diferentes tipos de comunidades. Assim, as ideias para se educar por meio da, e para, a sociedade e comunidades foram desenvolvidas pelos teóricos desse tempo histórico. (p. 45)

Com isso, a Pedagogia Social alemã não rechaça os conteúdos oficiais promulgados pelas instituições escolares, mas tampouco acredita que somente eles irão garantir as mudanças sociais necessárias para aquele grupo social de trabalhadores da Alemanha do século XIX.

É necessário que as estruturas educativas se organizem de forma a entender a realidade social vivida pelos seus sujeitos e proponha novas formas de relacionamento educativo e social que promova a emancipação do indivíduo diante do panorama econômico de uma Alemanha capitalista. Nesse mesmo contexto alemão, a Pedagogia Social foi se organizando, primeiramente, nos espaços do leste europeu como Finlândia, Noruega e Suécia.



## SUMÁRIO

Após a segunda guerra mundial, outros países do continente europeu como Itália, Portugal, Espanha e Inglaterra, deram continuidade a esse campo teórico promovendo novas reflexões diante das situações econômicas e sociais ocasionadas pelo pós-guerra, e somando-se ao trabalho educativo formal, a prática socioeducativa que valoriza aquilo que é organizado e demandado pelos pequenos grupos sociais e suas demandas, em que a escola 'conteudista', não se preocupa em considerar na organização de seus currículos formais.

Esse pequeno esboço histórico da constituição do campo teórico Pedagogia Social oriundo do continente europeu não significa que essa mesma preocupação também tenha sido alvo de teóricos da educação em outras partes do globo, mesmo que o termo "Pedagogia Social" não tenha sido utilizado ou tenham se estruturado da mesma forma.

Nos países latino-americanos, e de maneira especial o Brasil, essa preocupação do ambiente escolar como sendo um espaço de socialização também foi algo que mereceu um determinado destaque, embora a constituição das políticas educacionais sempre estivera voltada, muito mais, para a organização do sistema em si e dos desejos dos grupos que estavam no poder do que na realidade social vivida pelos grupos minoritários.

O manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, já trazia grandes pontos de inspiração, que legitimavam o anseio de uma organização escolar que visasse, de alguma forma, atender às demandas dos grupos populares da sociedade brasileira. Pensadores, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo contribuíram muito para que se entendesse o sistema escolar como uma forma integrada de educar a população brasileira e que, mesmo tendo o currículo como centro da atividade, abria a possibilidade de enraizá-lo de maneira a promover, nos estudantes, formas mais livres de expressar suas vivências sociais



## SUMÁRIO

e, conseqüentemente, uma maior liberdade para a promoção do exercício da cidadania e da luta pelos seus direitos.

É verdade que nenhum dos teóricos envolvidos com esse Manifesto da Educação, de 1932, são considerados – oficialmente – teóricos fundadores de uma Pedagogia Social no país. Porém seus escritos e suas lutas pela educação trazem, em consonância dos autores clássicos desse campo teórico, a abertura de pensamento sobre a inclusão de práticas educativas não formais que se preocupem em se utilizar dos fundamentos da educação na organização educativa que inspirem os indivíduos a práticas de transformação e emancipação frente às realidades de desigualdades sociais e econômicas do país.

E, assim chegamos a Paulo Freire na segunda metade do século XX, no Brasil. As teorias basilares como as pedagogias do Oprimido, de 1968, e da Autonomia, de 1996 (última obra publicada em vida), assim como as suas reflexões expressas em livros como Educação como Prática da Liberdade, de 1967, Ação Cultural para a Liberdade, de 1976, Educação e Mudança, de 1979 e A Educação na Cidade, de 1991 – são, apenas, alguns exemplos da luta que esse teórico, e seus seguidores, começaram a travar no campo ideológico da educação do país.

O contato com as camadas populares, os sujeitos em vulnerabilidade social e um sistema escolar que não atendia, basicamente, às necessidades desses sujeitos se tornam o grande expoente da construção de uma nova forma de se pensar a organização da ação educativa no Brasil. A educação popular brasileira ganha força e expressão na organização dos grupos de trabalho dos educadores que, inspirados pela filosofia e o pensamento de Paulo Freire, começam a organizar novas formas de ser e estar junto aos grupos populares. A criatividade dos educadores, diante desses grupos, ultrapassa o que é exigido pelo regime formal do ambiente escolar e as imposições da ditadura militar, imperiosa no país.



## SUMÁRIO

As ideias de Paulo Freire passam a fazer parte do conjunto de ações socioeducativas não somente do Brasil, mas também de outros países da América Latina, da Europa e da África. Na verdade, o campo teórico da Pedagogia Social no mundo descobre Paulo Freire que, sem pensar no termo, o concretiza com a sua obra e o seu legado no país.

E assim, a Pedagogia Social no Brasil, passa a ter uma grande conotação de Educação Popular, que vai ser expressa pelos educadores que seguem os conceitos deixados pelas experiências socioeducativas de Paulo Freire e que continuam até os dias atuais.

A educação passa ter uma nova preocupação: a da relação com o outro. O princípio do trabalho educativo estará enraizado, para esse educador popular, no olhar para as classes populares, identificar suas demandas econômicas e a situação de vulnerabilidade em que se encontram inseridas. Ou pelo menos deveria estar, uma vez que o próprio Freire (2011) nos alerta que:

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. (p. 55)

É no foco do reconhecimento de uma relação social diferenciada que deve ser dado às camadas empobrecidas e que, muitas das vezes, o sistema escolar não consegue oferecer, pois não lhe é dado essa oportunidade pelo poder público e as políticas educacionais que as organizam. Neste contexto é que surge a reflexão da educação popular e social no Brasil e Paulo Freire, com suas experiências e reflexões educacionais, passa a ser um dos principais representantes teóricos da Pedagogia Social no Brasil, sem que ele – ou qualquer outro – atribuisse esse título para si próprio, em vida.

É sobre esse alicerce que está, ainda, em construção, o campo teórico da Pedagogia Social no Brasil. No final do século XX,



## SUMÁRIO

alguns teóricos da educação envolvidos com as demandas da realidade social brasileira, com os estudos dos clássicos da Pedagogia Social espalhada pelo mundo e com as experiências e reflexões existentes de Paulo Freire e de seus seguidores, buscam sistematizar o campo teórico da Pedagogia Social no país.

Esse trabalho não é realizado sem causar discussões ou desencontros entre diversos autores da pedagogia e da educação no contexto brasileiro. De fato, o trabalho organizado por esses educadores de norte a sul do país, continua se estabelecendo lentamente com o intuito de valorizar o espaço educativo não formal e informal diante das preocupações, muitas vezes, utilitaristas e do que é imposto como obrigatório a ser cumprido no sistema educativo formal escolar. De maneira especial, os estudos de pedagogia social se dedicam aos processos de ensino-aprendizagem desenvolvido pelos diversos educadores sociais com as camadas empobrecidas e os reflexos psicossociais nesses grupos específicos (cf. Ferreira, 2012; 2016)

A Pedagogia Social feita no Brasil se constitui, na sua base de atuação, como um campo que valoriza as novas formas de ser e estar “educando” fora dos modelos impostos pela sociedade. Que valoriza a educação pelo encontro com o outro e a possibilidade de todos aprenderem, simultaneamente, pela troca e pela convivência. E que esses conteúdos não sejam impostos por outros grupos, mas que nasçam da realidade concreta vivida pelos grupos, que tenham a mesma gravidade – ou mais – que os conteúdos curriculares e que façam sentido na vida ‘sentida’ dos diferentes grupos sociais, de maneira especial, àqueles privados de oportunidades educacionais – de forma a promover transformação, liberdade e emancipação do ser humano.

Nesta perspectiva, Silva (2011) resume a luta pela organização do campo teórico da Pedagogia Social como sendo a Teoria da Educação Social no Brasil.



## SUMÁRIO

A institucionalização da Pedagogia Social no Brasil, como área de formação do educador social, educador comunitário, educador popular ou outra denominação que se queira usar, deve ter em vista sua formação pedagógica e o compromisso com a regulamentação de sua atividade como profissão, com vistas à superação da falta de identidade profissional, da precariedade das condições de trabalho e da insegurança jurídica em que milhares de homens e mulheres são obrigados a trabalhar enquanto profissionais da educação com os diversos grupos da sociedade brasileira. (p. 16)

Enfim, independentemente do foco que o educador dê em sua prática socioeducativa (social, popular, comunitária, medidas socioeducativas, sociocomunitárias, dentre outras), a organização do campo teórico promove a formação básica para esse profissional e, conseqüentemente, a sua identificação no campo de atuação educacional no país.

Da mesma forma, o desenvolvimento da Pedagogia Social, no Brasil, promove o reconhecimento da sociedade brasileira, tanto das práticas educativas não escolares (não formais e informais) como parte importante da formação do indivíduo, como também do profissional da educação social com direitos e deveres garantidos pela legislação brasileira.

### **(In) conclusões: o que há entre Pedagogia Social e Educação em Tempo Integral**

A esse ponto de nossa investigação podemos nos questionar sobre a relação entre a Pedagogia Social e a Educação em Tempo Integral. Assim como, essa relação estabelecida entre esses dois campos teóricos pode auxiliar na efetivação da meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE).

De fato, assim como toda a pedagogia é social, toda a educação deve ser integral. Ao se organizarem de maneira espe-



SUMÁRIO

cífica e potencializarem o que é característico de cada um desses campos de atuação pedagógicos, tanto a educação social quanto a educação integral podem comungar de pressupostos importantes para a eficácia da educação no contexto social brasileiro.

Um desses elementos é considerar o espaço escolar como um espaço de convivência pedagógica que valoriza saberes dos grupos sociais e impulsiona a relacionamentos sociais que produzam um ensino-aprendizagem, não formal e informal, no interior do próprio sistema escolar.

A pedagogia da convivência é um termo quem vem sendo utilizado na pedagogia social e que expressa uma reflexão sobre de que forma as relações espontâneas originadas dentro dos grupos sociais podem se transformar em espaços de ensino-aprendizagem significativo para os educadores e educandos que participam das atividades conjuntas nas instituições socioeducacionais.

Esse conceito tem o seu coroamento com Xesús Jares, educador social catalão, que a partir de uma experiência concreta de educação social – realizada com atividades socioeducativas organizadas no espaço escolar – buscou organizar reflexões sobre essas mesmas práticas educativas e os benefícios dessa organização pedagógica para atender às demandas educacionais enraizadas nas reais necessidades dos grupos sociais juvenis que eram foco de seu trabalho socioeducativo – não curricular – desenvolvido no ambiente escolar. Segundo Jares (2008),

A convivência faz referência a conteúdos de naturezas bem distintas: morais, éticas, ideológicas, sociais, políticas, culturais e educativas. Conteúdos que podem ser agrupados em três grandes categorias: *Conteúdos de natureza humana*: direito à vida e ao desejo de viver, à dignidade, à felicidade, à esperança; *Conteúdos de relação*: ternura, respeito, não violência, aceitação da diversidade e rejeição a qualquer forma de discriminação, solidariedade, igualdade; *Conteúdos de cidadania*: justiça social e desenvolvimento, laicismo, Estado de direito, direitos humanos (p. 29, grifos nossos).



## SUMÁRIO

Assim sendo, ao utilizarmos as três categorias propostas por Jares (2008) sobre a Pedagogia da Convivência (Conteúdos da natureza humana, Conteúdos de relação e Conteúdos de cidadania) encontramos um caminho fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas que possam escutar as demandas dos alunos envolvidos em atividades socioeducativas no interior dos programas de educação integral (oficinas, atividades extracurriculares entre outros).

As preocupações da Pedagogia da Convivência pelos conteúdos da natureza humana, das relações e a da cidadania visam trabalhar o sujeito de forma integral, levando em consideração seus múltiplos aspectos de desenvolvimento humano na sociedade contemporânea. Além disso, possibilita a participação maior de outros elementos nos processos de ensino aprendizagem junto ao sistema escolar formal. Uma vez que a formação inicial docente não irá contemplar muitas demandas trazidas pelos grupos sociais, as parcerias da escola com outros espaços sociais se farão vitais para a manutenção de uma educação integral em tempo integral.

A comunidade do entorno escolar poderá se organizar, junto ao corpo pedagógico escolar, para uma atuação mais eficaz, valorizando as culturas e as lógicas dos grupos sociais que frequentam à escola.

Outro elemento em que se baseia a Pedagogia da Convivência é a relação com os direitos humanos como um valor próprio das relações e práticas socioeducativas. O educador social deve buscar trabalhar sempre esses valores, pois são eles que, na sociedade contemporânea, garantem um espaço de diálogo entre as especificidades dos grupos sociais minoritários e, ainda, potencializam os indivíduos, e seus grupos de pertença, para a luta da justiça e da solidariedade social.

Toda convivência é regida por um marco regulador de normas e valores, tanto no âmbito micro da família e entorno imediato ao indivíduo quanto no conjunto dos diferentes contextos sociais nos quais vivemos. Para todos estes âmbitos propomos partir do conjunto dos



## SUMÁRIO



direitos e deveres integrados na Declaração dos Direitos Humanos. Por quê? Por que os direitos humanos significam o pacto mais sólido para uma convivência democrática, além de representar o consenso mais abrangente jamais conseguido na história da humanidade sobre valores, direitos e deveres para uma comunidade. (JARES, 2008, p. 39)

Dessa forma, os valores colocados pelos direitos humanos passam a ser o novo código de valores a serem trabalhados pelo sistema socioeducativo uma vez que, ao focar no ser humano como sujeito universal, busca uma maior equidade nas relações estabelecidas entre os grupos sociais em seu tempo histórico.

Esse trabalho pode ser incorporado aos trabalhos desenvolvidos pela educação em tempo integral, pois não vão interferir no funcionamento do sistema educacional formal, além de ter a possibilidade de viabilizar discussões escolares pertinentes para a organização de Projetos Político-Pedagógicos que reflitam sobre a realidade local da escola e seus sujeitos.

Assim como, enriquece as práticas a serem desenvolvidas pela meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) com os mesmos valores ressaltados pela legislação brasileira que valoriza os direitos humanos como valores a serem garantidos nos diversos espaços da sociedade brasileira. (Cf. Constituição Federal, de 1988; Estatuto da Criança e Adolescente, de 1990; Estatuto do Idoso, de 2003; Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 2015, dentre outros dispositivos de lei no país).

Enfim, existe a possibilidade de uma parceria entre a educação em tempo integral e a educação social. O estudo da Pedagogia Social e suas reflexões sobre os distintos espaços sociais de aprendizagem podem contribuir de maneira significativa para se pensar sobre o espaço da educação em tempo integral. Neste bojo, a Pedagogia da Convivência se configura uma das possibilidades de articulação entre os dois campos de atuação e não se fecha, nessa pesquisa, suas oportunas reflexões.



## SUMÁRIO

Por fim, afirmamos que a meta 6 do PNE (2014-2024) pedirá dos educadores dedicado à organização de uma educação em tempo integral a criatividade para poder colocar essa realidade em prática no Sistema Educacional Brasileiro.

O que trazemos, aqui, com a Pedagogia Social é um exemplo dessa tentativa na perspectiva de ampliar a discussão sobre como os educadores podem exercer a 'poíesis' educativa, ou seja, a ação e/ou capacidade de produzir ou fazer alguma coisa de forma criativa.

E por quê que a Pedagogia Social não pode ser o espaço de criatividade de que precisamos para articular o ensino formal e regular com as práticas socioeducativas do espaço não escolar?

Abre-se para nós novas possibilidades de sermos 'integrais' e 'sociais' na educação. Não importa onde ela aconteça.

## Referências

AZEVEDO, D.S.; COELHO, L.M.C.C.; PAIVA, F.R.S. Educação integral e tempo integral sob uma perspectiva sócio-histórica. In: *Revista Instrumento* – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação de Juiz de Fora. V. 16, n. 1, jan./jun. 2014.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília (DF), 26 de jun., 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, v. 134, n. 248, 1996.

CAVALIERE, Ana Maria. Conceito de educação integral é um conceito em construção. *Jornal do professor*. Rio de Janeiro, 27 maio de 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=21&idCategoria=8>>. Acesso em: 03 de abril, 2017.



SUMÁRIO

COELHO, Lúgia Martha C. da C. História(s) da educação integral. Brasília: *Em aberto*, v.22, p. 83-96, abr., 2009.

COELHO, Lúgia Martha C. da C.; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016.

FERREIRA, Arthur Vianna. A construção do Educador Social no Ensino Superior Brasileiro: novas possibilidades de formação? In: *REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior*, 2(4): 70-79, out.-dez. 2016.

\_\_\_\_\_. *Representações sociais e identidade profissional: elementos das práticas educacionais com os pobres*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.

FITCHNER, Bernd. Pedagogia Social e Trabalho Social na Alemanha. In: SILVA, Roberto; SOUZA, João Clemente; MOURA, Rogério. *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e arte Editora, 2009. (p.43-50).

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 28.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GADOTTI, M. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.

GUARÁ, Isa F. R. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.

JARES, Xesús. *Pedagogia da Convivência*. São Paulo: Palas Athenas, 2008.

MENEZES, Janaína S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lúgia Martha C. da C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

OTTO, Hans Uwe. Origens da Pedagogia Social. In: SILVA, Roberto; SOUZA, João Clemente; MOURA, Rogério. *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e arte Editora, 2009. (p.29-41).

SILVA, Roberto. As bases científicas da educação não formal. In:\_\_\_\_\_; SOUZA, João Clemente; MOURA, Rogério. *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e arte Editora, 2009. (p. 179-194).



## SUMÁRIO



# 20

Arthur Vianna Ferreira  
Marcio Bernardino Sirino  
Patricia Flavia Mota

## CIEP como espaço de Educação Social: apontamentos sobre o Programa Especial de Educação

Neste contexto social em que estamos inseridos, de escassez de recursos financeiros, corrupção sendo potencializada no cenário nacional, congelamento de políticas sociais necessárias para minimizar as desigualdades sociais historicamente produzidas e, ainda, frente aos retrocessos vultosos na área dos direitos humanos, sobretudo, no que tange à educação – nosso campo de atuação, temos a sensação de ‘fracasso’ imposta, como o eterno Darcy Ribeiro já sinalizava e que pontuamos na epígrafe desta introdução.

Entretanto, enquanto enfrentamento desta lógica social perversa e valorização de uma experiência de educação integral e(m) tempo integral que contribuía, na década de 80, como possibilidade de materialização da perspectiva mais humanizadora e socializante no campo da educação para as camadas empobrecidas, trazemos, neste artigo, uma reflexão sobre educação integral que, independente da carga horária proposta, deve ser compreendida como a busca pela formação humana mais completa dos sujeitos; a necessidade de ampliar a jornada escolar dos educandos para uma educação em tempo integral que potencialize a oferta de novas oportunidades de aprendizagem e, enquanto prática pedagógica, a promoção de uma educação social que, alicerçada nos pressupostos da Pedagogia Social, nos brinda com um novo olhar sobre a educação e suas possibilidades educativas.

Para esta finalidade, nos fundamentamos metodologicamente na pesquisa bibliográfica na perspectiva de, ao resgatar a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e do Programa Especial de Educação (PEE) em diálogo com os pressupostos da Pedagogia Social, consigamos entender a educação integral e(m) tempo integral – dos CIEPs e fora deles, nesta contemporaneidade – como uma possibilidade de “compreender a realidade social e humana, melhorar a qualidade de vida, por meio do compromisso com os processos de libertação e de transformação social nos quais vivem ou sofrem as pessoas” (SOUZA NETO, 2010, p. 32) – finalidade da Educação Social.



## SUMÁRIO

## De Anísio Teixeira à Darcy Ribeiro

O pioneiro do movimento da Escola Nova, o educador Anísio Teixeira, fomentou as primeiras experiências de educação em tempo integral no Brasil, implementando o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), que, por meio da ampliação da jornada escolar dos educandos, buscava alcançar uma formação humana mais completa. Em 1925, realizou a primeira reforma da educação no estado da Bahia, como Diretor de Instrução do Estado, a qual regulamentava o Ensino Normal e o Ensino Primário, enfatizando, assim, a formação da criança e do professor.

Influenciado pelas ideias de John Dewey, acreditava que a ampliação da escolaridade das crianças poderia resultar, no futuro, na formação de uma sociedade democrática, por meio da oferta de uma escola pública comum, laica e para todos.

Criticou a sucessiva redução da permanência da criança na escola, ao constatar que os estados ofertavam, inicialmente, 4 (quatro) horas diárias de aula, chegando a 3 (três) horas em alguns. Fato este que dificulta a redução das desigualdades sociais.

Sabemos que somos um país de distâncias físicas, sabemos que temos uma geografia que nos espanta e nos separa em suas imensas distâncias. Mas o Brasil não é apenas um país de distâncias materiais, o Brasil é um país de distâncias sociais e de distâncias mentais, de distâncias culturais, de distâncias econômicas e de distâncias raciais. (TEIXEIRA, 2009, p. 111)

Nunes (2009) relembra a afirmação de Anísio de que, com o argumento de ampliar a oferta de educação e proporcionar treinamento para o trabalho, os governantes passaram a implementar “um programa de menos destinado a um maior número de alunos” (NUNES, 2009, p. 122) e Cavaliere (2009a, p. 51) acrescenta ainda, em seu artigo “Escolas de tempo Integral *versus* alunos em tempo



SUMÁRIO

integral”, que “a escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola *minimalista*, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais”. Ou seja, percebe-se, diante deste panorama que minimizar as desigualdades e reduzir as distâncias não fazia parte do projeto de sociedade que tivemos por muitos anos.

Em 1950, Anísio Teixeira organizou escolas de Educação em Tempo Integral para oferecer uma educação de qualidade às famílias das periferias de Salvador. Eram quatro grandes escolas, três de nível primário (primeiro segmento do ensino fundamental) e uma de nível secundário (segundo segmento do ensino fundamental) com capacidade para 1.000 alunos, denominadas Escolas-Classe e dispostas de tal maneira que formavam um quadrilátero, em cujo centro situava-se um complexo de instalações denominado Escola-Parque que oferecia oficinas de trabalho, atividades artísticas, de educação física e sociais, com capacidade para 2.000 alunos. Havia também o atendimento médico-odontológico para alunos, professores e funcionários. Esta escola recebeu o nome de Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Os alunos que permaneciam em um turno nas Escolas-Classe aprendiam Linguagem, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais e no outro turno, faziam as atividades oferecidas na Escola-Parque, agrupados pela idade e pelos seus interesses, em turmas de 20 a 30 alunos. Muitas atividades extraclasse eram desenvolvidas pelos alunos, especialmente em três classes consideradas experimentais que integravam cada uma das escolas-classe à escola-parque, desenvolvendo projetos de correios, clubes, rádio-escola, lojas e etc.

Este modelo de escola pretendia aumentar as oportunidades de aprendizagem, de comunicação e de vivência necessárias para que o aluno se tornasse um cidadão ativo, em busca de uma sociedade mais democrática e menos desigual. Havia também a neces-



## SUMÁRIO

cidade de estimular a credibilidade na escola pública, pois a mesma era vista como palco de improvisações e políticas incertas e frágeis, como explicita Nunes (2009), o que não se efetivou de início, haja vista a presença de muitas críticas ao projeto de vários segmentos da sociedade, inclusive dos professores.

Tal desconfiança, como sinaliza Bomeny (2009), também atingiu o Programa Especial de Educação liderado por Darcy Ribeiro que, inspirado pelos ideais de Anísio Teixeira, criou os CIEPs e uma proposta de educação inovadora. Defendeu uma escola pública para todos, que formasse as crianças para a vida em sociedade, oferecendo para as mesmas uma educação integral através de metodologia atual que dialogava com suas necessidades e com a realidade da comunidade.

Darcy Ribeiro preocupou-se em trazer para dentro da escola serviços necessários para que a camada mais pobre da população tivesse garantido desenvolvimento cognitivo, pois seria difícil desenvolver o processo de aprendizagem sem ter acesso sequer à alimentação.

O aluno que vive em meio doméstico temporalmente ordenado incorpora, espontaneamente, métodos de organização e estruturas cognitivas ordenadas, que o predispõem a participar, espontaneamente, da lógica escolar. A criança criada na cultura oral precisa realizar um esforço de linguagem e de ordenação do tempo e de suas ações para integrar-se a essa mesma lógica. Essa criança tanto pode rejeitar esta nova ordem, como desenvolver um processo de aproximação. (COELHO & MAURÍCIO, 2016, p. 1099)

Darcy rechaçava a tendência dos governos de reduzir a permanência dos alunos na escola, dividindo o horário escolar em três turnos diários. Os mesmos alegavam ser a solução para oferta da educação a um número maior de pessoas, haja vista a falta de recursos. No entanto, para ofertar uma educação de qualidade àqueles que nem sempre estavam habituados com a lógica escolar, é preciso tempo.



## SUMÁRIO



Assim como fez Anísio em Salvador com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Darcy constrói os CIEPs nas periferias do Rio de Janeiro. Foram 506 prédios ao todo, com arquitetura projetada por Oscar Niemayer, como nos indica Cavaliere (2002), proporcionando aos alunos o acesso à cultura, às artes e aos esportes, através da construção de espaços adequados, aquisição de materiais e currículo diversificado. A criança pobre não dispunha de muitos espaços para o desenvolvimento do conhecimento 'formal'. A escola poderia, portanto, cuidar da guarda desta criança, afastando-a, um pouco, dos perigos das ruas, e dinamizar atividades pedagógicas, sem perder de vista a relação entre educação, saúde, cultura e o diálogo dos saberes da comunidade com os saberes escolares.

### **PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO: por uma Educação em Tempo Integral!**

Criado pela Secretaria Extraordinária de Educação, o programa teve seu início em 1984, sob a direção do vice-governador do estado do Rio de Janeiro e Secretário de Ciência, Cultura e Tecnologia, o professor Darcy Ribeiro. Foi interrompido em 1987 e reiniciado no segundo governo de Leonel Brizola, em 1991.

Os alunos permaneciam 8h nas Unidades, realizavam 4 refeições e contavam com atividades integradas ao currículo obrigatório do Ciclo Básico. Igualmente, contavam com profissionais qualificados e treinados para o trabalho com os discentes em horário integral.

De acordo com a revista "Carta" (RIBEIRO, 1995), em 1994, existiam 506 CIEPs e 5 CAICs. As últimas unidades entregues à população apresentaram um custo médio de R\$ 1.996.020,00 investidos em três construções distintas: prédio principal, ginásio polivalente a e biblioteca.



SUMÁRIO

O prédio principal possui três pavimentos ligados por uma rampa central. No pavimento térreo estão localizados o refeitório com capacidade para 200 alunos, e uma cozinha dimensionada para até mil refeições diárias. No outro extremo do pavimento térreo fica o centro médico-odontológico e entre este e o refeitório, um amplo recreio coberto. Nos pavimentos superiores estão localizadas vinte salas de aula, um auditório, salas especiais para Estudo Dirigido e outras atividades e instalações administrativas. No terraço, uma área reservada para o lazer e dois reservatórios de água. O ginásio é dotado de arquibancada. Vestiário e depósito para guarda de materiais. A terceira construção é a Biblioteca, dimensionada para atender aos alunos e à comunidade. Sobre a biblioteca ficam os alojamentos destinados aos alunos residentes. Sobre a Biblioteca ficam os alojamentos destinados aos alunos residentes dotados de todas as dependências necessárias para a acomodação do casal responsável pelas crianças, cozinha, banheiros e dependências para doze meninos e doze meninas. (NIEMEYER, 1995, p. 41)

A assertiva trata de um CIEP numa área construída de 6.600 m<sup>2</sup>, “com capacidade para abrigar até 1.000 alunos” (RIBEIRO, 1986, p. 42). Nos casos em que os terrenos eram menores, havia outro tipo de estrutura que também variou um pouco, conforme o programa em que o CIEP foi construído: no primeiro ou segundo Programa Especial de Educação.

Suas construções se deram sem desperdício de recursos e com materiais pré-fabricados que, segundo Niemeyer (1995), “constituem uma economia de 30% em relação às construções do tipo comum” (p. 45).

Quanto à capacitação dos profissionais, a mesma se organizava conforme o quadro a seguir:

PROFISSIONAIS	TREINAMENTO
Diretores gerais e adjuntos	80h na Secretaria, antes de assumirem suas funções.
Professores Orientadores	24h antes de assumirem suas funções e 8h por mês nas suas Unidades durante todo serviço.
Bolsistas	16h iniciais e, posteriormente, 4h diárias sob orientação dos Professores Orientadores (PO's) das Unidades.



## SUMÁRIO

Pais Sociais	Capacitação com treinamentos realizados por áreas de atuação dos supervisores em grupos de CIEPs por região.
Profissionais de Educação Física	Encontros periódicos com a Coordenação de Educação Física na SEEPE.
Bibliotecários	Encontros periódicos com a Coordenação de Bibliotecas.
Animador Cultural	Treinamento inicial, na admissão do animador, com caráter avaliativo.
Pessoal de apoio	Treinamento periódico.

Fonte: RIBEIRO (1995).

A produção de material específico para os alunos dos CIEPs foi destaque neste período, em que havia uma grande preocupação em oferecer, aos professores, recursos materiais que pudessem atender com qualidade aos alunos, com ênfase no processo de alfabetização. A elaboração de livros, cartazes e revistas foi intensa, bem como a produção de recursos audiovisuais, que foi uma verdadeira inovação para a época e agradou a muitos profissionais de educação.

<b>MATERIAIS PRODUZIDOS</b>	
Série Ler, Escrever, Contar	4 (quatro) cadernos de atividades destinados aos alunos que se iniciam na leitura e na escrita.
Livros de histórias	Conjunto de 10 (dez) pequenos livros de literatura infantil acondicionados numa sacola de plástico transparente para o fácil transporte e manuseio.
Conjunto de cartazes: Calendário Anual Calendário-Frequência Alfabeto com rimas	Material alfabetizador que era construído junto à turma seguindo a proposta construtivista do PEE (Programa Especial de Educação). Os alunos sempre estavam envolvidos na construção diária deste material.
Dicionário da turma	Com ilustrações feitas pela própria turma.
Jornal da turma	Material com a diagramação de um jornal para que os alunos aprendam e possam vivenciar a situação de criar e ler um jornal.
Coletânea 'Aventura de Ler'	Conjunto de 5 (cinco) livros para crianças que já dominam a leitura e a escrita.



## SUMÁRIO

Série 'Mundo em que vivemos'	Composta por 4 (quatro) volumes para o ensino de Ciências, valorizando o lúdico e o gosto pela descoberta.
Série 'Pensar, Calcular, Registrar'	Composta por 4 (quatro) volumes para o ensino de Ciências, instigando o raciocínio e a relação com os saberes dos alunos.
Publicações 'Cartas ao Professor'	Oferecendo aos professores aprofundamento teórico em cada área de estudo e sugestões práticas para o trabalho integral. Eram divididas em Linguagem (4 volumes); Ciências (2 volumes) e Matemática (2 volumes).
Série 'Informação Pedagógica'	Conjunto de 20 (vinte) fascículos produzidos no 2º PEE. Traziam artigos que tratavam de questões pedagógicas e apresentavam os estudos de alguns pensadores, o que muito contribuiu para se discutir sobre educação.
CLAC (Curso Livre de Atualização de Conhecimentos)	Cursos pedagógicos para suprir as deficiências de conteúdo, veiculados por televisão e por material impresso. Contava com aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Filosofia, como revisão dos conteúdos já estudados pelos professores.
Centro de Teledifusão	Produzia programação educativa para professores e alunos. Uma das mais abrangentes propostas produzidas pelos Centros de Teledifusão é a que se intitula Rede Geral: série de 40 (quarenta) programas, com duração de 20 (vinte) minutos, que trata de questões sobre educação, sobre a criança, sobre o universo de vivências que possui ao chegar à escola, reflexões teóricas sobre a ação pedagógica e por fim sobre como a criança constrói seu conhecimento.

Fonte: RIBEIRO (1995).

Além da produção de material para os professores e alunos do CIEP, outra proposta de trabalho, igualmente relevante, era o Estudo Dirigido, destinado a todos os alunos do Ciclo Básico, haja vista a dificuldade que os alunos possuíam de encontrarem orientação em meio a algumas famílias cujos pais ou outros responsáveis não contaram com processo de escolarização que favorecesse a ajuda com tarefas escolares em casa.



## SUMÁRIO

Nesta proposta, o aluno contava semanalmente com 4 (quatro) horas de Estudo Dirigido com professor específico para orientar esta atividade. Havia 2 (duas) salas de Estudo Dirigido: a sala 'Prazer de Ler' e a sala 'Desafio de Pesquisar' cujas atividades eram planejadas juntamente com os professores de turma, assim, havia a possibilidade de aperfeiçoamento na leitura, na escrita, em outros processos educativos e de avaliação continuada – processo muito importante no PEE, que proporcionava a manutenção dos alunos em suas turmas nos cinco anos do Ciclo Básico, evitando assim a reprovação. O objetivo do Estudo Dirigido era que o aluno aprendesse a estudar.

Nos CIEPs também era oferecido o direito à saúde, pois os alunos e a comunidade podiam usufruir de assistência médico-odontológica no 'Centro Médico do CIEP', que desenvolvia um trabalho de prevenção e assistência curativa.

O projeto de saúde escolar, nos CIEPs, muito mais que um esforço assistencial complementar é parte ativa integrante de todo processo pedagógico que objetiva o crescimento físico, emocional e social dos alunos. A partir da compreensão do binômio saúde/doença como um processo socialmente determinado, no qual cada grupo humano tem seu próprio perfil histórico, é justo estabelecer que saúde, mais que algo a ser ensinado, é um direito fundamental a ser conquistado. Nos CIEPs divulga-se a noção de que esta conquista depende do trabalho de todos: escolares, funcionários (diretores, professores, médicos, dentistas, enfermeiros, auxiliares de enfermagem, merendeiras, inspetores) e membros da comunidade. A saúde é vista, sempre, como um processo dinâmico, que não se esgota no ambiente escolar. (RIBEIRO, 1986, p. 118)

Segundo Ribeiro (1986), a equipe de odontologia, composta por um dentista e dois auxiliares de Odontologia era volante, ou seja, o atendimento era realizado em clínicas desmontáveis que percorriam as escolas. Durante o ano letivo, cada equipe visitava 8 (oito) CIEPs.

A animação Cultural tinha como objetivo fazer a integração entre escola e comunidade e transformar a escola num espaço democrá-



## SUMÁRIO

tico, articulando educação 'formal' e 'não-formal' de modo que haja um diálogo entre os saberes da escola e os saberes da comunidade.

Os Animadores Culturais costumam trazer para dentro das escolas manifestações culturais da comunidade e/ou moradores que podem enriquecer as atividades com suas experiências, como um músico, um sambista, um agricultor, um escritor de cordel, etc.

O Programa Especial de Educação implementou práticas pedagógicas que inovaram no cenário educacional brasileiro no momento de sua implantação e nos anos que seguiu funcionando. Trouxe à sociedade brasileira novas formas de entender e perceber a educação e, principalmente, um incentivo ao fomento da Educação Integral em Tempo Integral no país. Certos dessa contribuição, em solo brasileiro, trazemos na próxima seção aportes sobre os conceitos de Pedagogia Social e Educação Social, por considerarmos que, possivelmente, os CIEPs se configuram como espaço de promoção de uma educação mais libertadora e emancipatória.

### **Pedagogia Social e Educação Social: aportes que potencializam a discussão sobre Educação Integral em Tempo Integral nos Centros Integrados de Educação Pública**

Quando na seção anterior destacamos que a proposta dos CIEPs “dialogava com a realidade da comunidade”, percebe-se uma articulação com a discussão sobre Educação Social. Segundo Souza Neto (2010), no campo da educação social, “os processos de aprendizagem devem propiciar aos educandos instrumentos para que saibam lutar e construir o sentido da vida e da história” (p. 36) – ou seja, refletir sobre o contexto social em que se encontram inseridos, construir a noção de pertencimento à comunidade, bem como de identificação das demandas que dela emanam – na perspectiva de intervir e transformar.



SUMÁRIO

Nesta direção, podemos articular esta necessidade com o campo da Pedagogia Social que, em construção no Brasil, vem estudando as práticas educativas desenvolvidas por diversos setores sociais e, atualmente, consideradas como sendo parte de uma educação não-formal. Este dado pode ser encontrado, por exemplo, nas contribuições de Souza Neto (2009 apud Caliman, 2010):

No Brasil, os contornos iniciais da Pedagogia Social circunscrevem o universo conhecido como Educação não formal, as práticas educativas desenvolvidas por movimentos sociais, organizações não governamentais, programas e projetos sociais, sejam eles públicos ou privados. (p. 15)

Assim, caracteriza-se uma educação que ocorre em todos os espaços, tempos, grupos sociais e, ainda, com uma visão para além do desenvolvimento cognitivo e da instrução formativa. Uma educação que busca promover processos de sociabilização, desenvolvimento humano mais completo e melhor qualidade de vida – dentro ou fora da escola.

Neste bojo, como já salientamos anteriormente, os processos formativos não ficam localizados numa única instituição e vão fortalecendo diferentes espaços sociais, como destacado por Gadotti:

A sociedade civil (Ongs, Oscips, associações civis, movimentos sociais, sindicatos, igrejas...) está se fortalecendo, não apenas como espaço de trabalho, mas também como espaço de difusão e de construção de conhecimentos. (GADOTTI, 2009, p. 31)

Desse modo, no diálogo com uma compreensão de educação mais ampliada; sua conexão com os pressupostos de uma pedagogia social; a interrelação com diferentes setores educativos, convém questionar o papel social da escola uma vez que, como aponta Caliman (2010, p. 342), “fora e além da escola existem diversas formas de educação igualmente significativas e influentes”. De fato, a educação vem ganhando novos formatos e configurações que organizam funções sociais específicas, principalmente no ambiente escolar.



## SUMÁRIO

A escola hoje assume funções que no fundo seriam próprias da família e da sociedade. A ela atribui-se não somente os processos de ensino-aprendizagem, mas, cada vez mais, delega-se a solução de grande parte dos problemas sociais dos alunos. (CALIMAN, 2010, p. 341)

Faz-se fundamental identificar a modificação e ampliação do papel social da escola – enquanto instituição de ensino, socialização de conhecimentos socialmente referenciados e formativos – com o intuito de minimizar as mazelas que fazem parte da realidade social dos educandos.

Inferimos que esta realidade vivida pela escola contemporânea dialoga com a prática pedagógica desenvolvida nos CIEPs, na medida em que havia uma proposta do PEE de utilização de todos os espaços educativos, de construção coletiva do conhecimento, de assistência médico-odontológica, da oferta de ‘estudo dirigido’ e, ainda, de animadores culturais, dentre tantas outras especificidades. Na verdade, estas práticas carregam traços de uma educação que, segundo Caliman apud Paiva (2015) “acentua a dimensão relacional mais que a cognitiva, e tende a dar resposta a situações que muitas vezes são conflituosas e deficitárias em relação à integração e adaptação dos sujeitos a seus ambientes e comunidades” (s.p).

Nesta construção, podemos constatar que, ao longo do tempo, a escola pública, assim como nos CIEPs, de acordo com as necessidades sociais, foi se adequando às demandas e se alterando em sua função uma vez que, de acordo com Caliman,

As instituições não são eternas. Elas respondem a necessidades emergentes, situadas em determinado momento e contexto histórico. Mudando as necessidades e o contexto, as instituições também precisam mudar seu modo de atender, sob pena de se tornarem obsoletas, ineficazes e fora do seu tempo. (CALIMAN, 2010, p. 359)

Não há como não perceber o crescimento da presença de alunos no cotidiano escolar após a universalização do ensino funda-



## SUMÁRIO



mental. Camadas da sociedade até então excluídas e segregadas, atualmente, estão inseridas neste espaço – escola pública – e questionam, a cada dia, sua função social.

No geral, são alunos das classes populares cuja família não concluiu os estudos e que o crescimento/modificação da sua realidade social, através da educação, se torna muito distanciado das lógicas impostas no contexto em que se encontram inseridos.

Desse modo, a escola precisa se (re)configurar – assim como identificamos essa tentativa nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) – perceber os educandos, sua realidade social e se (re)inventar, de forma a alcançar este público, ser útil para os alunos das classes menos favorecidas e problematizar, a cada dia, o futuro da escola, apontando este que conseguimos encontrar nas contribuições de Canário:

A escola na configuração histórica que conhecemos (baseada num saber acumulado e revelado) é obsoleta, padece de um déficit de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) e é marcada, ainda, por um déficit de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa). Não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo. É nesta perspectiva que pode ser fecundo e pertinente imaginar uma 'outra' escola, a partir de uma crítica ao que existe. (CANÁRIO, 2008, p. 79)

Essa reconfiguração da escola, embora não disponha de uma “receita” pronta a ser seguida, nos permite pensá-la a partir de alguns pontos fecundos.

Neste sentido, fundamentados em Canário (2008), destacamos, a seguir, aspectos relevantes para se pensar a escola onde se aprenda pelo trabalho; onde se estimule o gosto por aprender; onde se estimule o gosto por política; a partir do não-escolar; que desaliena o trabalho escolar; a partir de um projeto de sociedade – aspectos estes que, diretamente, se relacionam com a visão de



## SUMÁRIO

Darcy Ribeiro quando nos faz refletir sobre as supostas ‘crises’ na educação e os ‘projetos de sociedade’ que, na verdade, as subjazem, conforme identificamos em sua contribuição a seguir: “A crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos” (RIBEIRO, 2013, p. 20).

Convém sinalizar, neste bojo, que todos os tópicos supracitados nos exigem um repensar da escola enquanto uma instituição em constante transformação, um *lócus* de articulação entre diferentes setores da sociedade e de promoção de uma educação mais significativa.

E por falar em articulação, é muito comum se encontrar Secretarias diversas (Educação, Saúde, Esporte, Habitação, Assistência Social, dentre outras) com variados programas que, em tese, objetivam contribuir na formação e no desenvolvimento humano mais completo, seja de crianças, adolescentes, adultos – educandos em potencial – ainda que por meio de estratégias e/ou recursos diferenciados.

Neste campo, se evidencia a proposta de maior diálogo entre as diferentes entidades da sociedade civil, na busca pela união de esforços e, por meio da articulação desses diferentes órgãos, a materialização de ações efetivas de formação integral aos discentes, como podemos identificar na afirmação de Castro (2006, p.82), citada por Gadotti (2009).

É impossível desenvolver a educação integral sem articulá-la com a saúde, a assistência social, o esporte, a cultura, as políticas de formação profissional e geração de renda. E para isso é preciso fortalecer as redes de interação entre as políticas sociais. Também parece fundamental entender as dinâmicas familiares. A pobreza e o desemprego, que caracterizam as periferias urbanas, afetam profundamente as relações sociais e familiares e, também, o desempenho escolar. Muitas vezes a escola preocupa-se apenas em cumprir rituais, ignorando os problemas presentes num determinado contexto social. (p. 34)



## SUMÁRIO

Esse fortalecimento de redes de interação entre as políticas sociais tem sido aplicado a cada dia na articulação de diferentes instâncias como uma percepção de que talvez, a educação escolar, sozinha, não dê conta de garantir essa 'formação integral' aos educandos e, sendo assim, careça de colocar em prática a interseccionalidade, tanto quanto encontramos nos estudos sobre os CIEPs ao integrar, além da escola com a comunidade, a educação com outros setores da sociedade.

A ideia é que o poder público, a sociedade civil e o empresariado trabalhem juntos, de forma participativa, dialógica e propositiva, colocando a educação como eixo de todas as políticas da municipalidade e, por conseguinte, viabilizando processos de educação integral com base nos problemas concretos da sociedade. (GADOTTI, 2009, p. 17 e 18)

Na verdade, essa potencialidade expressa pelas práticas pedagógicas propostas pelos CIEPs está bem delineada no regime interno do CIEPs no tocante à sua função como Centro Comunitário.

Com a organização dessa proposta, a escola e comunidade se encontram com o intuito de organizar atividades que impliquem a comunidade na vida da escola. Ou seja, a comunidade como parte pertencente ao processo educacional vivenciado por todas as crianças e jovens da mesma (RIBEIRO, 1986).

A relação escola-comunidade é produtora de uma prática sociopedagógica que é fundamental para a reflexão proposta pela Pedagogia Social como campo teórico da Educação. A partir da construção dos laços socioeducacionais entre pais, alunos, professores, animadores culturais e comunidade do entorno, teremos a expressão da formação integral do indivíduo. E essas práticas se transformaram em conteúdo para outros sujeitos que se sentiram implicados em viver essas realidades, de acordo com o tempo-espaço histórico em que estão inseridos.



## SUMÁRIO

A prática sociopedagógica proposta pelos CIEPs se transforma no conteúdo propício para a reflexão da Pedagogia Social. A partir da realidade de uma educação oriunda da própria comunidade, os educadores sociais e profissionais da educação vão enxergando novas possibilidades de atuação que gerem a libertação, transformação e emancipação apregoada por autores da Pedagogia Social como Moura (2011).

A animação cultural proposta pelo Regimento Interno do CIEPs (cf. RIBEIRO, 1986, p.148) coincide com a função daquele que exerce a sua prática sociopedagógica à luz da pedagogia social. Esse profissional da educação passa exercer a função de “mediar saberes, valores, criar programas de fortalecimento de competências e contribuir para a construção autônoma do conhecimento por parte dos jovens” (MOURA, 2011, p. 202).

A comunidade presente na escola, seja no final de semana, seja nas parcerias da própria escola, apresenta a possibilidade de uma educação integral e promotora de pertença grupal, imprimindo uma identidade e movimentando representações sociais para possíveis mudanças de modelos de realidades, especialmente junto às comunidades empobrecidas (cf. FERREIRA, 2016).

Enfim, o esforço em relacionar a educação social nos processos estabelecidos como fundamentais para a construção do centro integrado de educação pública (CIEP) se fundamenta nas possibilidades de promoção de um novo relacionamento escola-comunidade, no trabalho conjunto entre escola e outros segmentos da sociedade civil para atendimento das necessidades das camadas empobrecidas, e no reconhecimento da educação como um espaço de socialização e de emancipação dos indivíduos para processo formativos mais equitativos e solidários entre todos da sociedade brasileira.



## SUMÁRIO

## Considerações finais

O CIEP não deu certo?

O questionamento acima, explicita o que boa parte da população pensa sobre o projeto dos CIEPs. Segundo se depreende da divulgação na mídia, os desarticuladores do PEE acreditam que este projeto, por ser voltado para as classes populares, não tinha como obter bons resultados. Esquecem-se, no entanto, de analisar o contexto no qual se deu a precarização dos CIEPs.

Questões políticas estiveram presentes, pois Brizola, ao aprovar o projeto, foi duramente criticado. Acusavam-no de tentar se promover à custa de construir escolas. Além disto, enfatizavam que era um projeto muito caro para ser construído em beiras de estrada ou no meio do mato, como se, nestas periferias, não houvesse pessoas que fariam bom uso da escola em horário integral.

Após o primeiro mandato de Brizola como governador do estado do Rio de Janeiro, Moreira Franco assume e reduz significativamente o quantitativo de professores e a verba destinada à alimentação dos alunos. E Marcelo Alencar, quando assume, após o segundo mandato de Leonel Brizola, também reduz o quantitativo de profissionais para o trabalho nos CIEPs, dentre eles, professores, enfermeiros, animadores culturais e etc.

A mídia também deu a sua contribuição para que todos concluíssem que o problema nos CIEPs era intrínseco ao Programa Especial de Educação, embora haja muitos depoimentos e pesquisas, como a desenvolvida por Pereira (2008), que destacam a trajetória de alunos do CIEP ao Ensino Superior em instituições privadas e públicas, e a valorização da formação obtida nestes CIEPs.



SUMÁRIO

Os alunos que permaneceram mais tempo na escola estudada, ou seja, de cinco a sete anos, matriculados no Ensino Fundamental ou na modalidade do Ginásio Público, trazem uma marca, uma memória que parece significativa na trajetória escolar bem sucedida que os levou ao Ensino Superior. Mais de um aluno entrevistado pertence a famílias que, à época, eram adeptas da política educacional do governo do Estado e do Programa dos CIEPs e tinham com essa política uma relação de colaboração e apoio. (PEREIRA, 2008, p. 150)

Neste contexto, Maurício (2009b) faz uma análise em seu texto *Escola pública de horário integral: representações do jornal O Globo* mostrando como, através de um jogo que articula desde títulos e cores na impressão do jornal ao dia da semana em que é veiculado, o leitor é induzido a se apropriar e a reproduzir um discurso hegemônico de que o horário integral não funciona, pois:

Comprovar que a culpa do fracasso é do pobre sempre seduz a classe média e é uma boa receita de sucesso. Para isso não há escrúpulos em omitir dados e manipular imagens para reforçar o consenso fácil que herdamos da escravidão: para que gastar recursos com a educação popular? A leitura que se quer transmitir é que os pobres não conseguem bons resultados na escola mesmo quando se oferece a eles uma escola de luxo. (MAURÍCIO, 2009a, p. 21)

O texto jornalístico aborda a situação dos CIEPs dando grande destaque aos casos que o próprio repórter define como sendo exemplos de fracasso e pouco destaque aos exemplos de sucesso que saíram dos CIEPs. Valorizam excessivamente os custos altos para a manutenção de um CIEP, como se fossem um desperdício, ressaltando um discurso de que educação de qualidade não é própria das camadas populares, visto que as classes mais abastadas podem oferecer aos seus filhos uma educação ampliada em vários contextos, seja na própria escola, seja em outros estabelecimentos.

Entretanto, frente a tantos desmandos do poder público e levando em consideração a relevância social da experiência dos



## SUMÁRIO

Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e do Programa Especial de Educação (PEE) desenvolvidos por nosso “intelectual peculiar” que “jamais se recolheu aos claustros da universidade ou da burocracia oficial para de lá ficar olhando a vida ao longe, a realidade transformada em estatísticas, a vida vivida como objeto de análise”, segundo Nepomuceno (2001, p. 11) – sobre o eterno Darcy Ribeiro, destacamos que o CIEP deu certo sim: trouxe-nos uma experiência de educação em tempo integral; um olhar ampliado sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior do cotidiano escolar; uma maior articulação com a comunidade e a promoção de uma educação mais emancipadora que aglutina contribuições da educação integral e da educação social e materializa uma prática de Pedagogia Social dentro do complexo de ensino.

Neste desfecho, pontuamos que partimos do pressuposto de que educação integral se refere a uma concepção de educação que perceba o educando em todas as suas dimensões formadoras. Para esta discussão, Cavaliere (2009b) aponta que educação integral “é um conceito em construção”, mas que “deve caminhar na direção de uma prática educativa rica e multidimensional, capaz de incorporar e relativizar padrões” (s.p).

Esta visão dialoga com a construção de Coelho (2009), uma vez que a mesma afirma que “a educação integral se caracteriza pela busca de uma formação humana a mais completa possível para o ser humano” (p. 90). Entretanto, para materializar esta perspectiva, faz-se necessário uma educação em tempo integral nas Unidades Escolares, assim como dispúnhamos nos CIEPs, na medida em que:

É necessário tempo de permanência na escola para que a criança das classes populares tenha igualdade de oportunidade que as crianças de classe média têm, em espaços variados e ao longo do dia inteiro, com acesso a linguagens e circunstâncias diversas. É necessário tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para o exercício da cidadania numa sociedade complexa como a brasileira do século XXI. É necessário tempo para escovar dentes; é



## SUMÁRIO

necessário tempo para fazer leitura crítica das imagens veiculadas pela televisão; é necessário tempo para praticar valores democráticos, na educação física, na hora da refeição, nas discussões em sala de aula. (MAURÍCIO, 2009b, p. 55)

Percebamos que esse ‘tempo ampliado’ contribui no desenvolvimento ‘integral’ dos educandos e, ainda, possibilita a construção de uma educação que dialoga com o meio social e promove ações interventivas na realidade dos educandos – perspectiva que dialoga com os pressupostos da Pedagogia Social.

Nesta direção, convém esclarecermos que, embora Pedagogia Social seja “um conceito em construção” (PAIVA, 2015), a entendemos como sendo o campo teórico da pedagogia que faz a reflexão sobre as práticas educativas oriundas dos grupos sociais vulneráveis e de suas demandas imediatas. Por sua vez, no que tange à Educação Social, compreendemos como a materialização dessa teoria na prática pedagógica desenvolvida por educadores sociais, geralmente em espaços não escolares.

Convém sinalizar, em tempo, que os conceitos que destacamos nos parágrafos anteriores – primando pela precisão conceitual – são complementares e que se conectam com a experiência dos CIEPs na medida em que os educandos perpassavam por cerca de oito horas por dia (Tempo Integral), com aulas diversificadas em variados espaços, por diferentes sujeitos (Educação Social) objetivando a formação humana mais completa dos educandos (Educação Integral) e a emancipação da comunidade em que encontram-se inseridos (Pedagogia Social) – traços de uma educação que precisa ser, ainda mais, potencializada no cenário educacional.



## SUMÁRIO



## Referências

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. Brasília: *Em Aberto*, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. *Revista de Ciências da Educação*, Americana (SP), n. 23, 2010.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos*. v.12, n.2, maio/agosto, 2008.

CAVALIERE, Ana Maria Cavaliere. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v.22, n. 80, p.51- 63, abr 2009a.

\_\_\_\_\_. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In.: COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Vilela (Orgs.). *Educação brasileira em tempo integral*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Conceito de educação integral é um conceito em construção. *Jornal do professor*. Rio de Janeiro, 27 maio 2009b. Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=21&idCategoria=8>>. Acesso em: 22. 05. 2017.

COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. Brasília: *Em Aberto*, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

\_\_\_\_\_. MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016.

FERREIRA, Arthur Vianna. *Representações sociais e evasão educacional em espaços não escolares*. Curitiba: CRV Editora, 2016.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2009.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. Brasília: *Em Aberto*, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009a.

\_\_\_\_\_. Escola pública de horário integral: representações do jornal O Globo. *Educação e Realidade*, v.34, n.3, p. 247-265, set/dez. 2009b.



SUMÁRIO

MOURA, Rogério. *Pedagogia Social: o conceito, o legado alemão e os desafios para sua reconstrução na América Latina*. In: SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João. *Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da Educação Social*. São Paulo: Expressão &Arte Editora, 2011.

NEPOMUCENO, Eric. *Somos todos culpados: pequeno livro de frases e pensamentos de Darcy Ribeiro*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

NIEMEYER, Oscar. A arquitetura dos CIEPs. In.: RIBEIRO, Darcy. *Balço crítico de uma experiência educacional*. *Revista Cartas: falas, reflexões e memórias*. Informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro, Brasília, v. 5, n. 15, 1995. [Este número é também conhecido como: O novo livro dos CIEPs].

NUNES, Clarice. *Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil*. Brasília: *Em Aberto*, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

PAIVA, Jacyara Silva de. *Caminhos do educador social no Brasil*. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2015.

PEREIRA, Suely de Oliveira. *Do CIEP ao ensino superior: novas trajetórias escolares das camadas populares*. 2008. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2008.

RIBEIRO, Darcy. *Balço crítico de uma experiência educacional*. *Revista Cartas: falas, reflexões e memórias*. Informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro, Brasília, v. 5, n. 15, 1995. [Este número é também conhecido como: O novo livro dos CIEPs].

\_\_\_\_\_. *Ensaio insólitos*. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013.

\_\_\_\_\_. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SOUZA NETO, João Clemente de. *Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de atuação*. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES*. Vitória. V.16- N.32, jul./dez. 2010.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação é um direito de todos*. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.



## SUMÁRIO



# 21

Arthur Vianna Ferreira  
Marcio Bernardino Sirino  
Patricia Flavia Mota

## Escola plural e avaliação singular: apontamentos sobre a perspectiva de avaliação inserida no Programa Novo Mais Educação

Elencamos, como objeto de análise, neste ensaio, a padronização de avaliações presentes no Programa Novo Mais Educação (PNME), nos moldes das avaliações externas dinamizadas, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Esse movimento constitui uma inovação, uma vez que, no programa anterior (PME)<sup>28</sup>, não havia avaliações nesse formato.

Nesse sentido, trazemos do site do PDDE-Interativo<sup>29</sup>, informações que serão problematizadas, ao longo do texto, que sugerem a oferta de avaliações para mensurar a aprendizagem dos estudantes nas áreas de língua portuguesa e matemática. Organizamos, portanto, o trabalho em 3 (três) seções, conforme dispomos na sequência.

Inicialmente, apresentamos ilustrações do referido site e introduzimos uma discussão sobre a temática da avaliação. Na segunda seção, abordamos uma reflexão acerca da padronização da avaliação no PNME, que ocorre independente do contexto em que ele esteja inserido. Dando continuidade, retomamos, na última seção, a discussão sobre a influência da avaliação externa nos processos avaliativos que surgem no âmbito desse programa do Governo Federal.

Realizamos este estudo a partir dos pressupostos de pesquisadores que discutem a temática da avaliação, em suas diversas nuances, como Hoffman (2005), Fernandes (2014) e Freitas (2016), dentre outros; e as autoras do campo da educação integral e(m) tempo integral, tais quais: Cavaliere (2009a), Coelho (2009) e Maurício (2009), nas quais nos ancoramos teoricamente,



## SUMÁRIO

28. Programa Mais Educação (PME), criado pela portaria interministerial n. 17/2017 para ampliar o tempo dos estudantes na perspectiva da educação integral.

29. O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as secretarias de educação, e está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar de 2014. Disponível em: <<http://pddeinterativo.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 jul 2017.

em articulação com o ordenamento normativo que institui o programa analisado.

Por fim, identificamos uma similitude entre as avaliações externas padronizadas e aquelas criadas para o Programa Novo Mais Educação.

Nesse bojo, percebemos que é necessário avançar nas discussões sobre a educação que se quer promover neste país, sobretudo, no que diz respeito à possibilidade de se implementar uma educação integral e(m) tempo integral.

### **Avaliação no Programa Novo Mais Educação**

Não é o especialista em gabinete, afastado da docência e do contexto da sala de aula, que terá condições de conduzir estudos avaliativos inovadores. É a partir da ação coletiva e consensual dos professores que isso poderá acontecer. (HOFFMAN, 2005, p. 91)

Este ensaio é fruto das observações de um cotidiano escolar que aderiu ao Programa Novo Mais Educação (PNME), em articulação com as orientações dos documentos oficiais e, ainda, com aportes teóricos do campo da avaliação e da educação integral e(m) tempo integral, a fim de questionar a perspectiva de avaliação inserida neste programa.

Para melhor exemplificar nossa indagação, trazemos – enquanto ilustrações – *prints* da página virtual de uma unidade escolar da rede pública municipal de ensino, localizada no estado do Rio de Janeiro, que possui, em seu cotidiano, o Programa Novo Mais Educação.

Frente à exigência de preenchimento do PDDE-Interativo na unidade escolar, com dados sobre o desenvolvimento do programa,



SUMÁRIO

tais quais, cadastro de mediadores de aprendizagem; facilitadores; alunos atendidos pelo programa; criação de turmas de acompanhamento pedagógico e de oficinas que abarquem outras áreas do desenvolvimento humano; e, ainda, a própria enturmação de alunos em cada uma das turmas criada, existe um ícone denominado 'avaliação', conforme podemos observar na ilustração a seguir.

Figura 1- Página do PDDE-Interativo, na aba PNME.



Fonte: PDDE-Interativo (2017).

Como a diretriz ofertada aos gestores das escolas públicas se pautava no devido preenchimento da plataforma, entramos no ícone 'avaliação', para observar qual demanda se nos apresentaria.

Convém registrar que, conforme a Portaria n. 1144/2016, o PNME visa a “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental” (BRASIL, 2016), na perspectiva de contribuir para o aumento das notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Embora saibamos dessa inclinação político-pedagógica, nos causou espécie perceber uma articulação toda pronta, no que se refere ao trabalho desenvolvido nos diversos cotidianos para uma

formação única, pois, no ícone 'avaliação', encontramos 3 (três) *links* peculiares, a saber:

- 1) Instruções com relação à aplicação das avaliações;
- 2) Escolha das avaliações;
- 3) Lançamento de marcações com relação às avaliações aplicadas, como podemos observar na ilustração que se segue:

Figura 2- Avaliações disponíveis e lançamento de marcações.



Fonte: PDDE-Interativo (2017).

Ao clicarmos no primeiro ícone, encontramos algumas “*Orientações sobre os testes dos estudantes*” que, segundo a página do PDDE- Interativo, objetiva “contribuir com o processo de avaliação dos estudantes participantes do Programa Novo Mais Educação” e, para essa finalidade, disponibilizam “três tipos de testes de Língua Portuguesa e três tipos de testes de Matemática, para aplicação de acordo com as etapas de escolaridade do Ensino Fundamental”.

No quadro que acompanha essas orientações, são apresentadas características dos testes a serem aplicados, tanto de língua

portuguesa quanto de matemática, nos três diferentes tipos: alfabetização, letramento I e letramento II.

Questionamos, então, a princípio, qual a visão de avaliação desse programa, quando potencializa a aplicação de testes apenas nessas duas áreas do conhecimento, de maneira homogênea, a todo e qualquer contexto social e, ainda, em que medida essa perspectiva contribui para o desenvolvimento 'integral' dos educandos.

Discutimos aqui que, antes mesmo da comunidade escolar criar uma identidade com o programa e inseri-lo no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), conforme preconiza a própria Portaria n.1144/2016, nos incisos I e II do artigo 4º, já estão disponíveis, no portal do PDDE-Interativo, materiais e avaliações únicos, formatados para todos os alunos, sem levar em consideração as especificidades de cada localidade. Percebemos, ainda, a existência de grande cobrança às unidades escolares, para que realizem as avaliações e lancem as devidas marcações, no sistema, dentro do prazo estabelecido.

As avaliações não devem servir ao propósito de pressionar escolas. Se o objetivo é realizar avaliações de política pública, não precisamos de avaliações censitárias. Bastam as amostrais. As avaliações amostrais, além de poderem ser mais profundas, pois conseguem avaliar mais amplamente o conhecimento das crianças com provas diferenciadas que ampliem a amostragem das habilidades investigadas, são mais baratas que as avaliações censitárias. A avaliação censitária atende ao objetivo de auditar as escolas e não ao de avaliar para apoiar a política pública. (FREITAS, 2016, p. 133)

Nesse contexto, a título de exemplo, inferimos que, tanto a escola considerada como de educação do campo, na cidade de Angra dos Reis – por estar localizada nas comunidades ribeirinhas da Ilha Grande – como a escola dos rincões de Duque de Caxias, que comporta um contexto de vulnerabilidade social enorme, receberão a mesma indicação de materiais e propostas avaliativas a serem trabalhados, sem nem ao menos oportunizar um espaço de cons-



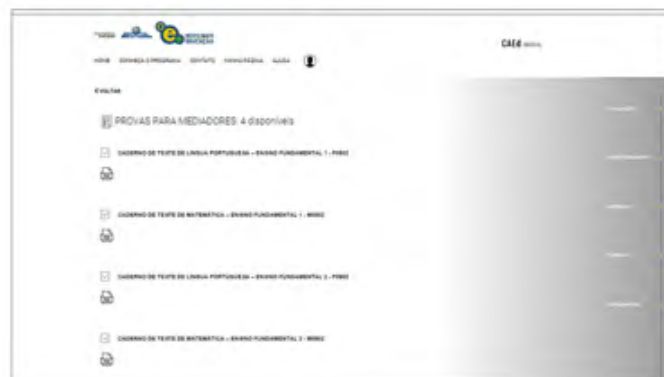
## SUMÁRIO



trução coletiva e específica de cada lócus. Essa seria a proposta de materialização de uma ‘Base’ Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Dando continuidade, o segundo ícone que adentramos – “escolher avaliação” – possui uma listagem contendo 4 (quatro) provas para mediadores e 18 (dezoito) provas para estudantes, para as duas áreas do programa: língua portuguesa e matemática, conforme podemos observar nas Ilustrações 3 e 4 – retiradas do PDDE-Interativo, dispostas a seguir:

Figura 3- Provas para Mediadores.



Fonte: PDDE-Interativo (2017).

Observemos que a Ilustração 3, apresentada acima, carrega em seu bojo, a perspectiva de uma adequação da prática educativa dos Mediadores de Aprendizagem à lógica das avaliações a serem aplicadas aos estudantes.

Figura 4- Provas para Estudantes.



Fonte: PDDE-Interativo (2017).

Ao acessarmos as avaliações, nos deparamos com estruturas muito semelhantes às provas aplicadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), padronizadas e aplicadas em todos os contextos.

No que tange ao processo educativo, trazemos à discussão o seguinte movimento: temos um programa que pretende induzir a ampliação da jornada, tendo em vista o fomento da meta 6, do atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). O tempo integral, sinalizado nessa lei, trata do acesso que o aluno deverá ter de, pelo menos, 7 (sete) horas diárias de oportunidades educativas.

Nos caminhos que traçamos para realizar estes estudos, percebemos que ampliar o tempo, oferecendo *mais do mesmo* que o aluno já vivencia, num horário reduzido, não resulta em qualidade, como já sinalizava Paro (2009).

Educação Integral, como termo ainda em construção (CAVALIERE, 2009b), nos remete à possibilidade de, num horário ampliado, contar com mais atividades diversificadas, que possibilitem a formação mais completa possível dos sujeitos (COELHO, 2009).

Nesse sentido, trazer uma avaliação, nos mesmos moldes do Saeb, pressupõe verificar a aprendizagem que se efetivou a partir de um modelo de planejamento e práticas educativas. É dizer que, no Programa Novo Mais Educação, haverá, necessariamente *mais do mesmo*.

No desfecho desta seção inicial, sinalizamos que as imagens expostas, anteriormente, trazem avaliações que contemplam a todos os municípios que, por essência, possuem especificidades muito distintas – ponto nevrálgico que nos direciona a apresentar os seguintes questionamentos:

1. Em que medida, as mesmas atividades de ampliação da jornada escolar propostas pelo PNME beneficiariam, igualmente, os diferentes contextos?
2. O que é avaliar para esse programa que nivela, como igual, realidades muito diferenciadas?

### **Substantivo comum de dois gêneros?**

Quando estudamos a ‘língua portuguesa’ – um dos enfoques do PNME – identificamos na classe gramatical dos ‘substantivos’ uma especificação quando uma mesma palavra pode ser utilizada tanto no masculino quanto no feminino. Sobre essa possibilidade, atribuímos o conceito de “substantivo comum de dois gêneros”, como, por exemplo, quando dizemos: o/a estudante. Percebam que apenas uma mesma palavra é utilizada nos ‘dois’ gêneros, de maneira equivalente.

Parece-nos que o PNME tenta materializar essa perspectiva, no que tange à dimensão da avaliação dos alunos, levando em consideração que, até o presente momento, o programa não possui 1 (um) ano de criação. Parece-nos que essa é uma tentativa de nivelar e formatar as ações em prol do aumento dos indicadores avaliativos.

Mas, e a perspectiva da 'educação integral'?

Partindo do pressuposto de que o foco do programa se alinha com o campo da língua portuguesa e da matemática e que, para essas áreas do conhecimento, além do 'prestígio social', possui, ainda, materiais e modelos de avaliações, dispostos no portal do PDDE-Interativo, podemos conjecturar que, talvez, a visão de educação integral não seja contemplada nos documentos que orientam o referido programa.

Se educação integral é a busca pela formação humana mais completa do sujeito (COELHO, 2009), logo, falta muito para se alcançar essa formação mais completa tendo enfoque, apenas, em língua portuguesa e matemática.

E com relação à avaliação?

Observamos uma vinculação intensa entre a avaliação inserida no PNME e as avaliações externas e padronizadas. Nesse contexto, alguns autores destacam a importância desse tipo de avaliação, enfatizando, no entanto, que, as elas precisam ter um propósito e não devem estar desvinculadas de um planejamento maior.

Não resta dúvida de que o sistema de avaliação no Brasil é importante fonte de diagnóstico e de informações que alimenta o processo de formulação e implantação das políticas educacionais e o afeta tanto positiva quanto negativamente, a depender da percepção e da visão que se tem sobre os limites, as possibilidades e os fins de um sistema educacional [...]. Por isso, o número de questões suscitadas pela expansão e diversificação do sistema cresce continuamente. Não se pode esquecer, no entanto, que os objetivos mais amplos do sistema de avaliação devem estar subordinados aos objetivos



SUMÁRIO

maiores do sistema educacional. Caso essa relação seja invertida, a avaliação é que passa a definir os objetivos do sistema educacional. (PESTANA, 2016 p. 81)

Percebemos que, possivelmente, as avaliações vêm ditando um padrão perseguido pelos governos, a despeito das especificidades locais e da formação integral dos sujeitos. Um projeto conteudista, que enfatiza determinados conteúdos escolares, tratando de forma pejorativa os saberes inerentes a cada território e, ainda, outros construídos historicamente pelas unidades escolares.

A título de exemplo, podemos observar a Medida Provisória nº 746/2016, que institui o novo ensino médio (convertida para a Lei n. 13.415/2017). Em vez de aumentar as oportunidades educativas, as reduz, com o pretexto de que os alunos poderão escolher suas disciplinas. Nesse sentido, inferimos que, com essa medida, acaba-se com a falta de professores, pois, se a escola não tiver o professor de determinada área do conhecimento, não precisará oferecê-la.

Nesse panorama de otimização de turmas, dificilmente, um governo teria a *decisão política* de manter uma disciplina na escola pública, que foi escolhida por, apenas, 10 (dez) alunos, por exemplo. Desse modo, precariza-se, ainda mais, a educação pública.

Faz-se necessário destacar que as escolas particulares também são atingidas pela medida. Entretanto, aquelas voltadas para as elites, dificilmente deixarão de oferecer todas as áreas do conhecimento que integram seus currículos escolares. E, em contraposição, dificilmente, as camadas empobrecidas da população terão acesso a uma educação de qualidade.

Freire (1997) nos traz uma importante reflexão sobre o ensino, como podemos observar no recuo, a seguir.

No fundo, isso tem que ver com a passagem do conhecimento ao nível do “saber de experiência feito”, do senso comum, para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de apro-



## SUMÁRIO

ximação aos objetos cognoscíveis. E fazer essa superação é um direito que as classes populares têm. Daí que, em nome do respeito à cultura dos camponeses, por exemplo, não lhes possibilitar que vão mais além de suas crenças em torno de si-no-mundo e de si-com-o mundo, revela uma ideologia profundamente elitista. É como se desvelar a razão de ser das coisas e ter delas um conhecimento cabal fosse ou devesse ser privilégio das elites. Às classes populares lhes bastaria o “penso que é” em torno do mundo. O que não é possível – repito-me agora – é o desrespeito ao saber de senso comum; o que não é possível é tentar superá-la sem, partindo dele, passar por ele. (FREIRE, 1997 p. 43)

O Programa Novo Mais Educação nos parece que traz esse viés criticado por Paulo Freire, assim como várias mudanças no país, e, especificamente na educação, que aconteceram desde o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016.

Além do PNME, da Medida Provisória nº 746, de 2016 – que trata do ensino médio, do “escola sem partido” ou “lei da mordação” (Projeto de Lei n. 867, de 2015), temos ainda o teto dos gastos na educação (Emenda Constitucional n. 95, aprovada no final de 2016, que limita, por 20 anos, os gastos públicos).

São movimentos que, ao se materializarem no chão da escola, enfatizam as desigualdades sociais e sinalizam os conhecimentos que os pobres podem, ou não, ter acesso, pois o PNME, ao privilegiar a língua portuguesa e a matemática, não trata os outros conhecimentos com o mesmo prestígio, haja vista a estrutura apresentada por Mota (2017) sobre as atividades desse referido programa, dispostas da seguinte maneira:

Em 5 horas de atividades: 2 de Acompanhamento Pedagógico (1 de Língua Portuguesa e 1 de Matemática), com 2h30 de duração cada uma.

Em 15 horas de atividades: 2 de Acompanhamento Pedagógico (1 de Língua Portuguesa e 1 de Matemática), com 4 horas de duração cada; e outras 3 atividades, a serem realizadas nas 7 horas restantes (Atividades Complementares dos Campos: Artes, Cultura, Esporte e Lazer).

O documento orientador divide ainda os atores que fomentarão este programa, da seguinte maneira:



## SUMÁRIO

O articulador da escola: Profissional de 20 horas semanais lotado na escola. Possivelmente, os professores desenvolvam essa função.

O mediador da aprendizagem: Responsável pelas atividades de acompanhamento pedagógico, trabalhando de forma articulada com os professores de Português e Matemática.

O facilitador: Dinamizará as 7 horas semanais de atividades de escolha da escola. Caso a escola escolha 15 horas semanais de atividades. Neste caso, são 4 horas para Português, 4 horas para Matemática e 7 horas para 3 atividades que a escola terá liberdade para escolher. O Facilitador atuará nestas 3 atividades. Seriam aproximadamente 2 horas para cada atividade. Se a escola optar por 5 horas de atividades, o Facilitador não atuaria na Unidade Escolar, pois esta contaria, apenas, com 5 horas de Acompanhamento Pedagógico: duas horas e meia para Português e duas horas e meia para Matemática (p. 14).

Percebamos, com as contribuições da autora, que a escola, quando opta por cinco horas, receberá apenas atividades de língua portuguesa e de matemática; por sua vez, se escolhe 15 horas, essas disciplinas ainda ficam com a maior parte da carga horária das atividades, o que revela uma nítida valorização dessas duas áreas de conhecimento em detrimento de outros saberes escolares e não escolares.

Portanto, seria adequada essa proposta de ampliação da jornada escolar dos educandos, com a oferta de atividades intensificadas nessas duas áreas do conhecimento? Esse é o objetivo esperado para que os sistemas de ensino possibilitem uma educação de 'qualidade'? E, ainda, o que é avaliação para esse programa, quando, por meio de provas padronizadas e elaboradas por "especialista em gabinete", testes são aplicados aos estudantes por mediadores de aprendizagem que, literalmente, acabam de chegar às unidades escolares?

Nesse bojo, evidenciamos que os apontamentos ofertados neste ensaio se alinham com a discussão sobre a implantação, no cotidiano escolar, do referido programa e com sua perspectiva de



## SUMÁRIO

“monitorar e avaliar periodicamente a execução e os resultados” (BRASIL, 2016, Art. 4º, VII), que, segundo vimos identificando, acontecem por meio das avaliações padronizadas, externas e descontextualizadas.

Nessa perspectiva, tomando como base os pressupostos de Fernandes (2014), Freitas (2016) e Hoffman (2005) – junto a outros pesquisadores do campo da avaliação – temos observado que o ato de avaliar não é o ato de medir conhecimentos, mas, sim, de perceber o processo de desenvolvimento do educando em constante reflexão sobre a prática educativa.

Observemos as considerações de Hoffmann (2005) que sintetiza essa compreensão.

A avaliação é reflexão transformada em ação. Ação, essa que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção de conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação. (p. 17)

Nesse contexto, pontuamos que o Programa Novo Mais Educação, por meio de suas avaliações singulares, não tem instrumentos eficazes para dar conta da pluralidade das unidades escolares e nem avaliar o processo de aprendizagem dos educandos com a perspectiva avaliativa adotada. Essas provas externas – padronizadas – não revelam o que, de fato, os alunos aprenderam, como poderemos observar com maior clareza na próxima seção, em que potencializaremos essa discussão com a problematização acerca da avaliação externa.



SUMÁRIO



## Uma conversa sobre avaliação externa

O sistema de avaliação externa começou no país nas décadas de 1980 e 1990, após um período de ditadura. No Brasil, havia uma busca para se descentralizar, do governo, algumas ações e, ainda, pela redemocratização.

As pesquisas relacionadas à avaliação de programas educacionais e aos vestibulares serviram de base para que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) se apropriasse desses modelos e organizasse avaliações para a educação básica. Nesse sentido, mensurar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes passou a ser o objetivo desse teste padronizado junto à possibilidade de, a partir da análise de outros indicadores, mostrar um perfil da educação no Brasil.

A partir desse panorama, os sistemas de ensino seriam acompanhados e até receberiam verba específica, com o objetivo de que uma educação de qualidade se efetivasse para todos. O Saeb é uma das ações educacionais que permaneceu por mais tempo no cenário nacional, segundo Horta Neto & Junqueira (2016):

Vinte e cinco anos se passaram, mudanças importantes ocorreram no cenário político nacional – inclusive com diferentes partidos políticos e coalizões políticas comandando o Governo Federal –, e mesmo assim nenhuma das edições do Saeb deixou de acontecer, apesar das modificações que foi sofrendo ao longo de sua existência. Dessa forma, esta é uma das ações educacionais mais longevas, junto com programas como o da merenda escolar e o Programa Nacional do Livro Didático. O tema Saeb já mereceu uma Em Aberto (número 66, editado em 1995) cujo título foi “O futuro do Saeb e a consolidação de políticas públicas”. (p. 15)

Observemos que é uma ação de longa data, que traz as marcas de inúmeros conflitos, pois, desde sua instituição, emergem questionamentos acerca de sua validade e eficácia. Discute-se



SUMÁRIO

sobre *Accountability*<sup>30</sup> e ranqueamento de profissionais e escolas e em que medida esse processo significa benefícios para os estudantes das escolas públicas brasileiras.

Atualmente, as informações produzidas pelo Saeb são objeto de disputas e controvérsias. De um lado, podem ser utilizadas para o diagnóstico, o planejamento, a intervenção e o monitoramento da educação escolar, a fim de melhorar o ensino ofertado ao disponibilizar dados relevantes sobre os êxitos e os problemas encontrados nessa atividade. De outro, tais informações podem viabilizar, conforme a perspectiva política e ideológica pela qual são apreendidas, o ranqueamento, a estigmatização e a responsabilização vertical de escolas e de seus profissionais, por exemplo. (HORTA NETO; JUNQUEIRA, 2016, p. 16)

Convém salientarmos que as políticas de *Accountability*, na educação básica, trazem grande responsabilização, pelos resultados obtidos, para escolas e professores, num movimento de isentar o Estado de suas atribuições em relação a outras funções que interferem diretamente nos dados obtidos, tais como: a saúde, o saneamento básico, o cuidado com a infraestrutura das cidades e com a oferta de equipamentos públicos necessários, para que um território seja, de fato, educativo.



## SUMÁRIO

30. De acordo com Schneider & Nardi (2013), "O termo *accountability*, de origem inglesa e sem tradução exata para o português, está presente na literatura americana desde antes da década de 1970. No Brasil, foi introduzido no início dos anos de 1990, justamente quando se instalava no país o regime democrático de administração pública (PINHO; SACRAMENTO, 2009). Assim, seu ingresso no contexto das políticas nacionais coincide com o discurso da descentralização, da desconcentração dos serviços públicos e da autonomia dos entes federados, ainda que com princípios fundamentais diversos. Apesar de sua inserção na literatura inglesa ter ocorrido há mais de 30 anos, o significado do vocábulo permanece subexplorado, especialmente no contexto da política educacional brasileira (PINHO; SACRAMENTO, 2009). Traduzido, muitas vezes, como sinônimo de prestação de contas ou de responsabilização, trata-se, na verdade, de um conceito em expansão (MULGAN, 2000 apud AFONSO, 2009b), discutido a partir de uma variedade de abordagens e perspectivas nem sempre convergentes e comumente associadas a um discurso pouco democrático. De fato, na extensa maioria dos casos em que é utilizado, está muito mais associado a orientações políticas gerenciais, que conferem caráter redutor e negativo ao vocábulo, do que a uma lógica progressista e democratizante de gestão educacional. Conforme assinala Abrucio (1997), as reformas na administração pública, mobilizadas desde a metade do século XX, focalizaram a eficiência e a eficácia, em favor das quais foi introduzida a descentralização dos serviços. Essas reformas se pautaram, inicialmente, no modelo administrativo puramente gerencial, com a lógica de mercado sendo transposta à gestão pública (p. 3).

En un mundo múltiple, insomne, permanentemente en cambio, la educación no puede ser reducida solamente a las acciones que se llevan adelante en las instituciones educativas, ya que existen otros universos donde pueden ser reconocidas lógicas pedagógicas que se despliegan en ese complejo mundo de lo urbano. Territorios donde son perfectamente localizables un amplio espectro de actividades artísticas, culturales y políticas que involucran a sus protagonistas en la construcción de una matriz de saberes mucho más amplia que los que se incluyen en la escuela, donde la sensibilidad y las emociones, así como la implicación personal y la participación, tienen lugar. (SERRA; RIOS, 2015, p. 129)

Nesse contexto, de reflexão sobre o território como espaço educativo e da ação do Estado na implantação de políticas de educação em tempo integral, principalmente de avaliação, a partir dos estudos de Cavaliere (2009), identificamos como as ações voltadas para a ampliação da jornada escolar se efetivam no cenário educativo, a saber: uma “centralizada na própria escola” e outra desenvolvida “por meio de parcerias” com outras instituições da sociedade civil.

Essa divisão dialoga com a construção de Leite e Ramalho (2015), que também discutem esses dois tipos de experiências. A experiência centralizada na escola prevê o investimento do Estado; enquanto a segunda possui um cunho ‘multissetorial’, no qual as características predominantes são as múltiplas articulações entre os saberes de naturezas diversas.

Convém pontuarmos que o Programa Novo Mais Educação se nos apresenta como uma possibilidade de materialização dessa segunda perspectiva de educação em tempo integral, uma vez que, para trabalhar esses “diferentes saberes”, surge a necessidade de se utilizarem outros espaços educativos do território. Isso nos permite questionar em que medida o território pode favorecer ou não as avaliações implementadas pelo programa.



## SUMÁRIO

Esse recorte se faz necessário para ampliarmos a discussão acerca das avaliações externas, uma vez que, neste ensaio, vimos costurando a articulação entre ambas as perspectivas de avaliação.

Desse modo, com base em Alavarse et al (2013), encontramos as justificativas das avaliações externas, atreladas ao monitoramento das redes de ensino, como podemos observar no fragmento que se segue:

As experiências iniciais de avaliações externas, até mesmo fora do Brasil, foram justificadas como necessárias para se poder monitorar o funcionamento de redes de ensino e fornecer aos seus gestores subsídios para a formulação de políticas educacionais com focos mais bem definidos em termos dos resultados que, por sua vez, decorreriam das aprendizagens dos alunos. (p. 17)

Ampliando a discussão, as contribuições de Haddad (2008) nos levam a compreender as avaliações externas como uma “necessidade” e um “direito social”, pois seus resultados poderiam gerar, na sociedade, uma mobilização em busca do direito à educação. Esse movimento “exige transparência no tratamento das questões educacionais” (p. 8), por parte do Estado, favorecendo o “monitoramento” das políticas públicas em educação por todos os setores da sociedade.

Embora alguns estudos discorram sobre a pertinência dessas avaliações externas, podemos garantir que nem todos os autores coadunam com esse pensamento, pois reconhecem as mazelas que as avaliações externas carregam consigo e as problematizam no cenário educacional.

De um modo geral, tanto as avaliações nacionais quanto as estaduais, colocam “ênfase excessiva nas medidas cognitivas, em detrimento das medidas sociais, escolares e pedagógicas” (BONAMINO, 2016, p. 124). Além disso, as avaliações externas podem promover uma “ideologia gerencialista”, “foco na eficiência e eficácia, com vistas a comparar escolas, professores, gestores, sistemas” e a “mecanização do trabalho docente” (AMARO, 2013, p. 47).



## SUMÁRIO

Nesse sentido, os autores supracitados nos levam a problematizar o processo de formação integral dos sujeitos que, possivelmente, não se efetive, tendo em vista as avaliações padronizadas que não contemplam as diferentes dimensões formadoras do sujeito, como podemos depreender a partir das considerações trazidas por Amaro (2013), quando nos afirma que “o processo de formação humana é muito mais do que avaliar desempenho em apenas dois componentes curriculares, e que não se situa apenas no campo cognitivo” (p. 51).

Essas ponderações nos encaminham para o desfecho deste ensaio, com a percepção de que o Programa Novo Mais Educação, que amplia a jornada escolar dos estudantes, possui uma perspectiva de avaliação que não se alinha com os pressupostos da educação integral e(m) tempo integral<sup>31</sup> defendidos por Cavaliere (2009), Coelho (2009) e Maurício (2009) – pesquisadoras<sup>32</sup> de referência nessa temática em território brasileiro.

### Considerações finais

Convém pontuarmos que, embora questionemos, neste ensaio, a visão de avaliação que o Programa Novo Mais Educação (PNME) possui em seu bojo, nossa intenção não é formatar respostas prontas e fechadas, mas, sim, ampliar espaços de discussão e de reflexão acerca dessa perspectiva.

31. Evidenciamos que a temática da educação integral e(m) tempo integral aglutina dois conceitos complementares, porém diferenciados, uma vez que, enquanto educação integral se alinha a uma concepção de educação que privilegie a formação mais completa dos sujeitos, a educação em tempo integral se refere a uma estratégia de promoção de oportunidades educativas por meio da ampliação da jornada escolar para uma carga horária de, no mínimo, 7h por dia, conforme apontam as legislações brasileiras.

32. Ana Maria Vilela Cavaliere (UFRJ), Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (Unirio) e Lúcia Velloso Maurício (Uerj) coordenam, juntas, o Núcleo de Estudos, Tempos, Espaços e Educação Integral (Neephi) – grupo interinstitucional, que, há mais de 20 (vinte) anos, pesquisa experiências de educação integral e(m) tempo integral no Brasil e no mundo.

Evidenciamos a importância dessa produção, uma vez que, apenas os profissionais que estão inseridos no “chão da escola” possuem acesso ao sistema do PDDE-Interativo e a oportunidade de, conhecendo as demandas da plataforma, questionar as propostas apresentadas no portal.

Desse modo, as ilustrações que apresentamos, no corpo deste texto, contribuem para nossa reflexão e uma maior problematização acerca da temática da ‘avaliação’ – principalmente, em escolas de educação integral e(m) tempo integral, como, supostamente, buscam se constituir as unidades escolares que fizeram adesão ao Programa Novo Mais Educação. Isso nos possibilita inferir que a pluralidade de escolas públicas, com uma diversidade de práticas educativas desenvolvidas em múltiplos cotidianos e contextos, vem sendo ‘esmagada’ pela perspectiva singular das avaliações externas – de larga escola – que, além de pouco avaliarem o processo de ensino-aprendizagem dos educandos, contribui para o estabelecimento de ranqueamentos entre as unidades escolares e, ainda, para a promoção de uma adequação/formatação da prática pedagógica dos educadores à lógica tradicional, mecânica e descontextualizada.

## Referências

ALAVARSE, Ocimar et al. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. *Est. Aval. Educ.*, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan-abr 2013.

AMARO, Ivan. Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. *Est. Aval. Educ.*, v. 24, n. 54, p. 32-55, jan-abr 2013.

BONAMINO, Alcília. A evolução do Saeb: desafios para o futuro. *Em aberto*, v. 29, n. 96, p. 113-126, mai-ago 2016.

BRASIL. Emenda constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 de dez. 2016.



SUMÁRIO

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 de jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória n. 746/2016. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 de fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 abril. 2007.

\_\_\_\_\_. Portaria nº1144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 de out., 2016.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei n. 867/2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em 08 out 2017.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. *Em Aberto*, v.22, n. 80, p.51- 63, abr 2009a.

\_\_\_\_\_. Conceito de educação integral é um conceito em construção. *Jornal do professor*, 27 maio 2009b. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=21&idCategoria=8>>. Acesso em: 16 set 2017.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr., 2009.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. *Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Par e Terra, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. *Em Aberto*, v. 29, n. 96 p. 127-139, mai-ago, 2016.

HADDAD, F. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: INEP, 2008.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HORTA NETO, João Luiz; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos. Apresentação. *Em aberto*, v. 29, n. 96, p. 15-18, mai-ago 2016.



## SUMÁRIO

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara. Jovens adolescentes egressos de uma Educação Integral: A construção de atitudes e valores. *Educação em Revista*, v. 31, n. 4, p. 63-80, out-dez 2015.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *Em Aberto*, v.22, n. 80, p.15-31, abr 2009.

MOTA, Patricia Flavia. Do Plano Especial de Educação ao Programa Novo Mais Educação no estado do Rio de Janeiro: uma discussão sobre o tempo integral e as (impossibilidades). In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. *Anais do XIII Congresso Nacional de Educação*. Curitiba: PUC-PR, 2017. p.10.906-10.923.

PARO, Vítor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In. COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: Faperj, 2009. p. 13-20.

PESTANA, Maria Inês. Trajetória do Saeb: criação, amadurecimento e desafios. *Em aberto*, v. 29, n. 96, p. 71-84, mai-ago 2016.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação, 2., Porto, 2013. *Anais...* Porto: Red. Estrado, 2013. p. 1-11.

SERRA, Maria Sílvia; RIOS, Guillermo A. Las ciudades como territorio de la educación integral. *Educação em Revista*, v.31, n. 4, p.121-134, out-dez 2015.



## SUMÁRIO





# 22

Arthur Vianna Ferreira  
Marcio Bernardino Sirino  
Patricia Flavia Mota

## Outras 'Pedagogias' para a Educação em Tempo Integral

O Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão (GEPE) Fora da Sala de Aula – da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), campus São Gonçalo/RJ, devidamente registrado no SR3/nº4955 da UERJ e intitulado como 'Fora da Sala de Aula: Formações, Representações e Práticas educativas não escolares e/ou extracurriculares no município de São Gonçalo', desde 2016 vem realizando estudos, pesquisas e atividades de extensão no campo da Educação Social e da Pedagogia Social em busca de novas formas de práticas pedagógicas dentro e fora do ambiente escolar.

Ao longo desse tempo, diversas atividades vêm sendo desenvolvidas no GEPE, a saber: Grupo de Estudo (onde textos que fundamentam o campo teórico da Pedagogia Social e da Psicologia da Educação são discutidos entre os participantes); Oficina Social (no qual é exibido um vídeo seguido de uma roda de debates entre os presentes); Cursos de Extensão, na modalidade a distância, para a formação dos educadores sociais e profissionais da área da educação com temáticas voltadas para a Educação Social, Pedagogia Social e Psicologia da Educação; Participação dos pesquisadores integrantes do GEPE em diferentes eventos no campo da educação fora da Universidade (Secretarias de Educação e outros cursos) e, a realização anual da Jornada de Educação Não Escolar e Pedagogia Social (JENEPS) na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP), em São Gonçalo.

Destacamos que, nos diversos momentos formativos promovidos por este grupo, vimos dialogando sobre práticas educativas – dentro e/ou fora da sala de aula – que contribuam para uma educação mais completa aos sujeitos inseridos no processo de ensino-aprendizagem. A partir da leitura da obra “Caminhos do Educador Social no Brasil”, de Jacyara Paiva, e em uma perspectiva de reorganizar de maneira nova, antigos conceitos pedagógicos, o grupo viu a necessidade de se pensar em 'Pedagogias' que, porven-



## SUMÁRIO

tura, venham a produzir novos sentidos à prática educativa. Neste bojo, atrelamos sua materialização numa escola de Educação em Tempo Integral – visto que, com mais tempo na escola, aumenta-se a oportunidade de aprendizagem e a promoção de experiências educativas diferenciadas que, certamente, muito têm a contribuir para o desenvolvimento dos educandos.

Este exercício de reflexão bibliográfica pode ser percebido na experiência socializada por Sirino (2017) referente ao projeto “Roda do Abraço” desenvolvido numa escola de Educação em Tempo Integral no município Angra dos Reis/RJ. O autor faz uma articulação entre esse projeto com a possibilidade de fortalecimento dos laços humanos entre os sujeitos desse cotidiano. Neste caminhar, Cavaliere e Coelho (2017) apresentam – sobre essa experiência educativa – que o artigo do Prof. Marcio Sirino revela o entendimento do tempo integral, na escola, como:

Uma formação mais completa que, entre outras possibilidades precisa incorporar, não somente o que tradicionalmente denominamos como ‘componentes curriculares’ regulares, mas também outros conhecimentos e saberes que incluem, por exemplo, a subjetividade e os valores humanos. (p. 18)

A experiência sinalizada acima é um exemplo de rompimento com a visão tradicional de escola e, ainda, de possibilidade de construção de outras ‘Pedagogias’ – no cotidiano escolar de uma unidade de Educação em Tempo Integral, que prima pela formação integral de seus educandos – e de promoção de uma educação de qualidade.

Esta elaboração teórica busca trazer, em sua estrutura, aportes conceituais sobre a temática da Educação em Tempo Integral e, em seguida, seções sintetizadas com os principais apontamentos de cada uma das ‘Pedagogias’ que selecionamos como importantes para essa possível construção de diálogo e novas perspectivas de práticas educacionais.



## SUMÁRIO

## Educação em Tempo Integral

Em diferentes estudos sobre a Educação em Tempo Integral ou sobre a utilização do próprio tempo de forma qualitativa no cotidiano escolar, identificamos uma diversidade de perspectivas inerentes a esta ampliação da jornada escolar dos educandos/ ampliação das oportunidades de sua aprendizagem, quer seja pelo reconhecimento da dívida histórica para com os alunos das classes populares; pela compreensão de que a promoção de uma educação de melhor qualidade exige um maior tempo para a oferta de novas oportunidades educacionais; pela necessidade de proteger os educandos inseridos em espaços de risco social ou, ainda, pela junção de todos esses fatores e de muitos outros que se desdobram ao longo do processo.

Para ampliarmos o repertório conceitual sobre a Educação em Tempo Integral, trazemos a compreensão de Moll (2010) apud Leclerc, e Moll (2012), que pontua o tempo integral em dois sentidos – “restrito” e “amplo”:

Escola de tempo integral. Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar. (p. 96)

Partindo da percepção de que a construção da educação em ‘tempo integral’ é abordada pela autora com a aglutinação de dois sentidos distintos – ampliação da jornada escolar e as necessidades formativas em diferentes dimensões, problematizamos a tendência ‘contemporânea’, de amalgamar conceitos e a eles atribuir novos significados.



SUMÁRIO

Encontramos, nesta perspectiva, aspectos que dialogam com os pressupostos de Gadotti (2009), uma vez que o mesmo percebe que “a educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências” (p. 21).

Neste bojo – de uma educação que ocorra em todos os espaços e territórios – questionamos o papel social da escola nesta contemporaneidade, pois partimos da compreensão de que a função principal da educação escolar seja a apropriação dos conhecimentos sociohistoricamente construídos. Mas, esta visão mais atual – em que a escola se configura como mais uma das instituições que promovem formação às crianças e aos adolescentes – qualifica ou desprestigia a atuação da educação escolar?

Neste sentido, somos confrontados com Frabboni (2001, p. 34) ao nos afirmar que essa articulação entre o território e a unidade escolar se constitui numa “equação possível”. Concordamos que a educação se dá em todos os tempos e espaços e que esta integração seja, ainda, possível e necessária. No entanto, reforçamos que, a nosso ver – enquanto política pública – a proposta de Educação em Tempo Integral, mesmo que por meio de atividades dentro ou fora da escola, deve estar sob a responsabilidade da mesma. Ângulo este que podemos encontrar, por exemplo, nas afirmações de Menezes (2009):

O aumento do tempo com vistas à formação integral do indivíduo deve constituir-se na ampliação do tempo escolar, aqui considerado como o tempo que a criança está sob a responsabilidade da escola, em atividades que podem ocorrer de forma intra ou extra-escolar. Aspectos estes que evidenciam a centralidade da escola no processo ensino-aprendizagem. (p. 85)

Se, porventura, no contexto brasileiro, o tempo escolar corresponde ao “tempo em que a criança está sob responsabilidade da escola”, por outro lado, em outros países, o conceito de “tempo



## SUMÁRIO

escolar” possui outras interpretações. Nesta direção, trazemos as contribuições de Pereyra (1992), uma vez que, em estudos sobre a “jornada e os tempos escolares numa nova época”, apresentou três casos de ampliação da jornada escolar europeia, a pontuar: Alemanha, Dinamarca e Itália. Convém contextualizar que esta ampliação é realizada no espaço físico da escola, mas não se configura numa ação escolar. As atividades propostas, assim como alimentação, são pagas e se estendem a apenas alguns alunos, de forma a alcançar a mesma jornada de trabalho de seus responsáveis, objetivando diminuir a influência negativa sobre a educação dos alunos e também a precariedade cultural, como podemos observar em Pereyra apud Maurício (2014):

A prolongação do tempo na escola, com jornada estendida, a toda manhã e tarde, serviria, sobretudo, para diminuir, o maior tempo possível, a influência negativa sobre a educação dos alunos e também a precariedade cultural de sua família e seu bairro. (p. 43)

Inferimos que – nesta compreensão de ampliação da jornada escolar – o tempo integral é atrelado a uma visão de assistência, na qual o aumento da carga horária está associado à necessidade que os pais possuem de deixarem seus filhos num local de segurança e proteção.

Entretanto, resgatando a discussão acerca da valorização da centralidade da escola na educação, acreditamos que a promoção de uma Educação em Tempo Integral eficaz exige “saberes necessários à prática educativa”, como previa Freire (1996), saberes esses que problematizem o papel da educação no cenário atual, oportunizem análises críticas acerca da função social da escola pública, possibilitem refletir sobre o estabelecimento de parcerias e inclusão de outros agentes na prática pedagógica e, ainda, dentre muitos outros aspectos, auxiliem na construção do trabalho docente, pois, segundo Hargreaves (1992) “el tiempo es el elemento más importante en la estructuración del trabajo del profesor” (p. 31).



## SUMÁRIO

Desse modo, partindo da centralidade da escola, acreditamos que com uma Educação em Tempo Integral, esses saberes serão postos em prática e a luta em prol de uma educação que vise minimizar as desigualdades educacionais e sociais, bem como desenvolver o educando em diferentes dimensões formadoras será, enfim, materializada. Para tanto, ressaltamos a necessidade da ampliação da jornada escolar para uma Educação em Tempo Integral, como nos afirma Maurício (2009):

É necessário tempo de permanência na escola para que a criança das classes populares tenha igualdade de oportunidade que as crianças de classe média têm, em espaços variados e ao longo do dia inteiro, com acesso a linguagens e circunstâncias diversas. É necessário tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para o exercício da cidadania numa sociedade complexa como a brasileira do século XXI. (p. 55)

Esta perspectiva dialoga com a visão de Educação em Tempo Integral em que nos fundamentamos, por reconhecermos que, para a promoção dessa formação humana mais completa para o educando, carecemos de mais tempo a fim de que ele se perceba, reflita, critique, tenha novas possibilidades de ser, pensar, fazer e querer na sociedade em que está inserido. Desse modo, trazemos, novamente, os pressupostos de Maurício (2009), que nos faz perceber a importância do tempo na promoção de uma educação de qualidade:

É necessário tempo para escovar dentes; é necessário tempo para fazer leitura crítica das imagens veiculadas pela televisão; é necessário tempo para praticar valores democráticos, na educação física, na hora da refeição, nas discussões em sala de aula. (p. 55)

Como podemos perceber, a ampliação da jornada escolar dos educandos para uma Educação em Tempo Integral está atrelada a diversas concepções. Cavaliere (2007) afirma que “o tempo de escola é sempre função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam” (p. 1018). Neste ensejo, apresentamos os pres-



## SUMÁRIO

supostos de Cavaliere (2007) acerca dessa questão, enquanto síntese das compreensões existentes e abordadas, no que tange às “diferentes visões de escola de tempo integral que podem levar a projetos com objetivos até mesmo antagônicos” (p. 1028).

A autora sistematiza-os em quatro visões, a saber: assistencialista; autoritária; democrática e multissetorial. Sinalizamos, abaixo, as especificidades de cada uma:

**Visão Assistencialista-** “vê a escola de tempo integral como uma escola para desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos”.

**Visão Autoritária-** “a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção do crime”.

**Visão Democrática-** “o tempo integral seria um meio de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas”.

**Visão Multissetorial-** “a educação pode e deve se fazer fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado a uma instituição”.

(CAVALIERE, 2007, p. 1028 e 1029)

Partindo desses esclarecimentos referentes às concepções de Educação em Tempo Integral, destacamos que, atualmente, quando se busca implementar programas e/ou projetos com a ampliação da jornada escolar do educando, encontram-se disponíveis dois grandes formatos organizacionais, também, de acordo com Cavaliere (2009) denominados ‘escola de tempo integral’ e ‘alunos em tempo integral’.

A primeira perspectiva (escola de tempo integral) tem um olhar voltado para a instituição escolar e o seu fortalecimento enquanto responsável pelo processo educativo de apropriação, por parte dos alunos, dos conhecimentos e saberes, sociohistoricamente, construídos.



SUMÁRIO



Por sua vez, a segunda perspectiva (alunos em tempo integral) se relaciona com a oferta aos educandos de experiências educativas através de outros educadores, inseridos em diferentes espaços sociais, conforme podemos perceber na citação que se segue:

No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto de articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas. (CAVALIERE, 2009, p. 53)

Entretanto, independente de qual perspectiva de ampliação da jornada escolar seja adotada/ofertada aos alunos, temos a compreensão de que novas práticas educativas devem ser incorporadas na compreensão de que o aumento do tempo amplie, juntamente, as possibilidades de aprendizagem dos educandos e, neste contexto, venha a promover uma educação para uma formação humana mais completa – ou seja, uma Educação Integral.

Sendo assim, nas seções que se seguem abrimos um espaço para discutirmos sobre outras 'Pedagogias' para a materialização de uma Educação em Tempo Integral mais significativa. E, como esta orientação – de construção de novas 'Pedagogias' – veio do patrono da educação brasileira, trazemos, na seção 1, a partir das contribuições de Freire (1987 e 1996) uma discussão voltada para a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia da Autonomia.

### **Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia**

Nesta seção, faz-se necessária a discussão de Freire sobre os saberes imprescindíveis a uma prática socioeducativa significa-



SUMÁRIO

tiva, abordados anteriormente. Percebe-se a importância de trazer à discussão alguns de seus pressupostos abordados nas obras *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia do Oprimido*, que, em 2018, completa 50 anos de sua elaboração, tendo em vista a possibilidade de novas formas de lidar com a diversidade, com os diferentes contextos e conflitos que constituem os sujeitos.

O livro *a Pedagogia do Oprimido*, de 1968, é uma das primeiras obras literárias a mostrar que aos oprimidos, nas sociedades latino-americanas, eram oferecidas esferas educativas e socioeducativas que mantinham um movimento de reforço das desigualdades. Num panorama social em que os sujeitos não são respeitados em suas diferenças e precisam se 'ajustar', ainda nesta contemporaneidade, Freire (1987) discute este movimento dentro das instituições de ensino. No campo teórico da *Pedagogia Social no Brasil*, no qual Paulo Freire é grande referência, percebemos a mesma dinâmica em contextos não escolares: um educador que transfere o conhecimento, deposita seus saberes, disciplina.

Não é de estranhar, pois, que nesta visão "bancária" da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele, como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. (FREIRE, 1987, p. 34)

A respeito da formação integral dos sujeitos, utilizando uma estratégia de ampliação da jornada, dificilmente, numa educação bancária, proporcionaremos acesso a diferentes saberes que podem favorecer a transformação de contextos sociais. Se num turno único, ou num contraturno, oferecermos mais do mesmo dessa educação que oprime, não dialoga, não emancipa, reforça desigualdades, como é possível fomentar transformações? Como é possível formar o sujeito integralmente, depositando um conheci-



## SUMÁRIO

mento engessado que, por vezes, reproduz preconceitos, desigualdades, com o objetivo de se manter tudo como está?

A mudança é importante. O movimento de se reinventar é necessário, como aconteceu com o próprio Freire, por ocasião da elaboração do livro *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 1921). Na referida obra, Paulo Freire pede atenção, às editoras, ao publicarem o livro *Pedagogia do Oprimido*, pois identifica nele uma linguagem machista.

Começarei exatamente pela linguagem machista que marca todo o livro e de minha dívida a um sem-número de mulheres norte-americanas que, de diferentes partes dos Estados Unidos, me escreveu, entre fins de 1970 e começos de 1971, alguns meses depois que saiu a primeira edição do livro em Nova York. Era como se elas tivessem combinado a remessa de suas cartas críticas que me foram chegando às mãos em Genebra durante dois a três meses, quase sem interrupção. (FREIRE, 1921, p. 34)

A reflexão sobre sua prática a torna significativa, na medida em que evitamos dinâmicas socioeducativas que favoreçam a opressão e, tão somente, a transmissão de conhecimento. O diálogo contribui para a formação e a constituição dos sujeitos que estão, em determinado momento, na condição de educador e educando. O educador sai da posição de opressor, daquele que detém o conhecimento e incentiva a reflexão, a visão crítica da realidade proporcionada pela leitura do mundo, refletindo, também, sobre suas práticas em contextos escolares e não escolares. No entanto, pensar criticamente, na atualidade, ainda é perigoso (FREIRE, 1987). Identificar-se como oprimido gera a responsabilidade de fazer algum movimento para se emancipar. Identificar-se como opressor, traz a mesma responsabilidade e exige mudanças.

A *Pedagogia do Oprimido*, portanto, “trata-se de uma concepção nascida nas experiências sociais e inseparável dos sujeitos dessas experiências como produtores de conhecimentos e reconstruída por esses mesmos sujeitos” (GADOTTI, 2016, p. 10).



## SUMÁRIO

Assim, Paulo Freire foi um educador que muito contribuiu para a construção de uma educação mais libertadora – aquela que percebe as diferenças entre as pessoas e não as utiliza como fundamento de discriminação e produção de mais desigualdade. Dessa forma, trazemos ainda, algumas considerações sobre a Pedagogia da Autonomia ampliando a reflexão sobre a materialização da Educação em Tempo Integral em solo brasileiro.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 107)

A escolha por essa obra, dentre tantas outras “Pedagogias” elaboradas por Freire, se alinha à perspectiva de que, nessa produção, o autor continua a discussão acerca dos diferentes “saberes necessários à prática educativa” em espaços escolares e não escolares.

A obra “Pedagogia da Autonomia”, elaborada por Paulo Freire em 1996, apresenta 3 (três) campos de discussão, a saber: primeiro, não há docência sem discência; segundo, ensinar não é transferir conhecimento; e, terceiro, ensinar é uma especificidade humana.

Estas três vertentes nos trazem exigências para a materialização de uma educação com um viés mais libertador, tais quais: rigorosidade metodológica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural; consciência do inacabamento; reconhecimento do ser condicionado; respeito à autonomia do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e



## SUMÁRIO

esperança; convicção de que a mudança é possível; curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreensão de que o ato de educar é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos (cf. FREIRE, 1996, p. 7 e 8).

Convém salientar que, frente a essas exigências, o educador vai desenvolvendo – na percepção de suas potencialidades e de suas incompletudes correlacionado com suas escolhas cotidianas – a necessária autonomia na prática educativa, pois, como nos afirma Freire (1996) “a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (p. 107).

Essas escolhas vão posicionando o educador a favor ou contra uma educação que privilegia a formação humana mais completa dos educandos, ou seja, uma Educação Integral – que no ‘tempo integral’ se configura imperioso associar.

A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalece a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no falar com. (FREIRE, 1996, p. 116)

Na contramão desta perspectiva de desconsideração da formação integral do sujeito, faz-se necessário perceber a possibilidade de desenvolvimento desta ‘autonomia’ na convivência com o outro cotidianamente, traços que trazemos na próxima seção com a discussão sobre Pedagogia da Convivência de Xesús Jares (2008).



## SUMÁRIO

## Pedagogia da Convivência

Ao consultarmos o minidicionário da língua portuguesa, encontramos para o verbete 'convivência' a seguinte definição: 1. "Ação ou efeito de conviver; convívio. 2. Trato diário" (XIMENES, 2000, p. 255).

Dando continuidade à pesquisa, no verbo 'conviver' é possível identificar a perspectiva de "Viver em comum, em graus variados de intimidade" (*Ibid*, p. 255). Esses significados podem nos direcionar para uma compreensão da convivência numa esfera do senso comum como sendo o ato de "estar com o outro".

No entanto, faz-se necessário questionar o que se faz no 'estar com o outro' e como se estabelecem esses vínculos. Na convivência com o outro, vamos construindo conhecimentos e estabelecendo espaços formativos. Por isso, direcionamos o nosso olhar sobre a convivência não como um simples contato, mas sim como uma Pedagogia.

A Pedagogia da Convivência propõe reaprender a utilizar nossos espaços de interação para melhor compreender o outro e suas intenções. É necessário, para isso, uma ética do diálogo que estimule o questionamento, com liberdade, sinceridade e respeito mútuo, sem determinação institucional. Perguntar mobiliza quem questiona e quem formula a resposta. (GRACIANE, 2011, p. 96)

A partir das contribuições apresentadas, convém esclarecer que esta construção "Pedagogia da Convivência" foi criada pelo educador catalão Xesús Jares, no início do século XXI, enquanto uma forma de estruturação do trabalho educativo para espaços escolares perspectivando-se alcançar a educação a partir de dois pressupostos fundamentais: os direitos humanos e a vivência da paz em tempos difíceis.

Desse modo, Jares (2008) elencou princípios elementares para a construção de uma 'Pedagogia' que proporcionasse uma

convivência entre os sujeitos da educação. Para isso, categorizou 3 (três) conteúdos básicos para o início do exercício da prática educativa que respeita os direitos humanos e a paz, a saber:

**Conteúdos de natureza humana:** direito à vida e ao desejo de viver, à dignidade, à felicidade, à esperança.

**Conteúdos de relação:** ternura, respeito, não violência, aceitação da diversidade e rejeição a qualquer forma de discriminação, solidariedade, igualdade.

**Conteúdos de cidadania:** justiça social e desenvolvimento, laicismo, estado de direito, direitos humanos. (cf. JARES, 2008, p. 29)

Assim, observamos que, para além do “viver em comum”, a Pedagogia da Convivência se nos apresenta enquanto uma possibilidade de prática pedagógica sistematizada e fundamentada na construção de valores considerados “universais” que contribuem para o fortalecimento da educação no campo social.

Conviver significa viver uns com os outros com base em certas relações sociais e códigos valorativos, forçosamente subjetivos, no marco de um determinado contexto social. Estes polos que marcam o tipo de convivência estão potencialmente cruzados por relações de conflito, o que de modo algum ameaça a convivência. Conflito e convivência são duas realidades sociais inerentes a toda forma de vida em sociedade. (JARES, 2008, p. 25)

Atualmente, podemos perceber o quanto a convivência com o outro está sendo comprometida – justamente pela estrutura de sociedade capitalista em que estamos inseridos na qual a forma de se relacionar com o outro vem sendo modificada, a adesão de aparelhos eletrônicos é potencializada e os laços humanos se encontram fragilizados, cotidianamente. O filósofo Bauman, discorre sobre este movimento. Ao apresentar uma de suas obras, destaca que,

O principal herói deste livro (Amor Líquido) é o relacionamento humano. Seus personagens centrais são homens e mulheres, nossos contemporâneos, desesperados por terem sido abandonados aos seus próprios sentidos e sentimentos facilmente descartáveis, ansiando pela segurança do convívio e pela mão amiga



SUMÁRIO

com que possam contar num momento de aflição, desesperados por "relacionar-se" e, no entanto, desconfiados da condição de "estar ligado" em particular de estar ligado "permanentemente" para não dizer eternamente, pois temem que tal condição possam trazer encargos e tensões que eles não se consideram aptos nem dispostos a suportar, e que podem limitar severamente a liberdade de que necessitam para \_sim, seu palpite está certo \_ relacionar-se. (BAUMAN, 2014, p. 6)

Na compreensão de Bauman (2004), estamos inseridos numa sociedade 'líquido-moderna' que vem produzindo seres egocêntricos, individualistas, adeptos ao consumo exacerbado e ao estabelecimento de relações por meio de interesses que contribui para o distanciamento entre as pessoas e a construção de processos de desigualdade social em diferentes espaços, como podemos observar junto às ponderações de Graciani (2011):

A negação do outro, diferente de mim, tem sido considerada, no mundo contemporâneo, um dos piores fatores geradores de conflitos sociais, dissabores pessoais, revoltas e agressões, entre outros. A invisibilidade do outro que está ao meu lado é um dos componentes do processo da exclusão, seja ela causada por preconceito étnico, cultural, religioso, por discriminação de gênero, opção sexual ou desigualdade social. (p. 96)

Esta realidade podemos encontrar, inclusive, nas unidades escolares, principalmente, nas que são de Educação em Tempo Integral, pois, ao aumentarem o tempo de permanência dos alunos na escola, os momentos de interação entre os educandos são potencializados para a existência de uma atuação pedagógica planejada e direcionada para uma educação em direitos humanos, que promova uma educação direcionada para a paz, dentro e fora da escola.

Quando os elementos apontados por Jares não são levados em consideração, pelos educadores sociais e professores, acredita-se que os vínculos humanos se fragilizam ainda mais e a convivência fica comprometida dificultando, assim, a promoção de uma educação, efetivamente, integral.



## SUMÁRIO



## Pedagogia da Hospitalidade

Nesta terceira e última seção deste artigo, esboçamos algumas contribuições da educadora portuguesa Isabel Baptista (2012) na construção dessa reflexão necessária sobre a promoção de uma educação mais justa e solidária.

A partir da relação entre Ética e Educação Social, a autora repensa o valor da ética na prática profissional daqueles que trabalham com a educação social. Embora o seu foco principal seja para os educadores sociais portugueses, fazemos uma relação com a educação escolar em tempo integral levando em consideração que, por meio da ampliação do tempo do educando na escola, se tem a oportunidade/necessidade de se produzirem ações (socio)educativas que contribuam para a sua formação humana mais completa – Educação Integral.

Neste sentido, a estrutura social contemporânea, que apresentamos na Pedagogia da Convivência, é percebida como demanda na sua reflexão sobre Hospitalidade, e que buscamos entender como uma 'Pedagogia', pois sinaliza a necessidade da construção de um “laço social num mundo desenlaçado”, por meio da “mediação socioeducativa” (cf. BAPTISTA, 2012, p. 38).

Na contramão desta sociedade produtora de fragilidades nas relações humanas, identificamos, na Ética da Hospitalidade ou, como queremos tratar, “Pedagogia da Hospitalidade”, o desmembramento do valor ético em três grandes dimensões a serem trabalhadas pelos educadores:

**Acolhimento:** a hospitalidade define-se pela disposição para receber o hóspede de modo a que este se sinta em nossa casa como se estivesse em sua própria casa, pela disposição para aceitar que o Outro possa fazer lei no espaço de nossa autoridade.



SUMÁRIO

**Responsabilidade:** ser responsável pelo Outro desta maneira não significa substituir o Outro na sua própria responsabilidade. Não podemos tomar o lugar que lhe pertence ou arrogarmos-nos o direito de cobrar o exercício dos seus próprios deveres.

**Bondade:** a bondade tempera o acolhimento e a responsabilidade como um sopro de bem ou subtil excesso da vontade que, ao mesmo tempo que faz transbordar toda a obrigação pessoal, profissional ou cívica, introduz elementos de delicadeza, moderação e serenidade. A bondade não é um acrescento, mas um fermento. (cf. BAPTISTA, 2012, p. 46-47)

A ética entendida e reorganizada a partir dessas três dimensões – tanto em espaços escolares quanto em ambientes não escolares – são consideravelmente relevantes, na medida em que contribuem para a construção de uma educação que tenha um compromisso com o outro e, por isso, materializa ações éticas e educativas cotidianamente.

Contudo, convém pontuar que a perspectiva ética, trazida pela autora, se direciona em uma tripla constituição: teleológica; deontológica e prudencial.

A ética é substanciada ao processo de afirmação identitária dos educadores sociais, mas só valorizando a ética profissional na sua tripla dimensão – teleológica, deontológica e prudencial – poderemos fazer justiça ao caráter distintivo da profissão, aqui interpretado à luz de uma 'ética da hospitalidade' assente no tríptico acolhimento, responsabilidade e bondade. (BAPTISTA, 2012, p. 39)

Ou seja, a partir da constituição do campo das finalidades para além do posto cotidianamente pelas relações sociais (teleológica), o comportamento em grupo tende a se humanizar-se nas relações educativas (deontológico) e, por isso, o campo das escolas passa a ser uma relação direta com a capacidade de empatia pelo outro (prudencial).

Dessa forma, o que chamamos de "Pedagogia da Hospitalidade" contribui para a compreensão da necessidade de se produzir uma educação mais ampliada englobando uma formação



## SUMÁRIO

multidimensional para os educandos, como entendemos a partir das contribuições de Coelho (2009).

Nesse sentido, é importante dizer que falar sobre educação integral, para nós, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania participe e responsável. (p. 93)

Faz-se necessário aprofundarmos mais nas dimensões constituintes da ética da hospitalidade, porém já compreendemos que esta pode ser cunhada na perspectiva de fundamentar a prática socioeducativa dos educadores sociais – que, em sua maioria, trabalham em espaços não escolares ao mesmo tempo em que também podem auxiliar na crescente inserção destes educadores no contexto escolar – por meio da ampliação da jornada diária quando, numa perspectiva contemporânea de Educação Integral e(m) Tempo Integral, sujeitos de diferentes espaços formativos atuam para a dinamização deste trabalho.

### Considerações Finais

Enfim, este artigo carrega algumas reflexões sobre possíveis 'Pedagogias' que podem contribuir para a formação integral dos sujeitos que permanecem em tempo integral, em contextos escolares e não escolares, sem perder de vista a centralidade da escola neste processo.

A Pedagogia do Oprimido nos leva a pensar sobre a importância do diálogo no movimento de ruptura dos mecanismos de opressão; sobre a importância da palavra que, aliada à prática, pode transformar. Em sua obra, Paulo Freire traz a importância do *amor, da humildade, da fé nos homens, da esperança, do pensar crítico,*



SUMÁRIO

da educação problematizadora, dialogando com os outros autores elencados nesta pesquisa para o estudo de outras 'Pedagogias'. Em sua reflexão na Pedagogia da Autonomia percebemos a necessidade de combater o autoritarismo, ainda presente em muitas instituições escolares e não escolares.

A Pedagogia da Convivência, de Xesús Jares, nos mostra a importância de organizar conteúdos mínimos e necessários para que os sujeitos interajam de forma a vivenciarem, nos ambientes educacionais, valores universais e promotores de relações pacíficas.

A ética ou 'Pedagogia' da Hospitalidade, de Isabel Baptista, aborda as possibilidades de construirmos relacionamento éticos a partir do acolhimento, bondade e responsabilidade com o Outro, o que trará consequências transformadoras nas relações sociais e nos processos de compreensão do que é ser humano na contemporaneidade.

Essas 'Pedagogias' trazem propostas significativas e necessárias para a formação dos sujeitos e promoção de uma sociedade melhor e mais justa para todos e todas. Sobretudo neste momento vivido na sociedade brasileira.

Assim, concordando com Freire, percebe-se que o movimento é não nos prendermos nos fundamentos da educação já postos, mas de criarmos 'Pedagogias' a partir de novas realidades socioeconômicas. Formar integralmente os sujeitos subsome-se à oferta de mais oportunidades educativas significativas. E, em meio à *modernidade líquida* que vivenciamos, na qual os laços humanos têm estado cada vez mais frágeis, identificamos que as propostas trazidas pelos autores podem contribuir para a formação humana mais completa possível dos sujeitos que se encontram em jornada ampliada, isto é, para a Educação Integral e(m) Tempo Integral.



## SUMÁRIO

## Referências

BAPTISTA, Isabel. Ética e Educação Social – interpelações de contemporaneidade. *Revista Interuniversitaria*. Sevilla, n. 19, p. 37-40, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

CASTEL, Robert. *A insegurança social: o que é ser protegido?* Petrópolis: Vozes, 2005.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v.22, n. 80, p.51- 63, abr. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela; COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa. (Orgs.). *Pesquisas sobre educação integral e tempo integral: histórias, políticas e práticas*. Curitiba: CRV, 2017.

COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

FRABBONI, Franco. La integración escuela-territorio. Hacia una ciudad educadora. In: VILLAR, María Belén Caballo. *A cidade educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1921.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia do Oprimido: leitura de seus leitores e intérpretes*. Acervo Moacir Gadotti, 2016. Disponível em: <<http://gadotti.org.br:8080/jspui/handle/123456789/427>>. Acesso em 25 de dez de 2017.

GRACIANI, Maria Stela Santos. A formação do educador social e a Pedagogia da Convivência. In: RAMOS, Marcos Fadaneli; ROMAN, Artur. (Orgs.). *Educadores Sociais: a importância da formação na implementação de tecnologias sociais*. Brasília, DF: Fundação Banco do Brasil, 2001.



SUMÁRIO

HARGREAVES, Andy. El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación*. Madrid: Centro de Publicaciones Del Ministerio de Educación y Ciencia, n. 298, 1992.

JARES, Xesús R. *Pedagogia da Convivência*. São Paulo: Palas Athenas, 2008.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral em tempo integral. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). *Tempos e Espaços Escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Ponteio: FAPERJ, 2014.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempos, escola. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa. *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MENEZES, Janaína S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa. (Org.) *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro, DP et Alii, 2009.

PAIVA, Jacyara Silva. *Caminhos do Educador Social no Brasil*. São Paulo: Paco Editorial, 2015.

PEREYRA, A. Miguel. La jornada escolar en Europa. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Editorial Fontalba, n. 206, September, 1992.

SIRINO, Marcio Bernardino. Projeto 'Roda do Abraço': prática pedagógica e(m) tempo integral fortalecendo os laços humanos. In: CAVALIERE, Ana Maria Vilela; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. (Orgs.). *Pesquisas sobre educação integral e tempo integral: histórias, políticas e práticas*. Curitiba: CRV, 2017.

XIMENES, Sérgio. *Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Ediouro, 2000.



## SUMÁRIO



# 23

Arthur Vianna Ferreira

Marcio Bernardino Sirino

Patricia Flavia Mota

Pedagogia  
da Convivência  
na Educação  
em Tempo Integral:  
por uma pedagogia  
da (re)existência  
e da reinvenção  
da escola pública

O Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão (GEPE) Fora da Sala de Aula – da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), campus São Gonçalo/RJ, devidamente registrado no SR3/nº4955 da UERJ e intitulado como 'Fora da Sala de Aula: Formações, Representações e Práticas educativas não escolares e/ou extra-curriculares no município de São Gonçalo', desde 2016 vem realizando estudos, pesquisas e atividades de extensão no campo da Educação Social e da Pedagogia Social em busca de novas formas de práticas pedagógicas dentro e fora do ambiente escolar.

Ao longo desse tempo, diversas atividades vêm sendo desenvolvidas no GEPE, a saber: Grupo de Estudo (onde textos fundamentam o campo teórico da Pedagogia Social e Psicologia da Educação discutidos entre os participantes); Oficina Social (no qual é exibido um vídeo seguido de uma roda de debates entre os presentes); Cursos de Extensão, na modalidade a distância, para a formação dos educadores sociais e profissionais da área da educação com temáticas voltadas para a Educação Social, Pedagogia Social e Psicologia da Educação; Participação dos pesquisadores integrantes do GEPE em diferentes eventos no campo da educação fora da Universidade (Secretarias de Educação e outros cursos) e, a realização anual da Jornada de Educação Não Escolar e Pedagogia Social (JENEPS) na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP), em São Gonçalo.

Destacamos que, nos diversos momentos formativos promovidos por este grupo, vimos dialogando sobre práticas educativas – dentro e/ou fora da sala de aula – que contribuam para uma educação mais completa aos sujeitos inseridos no processo de ensino-aprendizagem. A partir da leitura da obra “Caminhos do Educador Social no Brasil”, de Jacyara Paiva, e em uma perspectiva de reorganizar de maneira nova, antigos conceitos pedagógicos, o grupo viu a necessidade de se pensar em 'pedagogias' que, porven-



## SUMÁRIO



tura, venham a produzir novos sentidos à prática educativa. Neste bojo, atrelamos sua materialização numa escola de Educação em Tempo Integral – visto que, com mais tempo na escola, aumenta-se a oportunidade de aprendizagem e a promoção de experiências educativas diferenciadas que, certamente, muito têm a contribuir para o desenvolvimento dos educandos.

Este exercício de reflexão bibliográfica pode ser percebido na experiência socializada por Sirino (2017) referente ao projeto “Roda do Abraço” desenvolvido numa escola de Educação em Tempo Integral no município Angra dos Reis/RJ. O autor faz uma articulação entre esse projeto com a possibilidade de fortalecimento dos laços humanos entre os sujeitos desse cotidiano. Neste caminhar, Cavaliere e Coelho (2017) apresentam – sobre essa experiência educativa – que o artigo do Prof. Marcio Sirino revela o entendimento do tempo integral, na escola, como:

Uma formação mais completa que, entre outras possibilidades precisa incorporar, não somente o que tradicionalmente denominamos como ‘componentes curriculares’ regulares, mas também outros conhecimentos e saberes que incluem, por exemplo, a subjetividade e os valores humanos. (p. 18)

A experiência sinalizada acima é um exemplo de rompimento com a visão tradicional de escola e, ainda, de possibilidade de construção de ‘outras pedagogias’ – no cotidiano escolar de uma unidade de Educação em Tempo Integral, que prima pela formação integral de seus educandos – e de promoção de uma educação de qualidade.

Esta elaboração teórica busca trazer, em sua estrutura, aportes conceituais sobre a temática da Educação em Tempo Integral e, em seguida, seções sintetizadas com os principais apontamentos de cada uma das ‘pedagogias’ que selecionamos como importantes para essa possível construção de diálogo e novas perspectivas de práticas educacionais.



## SUMÁRIO

## Educação em Tempo Integral

Em diferentes estudos sobre a Educação em Tempo Integral ou sobre a utilização do próprio tempo de forma qualitativa no cotidiano escolar, identificamos uma diversidade de perspectivas inerentes a esta ampliação da jornada escolar dos educandos/ ampliação das oportunidades de sua aprendizagem, quer seja pelo reconhecimento da dívida histórica para com os alunos das classes populares; pela compreensão de que a promoção de uma educação de melhor qualidade exige um maior tempo para a oferta de novas oportunidades educacionais; pela necessidade de proteger os educandos inseridos em espaços de risco social ou, ainda, pela junção de todos esses fatores e muitos outros que se desdobram ao longo do processo.

Para ampliarmos o repertório conceitual sobre a Educação em Tempo Integral, trazemos a compreensão de Moll (2010) apud Leclerc, e Moll (2012), que pontua o tempo integral em dois sentidos – “restrito” e “amplo”:

Escola de tempo integral. Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar. (p. 96)

Partindo da percepção de que a construção da educação em ‘tempo integral’ é abordada pela autora com a aglutinação de dois sentidos distintos – ampliação da jornada escolar e as necessidades formativas em diferentes dimensões, problematizamos a tendência ‘contemporânea’, de amalgamar conceitos e a eles atribuir novos significados.



SUMÁRIO

Encontramos, nesta perspectiva, aspectos que dialogam com os pressupostos de Gadotti (2009), uma vez que o mesmo percebe que “a educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências” (p. 21).

Neste bojo – de uma educação que ocorra em todos os espaços e territórios – questionamos o papel social da escola nesta contemporaneidade, pois partimos da compreensão de que a função principal da educação escolar seja a apropriação dos conhecimentos sociohistoricamente construídos. Mas, esta visão mais atual – em que a escola se configura como mais uma das instituições que promovem formação às crianças e aos adolescentes – qualifica ou desprestigia a atuação da educação escolar?

Neste sentido, somos confrontados com Frabboni (2001, p. 34) ao nos afirmar que essa articulação entre o território e a unidade escolar se constitui numa “equação possível”. Concordamos que a educação se dá em todos os tempos e espaços e que esta integração seja, ainda, possível e necessária. No entanto, reforçamos que, a nosso ver – enquanto política pública – a proposta de Educação em Tempo Integral, mesmo que por meio de atividades dentro ou fora da escola, deve estar sob a responsabilidade da mesma. Ângulo este que podemos encontrar, por exemplo, nas afirmações de Menezes (2009):

O aumento do tempo com vistas à formação integral do indivíduo deve constituir-se na ampliação do tempo escolar, aqui considerado como o tempo que a criança está sob a responsabilidade da escola, em atividades que podem ocorrer de forma intra ou extra-escolar. Aspectos estes que evidenciam a centralidade da escola no processo ensino-aprendizagem. (p. 85)

Se, porventura, no contexto brasileiro, o tempo escolar corresponde ao “tempo em que a criança está sob responsabilidade da escola”, por outro lado, em outros países, o conceito de “tempo



## SUMÁRIO

escolar” possui outras interpretações. Nesta direção, trazemos as contribuições de Pereyra (1992), uma vez que, em estudos sobre a “jornada e os tempos escolares numa nova época”, apresentou três casos de ampliação da jornada escolar europeia, a pontuar: Alemanha, Dinamarca e Itália. Convém contextualizar que esta ampliação é realizada no espaço físico da escola, mas não se configura numa ação escolar. As atividades propostas, assim como alimentação, são pagas e se estendem a apenas alguns alunos, de forma a alcançar a mesma jornada de trabalho de seus responsáveis, objetivando diminuir a influência negativa sobre a educação dos alunos e também a precariedade cultural, como podemos observar em Pereyra apud Maurício (2014):

A prolongação do tempo na escola, com jornada estendida, a toda manhã e tarde, serviria, sobretudo, para diminuir, o maior tempo possível, a influência negativa sobre a educação dos alunos e também a precariedade cultural de sua família e seu bairro. (p. 43)

Inferimos que – nesta compreensão de ampliação da jornada escolar – o tempo integral é atrelado a uma visão de assistência, na qual o aumento da carga horária está associado à necessidade que os pais possuem de deixarem seus filhos num local de segurança e proteção.

Entretanto, resgatando a discussão acerca da valorização da centralidade da escola na educação, acreditamos que a promoção de uma Educação em Tempo Integral eficaz exige “saberes necessários à prática educativa”, como previa Freire (1996), saberes esses que problematizem o papel da educação no cenário atual, oportunizem análises críticas acerca da função social da escola pública, possibilitem refletir sobre o estabelecimento de parcerias e inclusão de outros agentes na prática pedagógica e, ainda, dentre muitos outros aspectos, auxiliem na construção do trabalho docente, pois, segundo Hargreaves (1992) “el tiempo es el elemento más importante en la estructuración del trabajo del profesor” (p. 31).



## SUMÁRIO

Desse modo, partindo da centralidade da escola, acreditamos que com uma educação em tempo integral, esses saberes serão postos em prática e a luta em prol de uma educação que vise minimizar as desigualdades educacionais e sociais, bem como desenvolver o educando em diferentes dimensões formadoras será, enfim, materializada. Para tanto, ressaltamos a necessidade da ampliação da jornada escolar para uma educação em tempo integral, como nos afirma Maurício (2009):

É necessário tempo de permanência na escola para que a criança das classes populares tenha igualdade de oportunidade que as crianças de classe média têm, em espaços variados e ao longo do dia inteiro, com acesso a linguagens e circunstâncias diversas. É necessário tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para o exercício da cidadania numa sociedade complexa como a brasileira do século XXI. (p. 55)

Esta perspectiva dialoga com a visão de educação em tempo integral em que nos fundamentamos, por reconhecermos que, para a promoção dessa formação humana mais completa para o educando, carecemos de mais tempo a fim de que ele se perceba, reflita, critique, tenha novas possibilidades de ser, pensar, fazer e querer na sociedade em que está inserido. Desse modo, trazemos, novamente, os pressupostos de Maurício (2009), que nos faz perceber a importância do tempo na promoção de uma educação de qualidade:

É necessário tempo para escovar dentes; é necessário tempo para fazer leitura crítica das imagens veiculadas pela televisão; é necessário tempo para praticar valores democráticos, na educação física, na hora da refeição, nas discussões em sala de aula. (p. 55)

Como podemos perceber, a ampliação da jornada escolar dos educandos para uma educação em tempo integral está atrelada a diversas concepções. Cavaliere (2007) afirma que “o tempo de escola é sempre função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam” (p. 1018). Neste ensejo, apresentamos os pressupostos de Cavaliere (2007) acerca dessa questão, enquanto síntese das



## SUMÁRIO

compreensões existentes e abordadas, no que tange às “diferentes visões de escola de tempo integral que podem levar a projetos com objetivos até mesmo antagônicos” (p. 1028).

A autora sistematiza-os em quatro visões, a saber: assistencialista; autoritária; democrática e multissetorial. Sinalizamos, abaixo, as especificidades de cada uma:

**Visão Assistencialista-** “vê a escola de tempo integral como uma escola para desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos”.

**Visão Autoritária-** “a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção do crime”.

**Visão Democrática-** “o tempo integral seria um meio de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas”.

**Visão Multissetorial-** “a educação pode e deve se fazer fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado a uma instituição”. (CAVALIERE, 2007, p. 1028 e 1029)

Partindo desses esclarecimentos referentes às concepções de Educação em Tempo Integral, destacamos que, atualmente, quando se busca implementar programas e/ou projetos com a ampliação da jornada escolar do educando, encontram-se disponíveis dois grandes formatos organizacionais, também, de acordo com Cavaliere (2009) denominados ‘escola de tempo integral’ e ‘alunos em tempo integral’.

A primeira perspectiva (escola de tempo integral) tem um olhar voltado para a instituição escolar e o seu fortalecimento enquanto responsável pelo processo educativo de apropriação, por parte dos alunos, dos conhecimentos e saberes, sociohistoricamente, construídos.

Por sua vez, a segunda perspectiva (alunos em tempo integral) se relaciona com a oferta aos educandos de experiências educa-



## SUMÁRIO

tivas através de outros educadores, inseridos em diferentes espaços sociais, conforme podemos perceber na citação que se segue:

No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto de articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas. (CAVALIERE, 2009, p. 53)

Entretanto, independente de qual perspectiva de ampliação da jornada escolar seja adotada/ofertada aos alunos, temos a compreensão de que novas práticas educativas devem ser incorporadas na compreensão de que o aumento do tempo amplie, juntamente, as possibilidades de aprendizagem dos educandos e, neste contexto, venha a promover uma educação para uma formação humana mais completa – ou seja, uma educação integral.

Sendo assim, na seção que se segue abrimos um espaço para discutirmos sobre uma ‘outra’ pedagogia para a materialização de uma Educação em Tempo Integral mais significativa, a saber: a Pedagogia da Convivência.

### **Pedagogia da Convivência**

Ao consultarmos o minidicionário da língua portuguesa, encontramos para o verbete ‘convivência’ a seguinte definição: 1. “Ação ou efeito de conviver; convívio. 2. Trato diário” (XIMENES, 2000, p. 255).

Dando continuidade à pesquisa, no verbo ‘conviver’ é possível identificar a perspectiva de “Viver em comum, em graus variados de intimidade” (IBIDEM, 2000, p. 255). Esses significados podem nos



SUMÁRIO

direcionar para uma compreensão da convivência numa esfera do senso comum como sendo o ato de “estar com o outro”.

No entanto, faz-se necessário questionar o que se faz no ‘estar com o outro’ e como se estabelecem esses vínculos. Na convivência com o outro, vamos construindo conhecimentos e estabelecendo espaços formativos. Por isso, direcionamos o nosso olhar sobre a convivência não como um simples contato, mas sim como uma pedagogia.

A Pedagogia da Convivência propõe reaprender a utilizar nossos espaços de interação para melhor compreender o outro e suas intenções. É necessário, para isso, uma ética do diálogo que estimule o questionamento, com liberdade, sinceridade e respeito mútuo, sem determinação institucional. Perguntar mobiliza quem questiona e quem formula a resposta. (GRACIANE, 2011, p. 96)

A partir das contribuições apresentadas convém esclarecer que esta construção “Pedagogia da Convivência” foi criada pelo educador catalão Xesús Jares, no início do século XXI, enquanto uma forma de estruturação do trabalho educativo para espaços não escolares perspectivando-se alcançar a educação a partir de dois pressupostos fundamentais: os Direitos Humanos e a vivência da paz em tempos difíceis.

Desse modo, Jares (2008) elencou princípios elementares para a construção de uma ‘pedagogia’ que proporcionasse uma convivência entre os sujeitos da educação. Para isso, categorizou 3 (três) conteúdos básicos para o início do exercício da prática educativa que respeita os direitos humanos e a paz, a saber:

**Conteúdos de natureza humana:** direito à vida e ao desejo de viver, à dignidade, à felicidade, à esperança.

**Conteúdos de relação:** ternura, respeito, não violência, aceitação da diversidade e rejeição a qualquer forma de discriminação, solidariedade, igualdade.

**Conteúdos de cidadania:** justiça social e desenvolvimento, laicismo, estado de direito, direitos humanos. (cf. JARES, 2008, p. 29)



## SUMÁRIO



Assim, observamos que, para além do “viver em comum”, a Pedagogia da Convivência se nos apresenta enquanto uma possibilidade de prática pedagógica sistematizada e fundamentada na construção de valores considerados “universais” que contribuem para o fortalecimento da educação no campo social.

Conviver significa viver uns com os outros com base em certas relações sociais e códigos valorativos, forçosamente subjetivos, no marco de um determinado contexto social. Estes polos que marcam o tipo de convivência estão potencialmente cruzados por relações de conflito, o que de modo algum ameaça a convivência. Conflito e convivência são duas realidades sociais inerentes a toda forma de vida em sociedade. (JARES, 2008, p. 25)

Atualmente, podemos perceber o quanto a convivência com o outro está sendo comprometida – justamente pela estrutura de sociedade capitalista em que estamos inseridos na qual a forma de se relacionar com o outro vem sendo modificada, a adesão de aparelhos eletrônicos é potencializada e os laços humanos se encontram fragilizados, cotidianamente. O filósofo Bauman, discorre sobre este movimento. Ao apresentar uma de suas obras, destaca que,

O principal herói deste livro (Amor Líquido) é o relacionamento humano. Seus personagens centrais são homens e mulheres, nossos contemporâneos, desesperados por terem sido abandonados aos seus próprios sentidos e sentimentos facilmente descartáveis, ansiando pela segurança do convívio e pela mão amiga com que possam contar num momento de aflição, desesperados por “relacionar-se” e, no entanto, desconfiados da condição de “estar ligado” em particular de estar ligado “permanentemente” para não dizer eternamente, pois temem que tal condição possam trazer encargos e tensões que eles não se consideram aptos nem dispostos a suportar, e que podem limitar severamente a liberdade de que necessitam para \_sim, seu palpite está certo \_ relacionar-se. (BAUMAN, 2014, p. 6)

Na compreensão de Bauman (2004), estamos inseridos numa sociedade ‘líquido-moderna’ que vem produzindo seres egocêntricos, individualistas, adeptos ao consumo exacerbado e ao estabelecimento de relações por meio de interesses que contribui para



## SUMÁRIO

o distanciamento entre as pessoas e a construção de processos de desigualdade social em diferentes espaços, como podemos observar junto às ponderações de Graciani (2011):

A negação do outro, diferente de mim, tem sido considerada, no mundo contemporâneo, um dos piores fatores geradores de conflitos sociais, dissabores pessoais, revoltas e agressões, entre outros. A invisibilidade do outro que está ao meu lado é um dos componentes do processo da exclusão, seja ela causada por preconceito étnico, cultural, religioso, por discriminação de gênero, opção sexual ou desigualdade social. (p. 96)

Essa realidade podemos encontrar, inclusive, nas unidades escolares, principalmente, nas que são de educação em tempo integral, pois, ao aumentarem o tempo de permanência dos alunos na escola, os momentos de interação entre os educandos são potencializados para a existência de uma atuação pedagógica planejada e direcionada para uma educação em Direitos Humanos, que promova uma educação direcionada para a paz, dentro e fora da escola. Quando os elementos apontados por Jares não são levados em consideração, pelos educadores sociais e professores, acredita-se que os vínculos humanos se fragilizam ainda mais e a convivência fica comprometida dificultando, assim, a promoção de uma educação, efetivamente, integral.

### **Considerações Finais**

Enfim, este artigo carrega algumas reflexões sobre a possibilidade da Pedagogia da Convivência em contribuir para a formação integral dos sujeitos que permanecem em tempo integral, em contextos escolares e não escolares, sem perder de vista a centralidade da escola neste processo.



SUMÁRIO

A Pedagogia da Convivência de Xesús Jares, nos mostra a importância de organizar conteúdos mínimos e necessários para que os sujeitos interajam de forma a vivenciarem, nos ambientes educacionais, valores universais e promotores de relações pacíficas.

Essa pedagogia traz propostas significativas e necessárias para a formação dos sujeitos e promoção de uma sociedade melhor e mais justa para todos e todas. Sobre tudo neste momento vivido na sociedade brasileira

Assim, concordando com Freire, percebe-se que o movimento é não nos prendermos nos fundamentos da educação já postos, mas de criarmos 'pedagogias' a partir de novas realidades socioeconômicas.

Formar integralmente os sujeitos subsume-se à oferta de mais oportunidades educativas significativas. E, em meio à *modernidade líquida* que vivenciamos, na qual os laços humanos têm estado cada vez mais frágeis, identificamos que as propostas trazidas pelos autores podem contribuir para a formação humana mais completa possível dos sujeitos que se encontram em jornada ampliada, isto é, para a Educação Integral e(m) Tempo Integral.

## Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.
- CASTEL, Robert. *A insegurança social: o que é ser protegido?* Petrópolis: Vozes, 2005.
- CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v.22, n. 80, p.51- 63, abr. 2009.
- CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.



SUMÁRIO

CAVALIERE, Ana Maria Vilela; COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa. (Orgs.). *Pesquisas sobre educação integral e tempo integral: histórias, políticas e práticas*. Curitiba: CRV, 2017.

COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

FRABBONI, Franco. La integración escuela-territorio. Hacia una ciudad educadora. In: VILLAR, María Belén Caballo. *A cidade educadora: Nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia do Oprimido: Leitura de seus leitores e intérpretes*. *Acervo Moacir Gadotti*, 2016. Disponível em: <<http://gadotti.org.br:8080/jspui/handle/123456789/427>>. Acesso em 25 de dez de 2017.

GRACIANI, Maria Stela Santos. A formação do educador social e a Pedagogia da Convivência. In: RAMOS, Marcos Fadaneli; ROMAN, Artur. (Orgs.). *Educadores Sociais: a importância da formação na implementação de tecnologias sociais*. Brasília, DF: Fundação Banco do Brasil, 2001.

HARGREAVES, Andy. El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación*. Madrid: Centro de Publicaciones Del Ministerio de Educación y Ciencia, n. 298, 1992.

JARES, Xesús R. *Pedagogia da Convivência*. São Paulo: Palas Athenas, 2008.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral em tempo integral. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). *Tempos e Espaços Escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Ponteio: FAPERJ, 2014.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempos, escola. In: COELHO, Lúcia Martha C. da Costa. *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MENEZES, Janaína S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lúcia Martha C. da Costa. (Org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro, DP et Alii, 2009.



## SUMÁRIO

PAIVA, Jacyara Silva. *Caminhos do Educador Social no Brasil*. São Paulo: Paco Editorial, 2015.

PEREYRA, A. Miguel. La jornada escolar en Europa. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Editorial Fontalba, n. 206, September, 1992.

SIRINO, Marcio Bernardino. Projeto 'Roda do Abraço': prática pedagógica e(m) tempo integral fortalecendo os laços humanos. In: CAVALIERE, Ana Maria Vilela; COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa. (Orgs.). *Pesquisas sobre educação integral e tempo integral: histórias, políticas e práticas*. Curitiba: CRV, 2017.

XIMENES, Sérgio. *Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Ediouro, 2000.



SUMÁRIO



# 24

Arthur Vianna Ferreira  
Marcio Bernardino Sirino  
Patricia Flavia Mota

## Processos educativos de leitura e escrita no Programa Novo Mais Educação

## “B” com “A” faz “ba”: já sei ler? Que leitura é essa?

Observaremos, na seção referente à discussão sobre alfabetização, que esta temática é um termo que não possui uma unanimidade em sua compreensão. Dependendo dos teóricos que se utilizem, haverá uma inclinação para uma abordagem mais tradicional – de decodificação do código escrito – ou para uma abordagem mais contemporânea – de identificação da função social da leitura e da escrita. Movimento que se alinha com o conceito de letramento.

Neste sentido, embora diversas pesquisas tenham sido produzidas, sempre, se faz necessário abrir um novo canal de problematização acerca da leitura e da escrita – principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Este aspecto, nos exige um constante esforço de análise e de acompanhamento, inclusive, das políticas públicas que subjazem a materialização de uma perspectiva de alfabetização mais ‘integral’ ou não.

Nesta certeza, trazemos neste artigo a análise do Programa Novo Mais Educação (PNME), criado em 2016, no que tange à sua perspectiva de “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental” (BRASIL, 2016a) por meio da ampliação da jornada escolar dos educandos. E pinçamos à tela algumas contribuições teóricas de pesquisadores que se debruçam a escrever sobre o mundo da alfabetização.

Importante ressaltar que, em termos metodológicos, escolhemos pela análise documental e pela pesquisa bibliográfica. Para o primeiro instrumento selecionado, nos embasamos nos pressupostos de Iglesias e Gomez (2004); Pimentel (2001) e Raimundo (2006) a fim de compreendermos sobre a metodologia adotada, suas especificidades e limitações. Identificamos, com esses pesquisadores, que a análise documental objetiva a descrição e a representação dos



SUMÁRIO

conteúdos dos documentos de uma forma distinta do original, na busca por garantir a recuperação de informações neles contidas e, ainda, possibilitar reflexão crítica e sua problematização, facilitando o entendimento. Desse modo, concordamos com os apontamentos de Iglesias e Gomez (2004) acerca da análise documental:

El análisis documental es una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación. Comprende el procesamiento analítico-sintético que, a su vez, incluye la descripción bibliográfica y general de la fuente, la clasificación, indización, anotación, extracción, traducción y la confección de reseñas. (p. 2)

Com relação à perspectiva da pesquisa bibliográfica, selecionamos, dentre importantes teóricos, Cagliari (2010), Freire (1996), Soares (2001) e Perez & Sampaio (2008) que descomplexificam a temática da alfabetização, além de outros pensadores que contribuem para outras subcategorias que se aglutinam neste artigo, tais quais: educação integral; educação em tempo integral e avaliação da aprendizagem.

Postas as diretrizes que nos embasam, nesta escrita, apresentamos, na primeira seção, as características principais deste Programa Novo Mais Educação na perspectiva de compreendermos o cenário no qual a alfabetização se processa.

### **Ampliou o tempo, ofertou língua portuguesa e matemática, agora o IDEB irá aumentar?**

Antes de trazermos as especificidades do Programa Novo Mais Educação (PNME), convém destacarmos o contexto no qual o mesmo foi criado. Desde 2007, foi introduzido, no país, o Programa Mais Educação (PME) que, por intermédio da Portaria Interministerial n. 17/2007, trouxe aos diferentes estados e municípios da federação



SUMÁRIO



a discussão sobre a ampliação da jornada escolar dos educandos na perspectiva de uma educação integral, pois o PME era compreendido como uma “estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2007).

Esse programa foi desenvolvido em grande parte das unidades escolares do país até o ano de 2016 – data em que diversos programas foram ‘congelados’ e, por meio de avaliações de rendimento e de impacto na aprendizagem dos alunos, um ‘novo’ programa foi criado. Neste sentido, aos 10 dias de outubro de 2016, por meio da Portaria 1.144/2016, foi criado o Programa Novo Mais Educação (PNME) com o objetivo de:

Melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. (BRASIL, 2016a, Art. 1)

Observemos a focalização nas duas grandes áreas do conhecimento – Língua Portuguesa e Matemática – e a ampliação do tempo escolar em 5h ou 15h semanais, atrelado à escolha por parte das unidades. Esses dois pontos são importantíssimos pois, a escola, que amplia sua jornada escolar para 15 horas semanais, oferece aos educandos 4h de Língua Portuguesa e 4h de matemática e, das 7h que restam, fazem uma escolha de atividades “nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional” (BRASIL, 2016a). Por sua vez, a escola que opta, apenas, pela ampliação de 5h insere, em seu cotidiano, 2h30 de Língua Portuguesa e 2h30 de Matemática, por semana, apenas.

Se antes, no Programa Mais Educação, havia uma embrionária, mas importante, preocupação com a perspectiva de uma educação integral, neste ‘Novo’ Mais Educação a inclinação é outra:



## SUMÁRIO

rompe-se com a discussão sobre a integralidade que constitui o educando e amplia-se o tempo do aluno na escola para um melhor 'desempenho educacional', ou seja, aumento das notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – tanto que na Portaria 1.144/2016, no campo 'considerando', encontramos esta dimensão quando o ordenamento pontua:

Que vinte e quatro por cento das escolas do ensino fundamental, anos iniciais, não alcançaram as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB em 2015;

Que quarenta e nove por cento das escolas do ensino fundamental, anos finais, não alcançaram as metas estabelecidas pelo IDEB em 2015;

Que o Brasil não alcançou a meta estabelecida pelo IDEB para os anos finais do ensino fundamental em 2013 e 2015. (BRASIL, 2016a)

A inclinação para o aumento das avaliações dos indicadores de aprendizagem é notória e a perspectiva de promover uma formação humana mais completa, ou seja, uma educação integral (COELHO, 2009) já não se encontra mais nos aportes analisados (legislação/documento) nem a garantia de uma educação em tempo integral, composta por no mínimo 7h por dia (BRASIL, 2014, Meta 6, Estratégia 6.1), uma vez que, na escolha – por parte das unidades escolares – sobre a ampliação da sua jornada, nem sempre a educação em tempo integral é praticada, mas, por vezes, apenas a extensão da carga horária.

Para a implantação deste Programa nos diversos contextos, o "Documento Orientador – Versão 1" traz-nos alguns diferentes sujeitos a serem inseridos neste processo, a saber: 1- Mediador de Aprendizagem (responsável pelas atividades de Acompanhamento Pedagógico – Língua Portuguesa e Matemática, sem uma exigência de uma formação específica); 2- Facilitador de Aprendizagem (responsável pelas 7h de atividades complementares – para as escolhas que optaram para a ampliação de 15h,



## SUMÁRIO

como explicado anteriormente e, novamente, sem uma formação exigida) e, 3- Articulador da Escola (que funciona como um coordenador do Programa, em tese, acompanhando o fazer pedagógico, auxiliando no planejamento, monitoramento e na execução das atividades propostas que, preferencialmente, deve ser um professor ou coordenador pedagógico, mas não se configura exigência na medida em que outro profissional com carga horária de, no mínimo 20h por semana, também pode assumir esta função).

Voltando nossos olhares para as atividades de Acompanhamento Pedagógico, especificamente para as de Língua Portuguesa, a própria Portaria 1.144/2016, em seu artigo 2º, nos adverte que o PNME tem por finalidade contribuir para a “alfabetização, ampliação do *letramento* e melhoria do *desempenho em língua portuguesa*”, no entanto, questionamos qual sua compreensão conceitual acerca do processo de alfabetização dos educandos, sobretudo dos anos iniciais do ensino fundamental.

Este questionamento se nos apresenta frente à perspectiva de aplicação de testes padronizados, ao longo do ano de 2017, para os estudantes que fazem parte do Programa Novo Mais Educação direcionando as atividades dos Mediadores de Aprendizagem a uma atuação mais técnica no ensino da Língua Portuguesa.

Essa imposição pode ser observada quando – por meio da orientação para que as escolas entrassem no sistema do PDDE-Interativo e inserissem os dados referentes aos alunos inscritos, turmas montadas, mediadores e facilitadores inseridos etc. – foi possível identificar, na plataforma criada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), um link direcionando para a aplicação de testes padronizados aos estudantes.



## SUMÁRIO

Ponto nevrálgico este em que, além da discussão sobre a “perspectiva de avaliação inserida no Programa Novo Mais Educação” (Sirino, Mota e Ferreira, 2017), inclinamo-nos a refletir sobre a concepção de alfabetização inserida no referido Programa, uma vez que o “Documento Orientador” versa sobre a necessidade de “metodologias inovadoras” e de um foco “na superação dos desafios apontados pela avaliação diagnóstica de cada aluno” (BRASIL, 2016b, p. 8) – o que, automaticamente, a nosso ver, direciona o fazer pedagógico dos Mediadores de Aprendizagem para uma perspectiva de atuação mais tradicional, mecanizada e, por vezes, descontextualizada atrelada, ainda, a uma forma de avaliar quantitativa e pouco reflexiva – diferente da compreensão que vimos construindo com as contribuições de Hoffman (2005), acerca do próprio conceito de avaliação.

A avaliação é reflexão transformada em ação. Ação, essa que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção de conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação. (p. 17)

Neste bojo, em que o PNME amplia a jornada escolar dos educandos, insere outros educadores para dinamizarem duas importantes áreas do conhecimento com a inclinação de uma prática pedagógica voltada para a instrução das avaliações externas e padronizadas, questionamos a compreensão sobre o conceito de alfabetização, neste programa, uma vez que ele materializa processos de um ensino (re)produtivista e pouco significativo para os educandos ao articular “orientação de estudos de leitura, escrita, alfabetização e letramento” (BRASIL, 2016b, p. 8) com critérios avaliativos pouco ‘alfabetizadores’.

Aspecto que potencializamos, na próxima seção deste artigo, ao trazermos à baila uma discussão conceitual sobre a temática da alfabetização.



## SUMÁRIO

## **“A”, “A”, “A” faz a abelhinha? E o mel que ela produz? será marcado com o (x) num cartão resposta?**

Iniciar uma sessão sobre o conceito de alfabetização é ter a certeza de que ele não é hegemônico, mas sim produto de uma arena de disputas acerca do papel da educação e da função social da escola, nesta contemporaneidade.

Os verbos ler e escrever não têm uma definição unívoca. São verbos que remetem a construções sociais, a atividades socialmente definidas. A relação dos homens e das mulheres com a escrita não está dada de uma vez por todas nem sempre foi igual: foi se construindo no transcurso da história. Ler não teve nem terá o mesmo significado no século XII e no século XXI. (FERREIRO, 2009, p. 40)

No entanto, embora reconheçamos essa construção histórica, para nós, atualmente, a alfabetização é um processo de aquisição da linguagem escrita dentro de um contexto social no qual a decodificação desta linguagem tenha sentido para o sujeito e contribua para a sua formação humana mais completa – ou seja, integral.

Partindo deste norte, faz-se necessário resgatar as lembranças da aula inaugural da Especialização em Alfabetização dos Estudantes das Classes Populares, no ano de 2013, na Universidade Federal Fluminense – Angra dos Reis/RJ, quando a professora Regina Leite Garcia trazia algumas considerações sobre o referido conceito.

Compreendemos, com o seu discurso, que, quando uma criança chega à escola, muita coisa já aconteceu em sua vida. Sendo assim, ensinar o “A”, “E”, “I”, “O”, “U” ou palavras ‘soltas’ não quer dizer nada para ela, uma vez que aprender a ler e a escrever está relacionado com a criação de desejos e a produção de sentidos.

Não adianta cantar a “música da abelhinha” se a criança não reflete sobre a importância deste ser vivo para a cadeia animal, do



**SUMÁRIO**

alimento por ele produzido e das características que o compõem individual e coletivamente, na sua colmeia. Esta construção nos faz articular a compreensão de alfabetização com a perspectiva de Paulo Freire (1996) quando nos afirma que “tudo vem explicitado ou sugerido no que chamo de leitura de mundo que precede, sempre, a leitura da palavra” (p. 81), ou seja, a alfabetização vai muito além de ‘ler’ as palavras, mas sim manifesta-se quando as palavras, juntas, dão sentido e significado ao mundo em que habitamos.

Essa ponderação nos permite dialogar com as contribuições de Soares (2001) quando, articulando a alfabetização na perspectiva do ‘letramento’, defende que esse exercício implica várias habilidades, tais quais:

capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informa-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir para divertir-se, para orientar-se, para o apoio à memória, para catarse, para interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, para orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos ao escrever. (p. 92)

Percebamos que o processo de alfabetização vai muito além de reconhecer as vogais, as letras do alfabeto, juntar as palavras e, supostamente, ‘ler’ uma frase para marcar a resposta ‘certa’ com um (x) numa avaliação externa.

Vimos construindo, ao longo dos tempos, que o processo de alfabetização não tem início nem se esgota na primeira fase, não tem uma ‘idade certa’, nem um método melhor/único. A alfabetização é a compreensão de que com a ‘leitura de mundo’ vai aparecendo a ‘leitura da vida’.

Neste contexto, a criança aprende a ler, lendo, e a escrever, escrevendo – o mundo, a vida, seus sentimentos, suas experiências... Um eterno processo de reflexão e de produção de sentidos – individuais e coletivos.



## SUMÁRIO

Mas, na lógica das 'avaliações externas', tal qual vimos no Programa Novo Mais Educação, só há uma determinada 'concepção de mundo', só há uma alternativa certa para se marcar nos testes padronizados – diferentemente, do nosso mundo. Por que não potencializamos, no processo de alfabetização, além do 'preto' e do 'branco' outros matizes? Outras alternativas que mobilize valores, saberes e práticas (socio)educativas?

Embora vimos, na seção anterior, a sinalização no “Documento Orientador” do PNME a orientação de “estudos de leitura, escrita, alfabetização e letramento”, na abordagem do ensino de Língua Portuguesa, em nenhum momento – no corpo da produção – se discute esta concepção de alfabetização na perspectiva do letramento nem sequer apresenta, ao final do material, referências bibliográficas sobre as quais estruturou sua construção, mas, na contramão de uma visão mais ampliada de educação, do ato de educar e do próprio processo de alfabetização, podemos observar o entendimento deste conceito, por parte do PNME, como um mero 'treino' do código escrito.

Não podemos descartar que este movimento também tenha a sua relevância, uma vez que, com o linguista Cagliari (2010), temos o alinhamento da alfabetização como um “ato linguístico” de ler e escrever e o domínio desses conhecimentos como uma forma de empoderamento na sociedade. No entanto, o mesmo autor sinaliza que a aquisição da escrita não deve ser percebida, apenas, no aspecto 'mecânico', mas numa imersão no universo do educando.

A motivação para a escrita é sua própria razão de ser; a decifração constitui apenas um aspecto mecânico de seu funcionamento. Assim, a leitura não pode ser só decifração; deve, através da decifração, chegar à motivação do que está escrito, ao seu conteúdo semântico e pragmático completo. Por isso é que a leitura não se reduz à somatória dos significados individuais dos símbolos (letras, palavras etc.), mas obriga o leitor a enquadrar todos esses elementos no universo cultural, social, histórico etc. em que o escritor se baseou para escrever. (CAGLIARI, 2010, p. 90)



## SUMÁRIO

Percebam que, neste processo de aquisição da leitura e da escrita, não há nada de 'natural'... É um processo cultural e exige precisão, fluência e compreensão por parte do sujeito. Para esta finalidade, no processo de alfabetização, o cérebro forma pequenas sinapses, que funcionam como redes de conexão de conhecimentos articulando aquilo que o educando já sabe e estabelecendo, neste contexto, diversas habilidades para a leitura e a escrita, tais quais: percepção visual, percepção auditiva, capacidade de análise e capacidade de síntese, numa abordagem neurológica.

Ou seja, a estrutura cognitiva vai formando alguns esquemas cerebrais que, na interação com o mundo, possibilita a construção do conhecimento. Numa abordagem psicológica, a criança 'equilibrada' no conhecimento que construiu, frente a um novo desafio e a uma situação-problema apresentada, se 'desequilibra' e ao construir hipóteses sobre como resolver essa situação encontra, por sua vez, a suposta solução e retorna ao estágio de 'equilíbrio'.

Essa estrutura Piagetiana potencializa, no processo de alfabetização, a aquisição do código escrito, inclusive, por meio das fases da "Psicogênese da Língua Escrita", de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a saber: Pré-Silábico; Silábico; Silábico-Alfabético e Alfabético-Ortográfico. Observem que aprender a ler e a escrever é um processo mental complexo e organizado.

Podemos acrescentar, no campo pedagógico, que, por meio da decodificação grafonômica a criança vai aprendendo a ler, identificando que cada letra possui um som e ela deságua no que chamamos de consciência fonológica – quando o educando consegue discriminar, manipular, diferenciar os segmentos de fala.

Neste contexto, dependendo do tipo de método de alfabetização adotado – Método Sintético (alfabético, fônico ou silábico – que marcam a compreensão das menores unidades para as maiores



## SUMÁRIO



da língua escrita) ou Método Analítico (palavração, sentencição, psicolinguístico ou natural – que abordam das maiores unidades da língua escrita para as menores) – identificamos se o educador está a favor de uma educação mais emancipadora ou reprodutora dos ideais de opressão impostos na sociedade, pois como nos afirma Perez & Sampaio (2008) “a prática pedagógica traz sempre uma teoria que a informa” (p. 57).

Uma perspectiva de alfabetização em sentido amplo ou restrito mobiliza ações que se relacionam, por sua vez, com a finalidade da educação como sendo para o mercado ou para a formação mais crítica e ampliada do sujeito.

Qual seria a compreensão sobre Alfabetização inserida no Programa Novo Mais Educação?

### **Considerações finais**

De antemão, faz-se necessário pontuar que a alfabetização aglutina discussões da história, da psicologia, da linguística, da antropologia e da neurociência, dentre outros campos, na perspectiva de se ‘munir’ com mais recursos para lidar com a imprevisibilidade e complexidade do cotidiano escolar.

Neste contexto, embora seja difícil costurar um ‘conceito’ fechado sobre a alfabetização, a entendemos como um processo de produção de sentidos que vai muito além do ato de decodificar o código escrito e reproduzi-lo nas poucas alternativas propostas pelas avaliações externas.

Ao longo deste artigo, apresentamos as especificidades no que tange ao Programa Novo Mais Educação e alinhavamos uma discussão

sobre a temática da “Alfabetização” perpassando pelas diferentes nuances pontuadas no primeiro parágrafo destas considerações.

Podemos afirmar que o Programa Novo Mais Educação não revela explicitamente uma concepção de alfabetização em seus poucos documentos elaborados, no entanto, frente a sua articulação com as avaliações externas e padronizadas, inferimos a presença de uma compreensão mais tradicional acerca do processo de aquisição da leitura e da escrita – distanciada de práticas sociais que a envolve e, neste bojo, um alargamento, ainda maior, do fosso existente entre a alfabetização e o letramento.

## Referências

BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

BRASIL. Portaria Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abril. 2007.

BRASIL. Portaria nº1144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 de out, 2016a.

BRASIL. *Programa Novo Mais Educação – Documento Orientador – Versão 1*. Brasília: MEC, 2016b.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2010.

COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. Brasília: *Em Aberto*, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009b.

FERREIRO, Emília. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2005.



SUMÁRIO

IGLESIAS, María Elinor Dulzaides; GÓMEZ, Ana María Molina. Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, Ciudad de La Habana, v. 12, n. 2, p. 1-5, mar./abr. 2004.

PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. SAMPAIO, Carmem Sanches. A pré-escola em Angra dos Reis: tecendo um projeto de educação infantil. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cad. Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

RAIMUNDO, Helder F. Como fazer análise documental. In: RAIMUNDO, Helder. *Socializar por aí*. Portugal, out. 2006. Disponível em: [http://educaeic.blogspot.com.br/2006/10/como-fazer-anlise-documental.html](http://educaeic.blogspot.com.br/2006/10/como-fazer-analise-documental.html). Acesso em 01/11/2015.

SIRINO, Marcio Bernardino. FERREIRA, Arthur Vianna. MOTA, Patricia Flavia. Escola plural e avaliação singular: apontamentos sobre a perspectiva de avaliação inserida no Programa Novo Mais Educação. *Revista Educação Online*, Rio de Janeiro, n. 26, set-dez, 2017. (p. 154-172).

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V.M. (Org.). *Letramento no Brasil*, reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2001.



## SUMÁRIO



# 25

Arthur Vianna Ferreira

Marcio Bernardino Sirino

Patricia Flavia Mota

Educação Integral  
e(m) Tempo Integral  
na sociedade  
líquido-moderna:  
as contribuições  
de Zygmunt Bauman  
sobre o papel  
social da escola  
na contemporaneidade

Na atual conjuntura política, econômica e social se faz cada vez mais necessário abrir canais de discussão acerca da Educação e de sua perspectiva de futuro. Em tempos de desmantelamento de diversas políticas sociais e educacionais, do estabelecimento de um teto para os gastos públicos em Educação e, ainda, da imposição de diversos retrocessos no que tange aos direitos, historicamente, adquiridos que, neste presente momento, vem se *liquidificando* – percebemos que novos arranjos são postos na agenda pública.

Frente a esta contextualização, uma temática vem se evidenciando a cada dia mais, a saber: Educação Integral e(m) Tempo Integral – quer seja na perspectiva de aumentar as oportunidades de aprendizagem dos educandos ou de reparar uma dívida histórica de desigualdade social imposta ou, ainda, de promover proteção aos estudantes das camadas empobrecidas, continua sendo uma forma de garantir uma formação multidimensional dos sujeitos no processo educativo.

Essa concepção deve ser entendida, sempre, por meio do aumento do tempo na escola atrelado a uma visão mais ampliada do próprio conceito de Educação. Sendo assim, trazemos neste texto uma necessária reflexão sobre este campo específico da Educação e o contexto contemporâneo em que se encontra imerso a escola. Para esse esforço reflexivo utilizamos o conceito de *Modernidade Líquida* do pensamento sociológico de Zygmunt Bauman.

### **Sociedade líquido-moderna**

Antes de destrincharmos o *lócus* de nossa problematização principal: Educação Integral e(m) Tempo Integral – enquanto temática *sine qua non* deste artigo, faz-se necessário apresentarmos um panorama sobre a sociedade contemporânea na perspectiva de



## **SUMÁRIO**

traçarmos caminhos possíveis para a construção de uma educação que atenda às demandas dos sujeitos da escola atual.

Sendo assim, acreditamos que os pressupostos teóricos do sociólogo polonês Zygmunt Bauman, sobre a 'liquidez' presente na sociedade, se transformam em um recorte importante e relevante para pensarmos, sociologicamente, as possibilidades que a escola de Educação Integral e(m) Tempo Integral pode assumir no início do século XXI.

Zygmunt Bauman nasceu na cidade de Poznán, na Polônia, em 1925, no seio de uma família judia. No ano de 1939, mudou-se para a antiga União Soviética, fugindo da invasão nazista e, nesta localidade, juntou-se ao exército polonês, lutando na frente russa. Por volta do início da década de 1950, Bauman começou a carreira acadêmica e foi professor da Universidade de Varsóvia até exilar-se durante a campanha antissemita promovida pelas autoridades comunistas em 1968. Em 1971, tornou-se professor da Universidade de Leeds – onde permaneceu até aposentar-se (no ano de 1990) e faleceu, aos 91 anos, no dia 9 de janeiro de 2017.

A produção acadêmica de Zygmunt Bauman foi grande e culminou em torno de 40 (quarenta) livros traduzidos para a língua portuguesa e publicados, aqui no Brasil, pela editora Zahar – em sua maioria.

Ao iniciarmos nossa reflexão, convém salientar que, no início de suas pesquisas, Bauman utilizava, ainda, o termo 'pós-modernidade' – como sendo um momento de crise da filosofia, da ideia de certeza e das grandes utopias ambicionadas pela sociedade moderna, como apontam, ainda hoje, Lyotard (2002); Jameson (2002) e Sanfelice (2001) – teóricos estes que nos oportunizam reflexões necessárias sobre este conceito.

Nas suas considerações, a pós-modernidade está, intrinsecamente, relacionada com o fim das grandes 'narrativas' e com a



## SUMÁRIO

construção de certa independência individualizada e separada da esfera coletiva.

Um movimento que compartilha o fim das metanarrativas, o qual acha que o pronome 'nós' é sinônimo de opressão e entende que o 'eu' é a única instância que governa a relação com coisas e pessoas. (FREITAS, 2005, p. 7)

Podemos considerar a seguinte compreensão: a 'modernidade' trazia consigo a construção da ciência e da produção científica dentro de padrões muito elevados do saber relacionados a visões de mundo, de homem e de sociedade que, por sua vez, se ancoravam em grandes 'utopias' que versavam explicações sobre a sociedade, a vida e o próprio futuro.

No entanto, a partir das discussões sobre as verdades que a modernidade carregava e os processos de desvalorização de outras 'verdades', outras formas de se produzir ciência, de se conceber as relações e de se organizar no meio social, foi-se construindo o conceito de 'pós-modernidade' – momento este em que as grandes 'narrativas' foram sendo substituídas por diversas outras 'narrativas' que, por se compreenderem legítimas, foram estabelecendo discussões voltadas para as subjetividades, à esfera local e a potência que os indivíduos, individualmente, possuem.

Zygmunt Bauman parte desse mesmo ponto reflexivo, ou seja, apresenta a pós-modernidade como modificadora da modernidade trazendo, assim, uma nova e, quiçá, melhor possibilidade de *devir* para a sociedade humana.

A consciência de que o jogo continua, de que muito vai ainda acontecer, e o inventário das maravilhas que a vida pode oferecer são muito agradáveis e satisfatórios. A suspeita de que nada do que já foi testado e apropriado é duradouro e garantido contra a decadência é, porém, a proverbial mosca na sopa. As perdas equivalem aos ganhos. A vida está fadada a navegar entre os dois, e nenhum marinheiro pode alardear ter encontrado um itinerário seguro e sem riscos. (BAUMAN, 2001, p. 74 e 75)



## SUMÁRIO

No entanto, Bauman vai ressignificando o seu conceito e construindo uma nova forma de pensar o sufixo 'pós' frente a maneira com a qual a modernidade ganhava contornos. O autor percebe que os atributos encontrados na contemporaneidade não são de substituição de um período pelo outro, mas pela transformação de valores, crenças, representações antigas que, agora, ganham novos formatos e formas de expressão, porém sem perder elementos que compõem a sua essência primeira. É dessa reflexão que Bauman entende que o que se apresentava na realidade social como verdades 'sólidas ou concretas' se articulam de uma nova maneira ganhando uma 'liquidez ou fluidez', características de uma subjetividade humana em detrimento da objetividade produzida tanto pela ciência como pelos próprios seres sociais.

Uso aqui a expressão 'modernidade líquida' para denominar o formato atual da condição moderna, descrita por outros autores como 'pós-modernidade', 'modernidade tardia', 'segunda modernidade' ou 'hipermodernidade'. O que torna 'líquida' a modernidade, e assim justificava a escolha do nome é sua 'modernização' compulsiva e obsessiva, capaz de impulsionar e intensificar a si mesma, em consequência do que, como ocorre com os líquidos, nenhuma das formas consecutivas de vida social, é capaz de manter seu aspecto por muito tempo. 'Dissolver tudo o que é sólido' tem sido a característica inata e definidora da forma de vida moderna desde o princípio; mas hoje, ao contrário de ontem, as formas dissolvidas não devem ser substituídas (e não o são) por outras formas sólidas – consideradas 'aperfeiçoadas', no sentido de serem até mais sólidas e 'permanentes' que as anteriores, e, portanto, até mais resistentes à liquefação. No lugar de formas derretidas, e, portanto, inconstantes, surgem outras, não menos – se não mais – suscetíveis ao derretimento, e, portanto, também inconstantes. (BAUMAN, 2013a, p. 16)



## SUMÁRIO

Neste contexto, alguns valores que a modernidade possuía como certos e sólidos foram sendo perdidos ou reorganizados a fim de se adequarem às novas demandas socio-históricas apresentadas pelos indivíduos como seres de desejos pessoais e de atendimento de suas prioridades individuais. Assim, esses valores não foram totalmente perdidos ou trocados, mas 'liquidificados' para se



encaixarem na nova subjetividade produzida por essa modernidade que ele definirá como 'líquida'.

A pergunta que se evidencia dentro deste contexto é a seguinte: essa nova forma de viver a modernidade produz novos 'valores' ou 'contravalores', em relação aos que se encontram postos como elementos fundantes da modernidade tal qual a entendíamos até o início do século XX, período em que a educação se transforma para os países do continente Americano como elementos obrigatórios para o progresso e desenvolvimento de seus países?

Bauman (1998) nos afirma que “*qualquer valor só é um valor (como George Simmel, há muito observou) graças à perda de outros valores, que se tem de sofrer a fim de obtê-lo*” (p. 10). Assim sendo, a mudança de paradigma proposta por Bauman destaca que, um dos primeiros valores que foram se materializando na sociedade *líquido-moderna* e que a caracteriza no cenário social contemporâneo é relacionado com a estrutura capitalista imposta em todos os espaços e setores sociais. Uma estrutura que se alimenta, como um parasita, da exploração alheia e da manutenção das classes sociais em divisões bem delineadas.

Capitalismo é um sistema parasitário. Como todos os parasitas, pode prosperar durante certo período, desde que encontre um organismo ainda não explorado que lhe forneça alimento. Mas não pode fazer isso sem prejudicar o hospedeiro, destruindo assim, cedo ou tarde, as condições de sua prosperidade ou mesmo de sua sobrevivência. (BAUMAN, 2010, p. 8 e 9)

Junto a este valor, podemos observar um segundo traço dessa forma de vivenciar a contemporaneidade, a saber: a ausência de autonomia presente na sociedade *líquido-moderna*. Uma vez que a estrutura capitalista produz indivíduos dependentes e uma sociedade mantenedora da dependência dos sujeitos à sua lógica de competição e de subserviência, o próprio autor destaca que “*não há indivíduos autônomos sem uma sociedade autônoma, e a*



## SUMÁRIO

autonomia da sociedade requer uma autoconstituição deliberada e perpétua, algo que só pode ser uma realização compartilhada de seus membros” (BAUMAN, 2001, p. 50).

Esta realização, a que se refere Bauman (2001), traz a discussão sobre a separação entre poder e política, terceiro elemento importante a ser ressaltado. Na sociedade *líquido-moderna*, de base capitalista e sem autonomia dos sujeitos nela inseridos, a capacidade de fazer as coisas (poder) e a capacidade de escolher as coisas a serem feitas (política) vem se ‘divorciando’ e contribuindo, assim, para a perpetuação das desigualdades sociais.

Poder e política estão distanciando cada vez mais nesses tempos líquidos, de modo que o poder está se evaporando no ‘espaço dos fluxos’ de Manuel Castells, enquanto a política define o espaço dos lugares. (BAUMAN & LYON, 2013, p. 102)

O distanciamento entre ‘poder’ e ‘política’ vem se avolumando e causando um problema na vivência dos direitos sociais e políticos dos sujeitos que, ao não conseguirem uma autonomia frente a um capitalismo que atende aos interesses do próprio sistema, sucateia a vivência desses mesmos direitos.

Atualmente, aqui no Brasil, vivenciamos vultuosos retrocessos no campo das políticas sociais e educacionais, justamente, por esta dicotomia que, por sua vez, nega o caminhar histórico de luta por uma sociedade mais justa e impõe retrocessos catastróficos.

Sem direitos sociais para todos, um grande – e provavelmente crescente – número de pessoas irá considerar seus direitos políticos inúteis e indignos de atenção. Se os direitos políticos são necessários para se estabelecerem os direitos sociais, os direitos sociais são indispensáveis para manter os direitos políticos em operação. Os dois tipos de direitos precisam um do outro para sobreviver; essa sobrevivência só pode ser sua realização conjunta. (BAUMAN, 2007, p. 72)

A negação de uma vivência consciente dos direitos sociais e políticos nesta sociedade contemporânea nos exige refletir sobre os



## SUMÁRIO

direitos humanos e como eles estão, intrinsecamente, relacionados com a busca da dignidade do ‘ser humano’ nesse novo contexto ‘moderno-líquido’

A ideia de direitos humanos significa, acima de tudo, o direito de ser diferente e ter essa diferença respeitada. A diferença é um aspecto da humanidade que não pode ser ‘nacionalizado’, ‘comunalizado’ e expropriado dos indivíduos humanos a que pertence sem se desferir um golpe mortal na própria ideia de direitos humanos, o direito à dignidade de ser humano. (BAUMAN, 2011b, p. 159)

Até agora percebe-se que, as demandas que emergem atualmente, devem ser vistas por outras perspectivas. Se antes os problemas sociais numa esfera global eram pensados numa mesma dimensão, a proposta atual é outra:

Pense globalmente e, aja localmente é um lema mal concebido e até perigoso. Não há soluções locais para problemas gerados globalmente. Os problemas globais só podem ser resolvidos, se é que podem, por ações globais. Buscar salvar-se dos efeitos perniciosos da globalização descontrolada e irrefreada retirando-se para um bairro aconchegante, fechando os portões e baixando as janelas só ajuda a perpetuar as condições de ilegalidade ao estilo ‘faroste’ ou ‘terra de ninguém’, de estratégias do tipo ‘salve-se quem puder’, de desigualdade feroz e vulnerabilidade universal. As forças globais descontroladas e destrutivas se nutrem da fragmentação do palco político e da cisão de uma política potencialmente global num conjunto de egoísmos locais numa disputa sem fim, barganhando por uma fatia maior de migalhas que caem da mesa festiva dos barões assaltantes globais. Qualquer um que defenda ‘identidades locais’ como antídoto contra os malefícios dos globalizadores está jogando o jogo deles – e está nas mãos deles. (BAUMAN, 2005, p. 94 e 95)

A relação entre o pensamento global e uma ação local como forma de resolução de problemas está associada com a organização proposta pela globalização. As novas tecnologias da informação e do conhecimento que, supostamente, deveriam potencializar a dinamização dos problemas construídos no âmbito social global têm, atualmente, se inclinado a focalizar na esfera local.



## SUMÁRIO

Bauman (2007) afirma que essa atitude se apresenta como sendo um grande paradoxo e, por conseguinte, um desafio a ser tomado como parte daqueles que pensam ações na sociedade atual.

Um dos mais surpreendentes paradoxos revelados em nossa época é que, num planeta que se globaliza rapidamente, a política tende a ser apaixonada e constrangedoramente local. (p. 88)

Processos de constante modificação das estruturas, manutenção do capitalismo, escolha em perpetuar a divisão entre poder e política atrelado com a compreensão de que os problemas globais devem ser resolvidos na esfera local são tópicos que vão criando um alicerce para as mudanças na forma de ser do sujeito, uma vez que, se outrora sua identidade tinha maior solidez, atualmente, a identidade se adequa aos diferentes espaços sociais e contextos inseridos – produzindo, assim, identidades, no plural.

A identidade pessoal confere significado ao eu. A identidade social garante esse significado e, além disso, permite que se fale de um nós em que o eu, precário e inseguro, possa se abrigar, descansar em segurança e até se livrar de suas ansiedades. (BAUMAN, 2012, p. 46 e 47)

Ao buscarmos entender a reorganização da ideia de modernidade e a vivência de subjetividades, descobrimos o que Bauman (2012) compreende por identidade em suas duas formas: pessoal e a social. Contudo, tanto a identidade pessoal quanto a identidade social, vividas pelos indivíduos, se forjam nesta sociedade *líquido-moderna*. Como consequências desta perspectiva, evidencia-se a criação de processos de individualização e de distanciamento entre os pares.

Em aeroportos e outros espaços públicos, pessoas com telefones celulares equipados com fones de ouvido ficam andando para lá e para cá, falando sozinhas e em voz alta, como esquizofrênicos paranoicos, cegas ao ambiente ao seu redor. A introspecção é uma atitude em extinção. Defrontadas com momentos de solidão em seus carros, na rua ou nos caixas de supermercados, mais e mais pessoas deixam de se entregar a seus pensamentos para, em vez disso, verificarem as mensagens deixadas no celular em busca de algum fiapo de evidência de que alguém, em algum lugar, possa desejá-las ou precisar delas. (BAUMAN, 2005, p. 31)



## SUMÁRIO

Na verdade, o acesso às tecnologias, na contemporaneidade, vem estabelecendo uma conexão entre o ser e o ambiente virtual que tende a potencializar a representação produzida por esse *lôcus* de vivência social. Ou seja, o 'outro' da relação midiática, não necessariamente, é a imagem apresentada pelas mídias sociais. E, se isso se confirma, a realidade é distorcida a partir de uma projeção idealizada e que passa a ser construída como sendo necessária apresentar socialmente como sendo a própria realidade. Sem a marca do registro virtual, a realidade vivida é quase inexistente ou não servirá como marca histórica dos indivíduos e do seu grupo social.

A paixão por se fazer registrar é um exemplo importante, talvez o mais gritante, dessa regra hegeliana em nossos tempos, nos quais a versão atualizada e ajustada do cogito de Descartes seria "sou visto (observado, notado, registrado), logo existo. (BAUMAN & LYON, 2013, p. 120 e 121)

Se cartesianamente a existência humana se dava na razão, na sociedade *líquido-moderna* a materialização da realidade de forma virtual e individual, marca a existência dos seres na sociedade. A ênfase nas postagens e publicações que reproduzem o desejo de estar em evidência nas redes sociais, mas, não necessariamente, em contato com o Outro – presencialmente – no mesmo tempo-espaço.

Um processo que vem, paulatinamente, afastando as pessoas umas das outras e modificando a compreensão sobre a convivência humana. Esse contexto relacionado com os processos de fragilidade dos laços, nesta sociedade de postagens, mensagens e imagens do mundo virtual, se torna mais importante do que a relação com os 'Outros' no mundo real. Isto não é verdadeiramente um problema para espaços sociais na contemporaneidade? Como se configura no espaço educacional?

[...] Quanto mais as pessoas permanecem num ambiente uniforme - na companhia de outras pessoas "como elas", com quem podem "socializar-se" de modo superficial e prosaico sem o risco de serem mal compreendidas nem a irritante necessidade de tradução entre



## SUMÁRIO

diferentes universos de significações - mais tornam-se propensas a “desaprender” a arte de negociar um *modus convivendi* e significados compartilhados. Já que esqueceram ou não se preocuparam em adquirir as habilidades necessárias para viver com a diferença, não surpreende muito que essas pessoas vejam com horror crescente a possibilidade de confrontarem face a face com estranhos. Estes tendem a aparecer ainda mais assustadores na medida em que se tornam cada vez mais diferentes, exóticos e incompreensíveis, e em que o diálogo e a interação que poderiam acabar assimilando sua “alteridade” se diluem ou nem chegam a ter lugar. (BAUMAN, 2004, 134 e 135)

A observação de Bauman (2004) na sua obra “Amor Líquido”, sobre a perda da arte de negociar formas de vida e significados comuns, somente comparte da ideia de uma sociedade constituída na fluidez e no individualismo, que fragiliza os laços humanos. Isso é reiterado no seu escrito “44 cartas para o mundo líquido moderno” que reafirma o problema acerca da superficialidade presente na relação com o ‘outro-social’, pois como o autor nos recorda,

Quanto mais as pessoas passam na companhia de suas iguais – interagindo de modo superficial e casual para evitar o risco da incompreensão e a necessidade ainda mais onerosa e incômoda de traduzir diferentes universos de significado –, é mais provável que desaprendam a arte de negociar significados comuns e modos de convivência satisfatórios para todos. Já que se esqueceram das habilidades necessárias para conviver com a diferença, ou por negligência nunca as aprenderam, elas veem a perspectiva de enfrentar face a face os estrangeiros ou estranhos com crescente apreensão. (BAUMAN, 2011a, p. 192)

A discussão sobre a fragilidade nos laços humanos se inter-relaciona com a perda da sensibilidade na sociedade *líquido-moderna* – que produz uma ‘cegueira moral’ aos indivíduos, transformando-os em seres, ainda mais, competitivos, descartáveis, vulneráveis e que estão, sempre, vivendo a superficialidade do momento atual.

Em nossa era narcisista, obcecada com consumo, intensidade, busca de atenção, autoexposição e sensacionalismo, é difícil que um indivíduo intelectual consiga deixar de cair no esquecimento se se tornar vítima ou celebridade. (BAUMAN & DONSKIS, 2014, p. 63 e 64)



## SUMÁRIO

As características levantadas, até o presente momento, nos trazem a certeza de que a modernidade 'líquida/fluída', como denomina esse autor, nos apresenta novos valores – ou seriam contravalores? – nas relações sociais dos homens com seus pares, com a natureza, com o mundo da cultura e, porque não dizer, também, com a Educação. Afinal, esse último tem o duplo papel de ser forjado e de sustentar as principais características apontadas por essa *liquidez* presente na sociedade contemporânea.

De fato, quando pensamos nos processos educacionais, instaurados atualmente, enxergamos que, por mais que reflitamos sobre a nossa dívida histórica de desigualdade social e educacional, vemos a manutenção desta lógica nas propostas políticas educacionais organizadas pela sociedade. No ambiente educacional, as tentativas em confrontar esta divisão por meio de políticas que – atreladas ao 'poder' – se materializam em efetivas ações públicas existem, embora ainda sejam insuficientes para fazer frente aos processos de manutenção deste tipo de sociedade propagada por Bauman.

A desigualdade de oportunidades educacionais é uma questão que só pode ser confrontada em ampla escala por políticas de Estado. Até agora, porém, como já vimos, as políticas de Estado parecem estar se afastando, e não se aproximando, de um enfrentamento sério da questão. (BAUMAN, 2013b, p. 74)

Ou seja, o que podemos observar é a crescente adequação da educação à lógica social imposta pela estrutura *líquido-moderna* de sociedade que possuímos.

A educação assumiu muitas formas no passado e se demonstrou capaz de adaptar-se à mudança das circunstâncias, de definir novos objetivos e elaborar novas estratégias[...]. Em nenhum momento, crucial da história da humanidade os educadores enfrentaram desafio comparável ao divisor de águas que hoje nos é apresentado. A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação. Ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. E também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida. (BAUMAN, 2011a, p. 125)



## SUMÁRIO

A educação, como um projeto de adaptação das novas circunstâncias humanas, não é um tema novo no campo educacional e, desta forma, não seria, também, necessário pensarmos em uma sociologia da educação na modernidade 'líquido-fluída'.

Ao contrário, esta perspectiva de adaptação vem se adequando aos novos pressupostos levantados até o presente momento, nesta reflexão, tendo como consequências: a aquisição de fragmentos descontextualizados, a potencialização das redes sociais num processo de interação que, por sua vez, afasta os estudantes fisicamente e a não garantia de uma aprendizagem significativa, uma vez que se encontra alinhada ao consumo de informação e não à produção – capitalista – de conhecimentos.

A pergunta que nos evidencia nesta construção se alinha com a dúvida sobre aonde iremos, nós, parar com essas diferentes nuances da sociedade *líquido-moderna*, que fragiliza todas as instituições sociais e os indivíduos que nelas habitam. Afastam sujeitos, promove escalonamento entre os pares e potencializa a divisão entre os grupos sociais. Entretanto, somos produto da diversidade.

A marca de nossa identidade é a construção de um eu na relação com o Outro que nos revela as nossas incompletudes a partir da convivência com o diferente, como nos afirma Bauman (2009) "existimos porque somos diferentes, porque consistimos em diferenças" (p. 76).

Seu Cristo é judeu. Seu carro é japonês. Sua pizza é italiana. Sua democracia é grega. Seu café, brasileiro. Seu feriado, turco. Seus algarismos, arábicos. Suas letras, latinas. Só seu vizinho é estrangeiro. (BAUMAN, 2005, p. 33)

As diferenças nos constituem e fazem de nós o que somos. Embora a sociedade *líquido-moderna* tente nos fazer segregar o outro, a partir das diferenças, temos que ter a clareza de que muito mais do que 'percebê-las' faz-se necessário que a gente atribua



## SUMÁRIO



'existência' nas diferentes formas de ser, pensar e estar socialmente, como nos admoesta Bauman (2012): “travar contato com diferenças culturais não significa percebê-las; e percebê-las não implica conferir o mesmo status existencial a formas de vida divergentes” (p. 104 e 105).

Eis que o resgate do sentimento de coletividade se faz uma ferramenta de ação importante na prática social e educativa. As narrativas sobre como a contemporaneidade vem sendo construída, forjada e mantida para um projeto que favorece a grupos específicos contribuem para o resgate de uma sociedade mais 'sólida' no sentido de democrática, justa e humana.

O amor de um ser humano por um ser humano significa compromisso, aceitação de riscos, presteza para o autossacrifício, representa escolher um caminho incerto e não mapeado, árduo e acidentado, à espera de – e determinado a – partilhar a vida do outro. O amor pode ou não caminhar com a felicidade serena, mas quase nunca caminha com o conforto e a conveniência; ele jamais espera isso com confiança e menos ainda com certeza. (BAUMAN, 2015, p. 58)

Mas, como fazer para manter uma estrutura de sociedade saudável equilibrando a segurança oferecida pela coletividade e cultivando e respeitando as liberdades individuais? E, também, como alcançar este objetivo se, na *modernidade líquida*, somos compostos por uma 'liberdade' individual que, em nenhum momento, sente-se segura para a consolidação de construções coletivas?

A liberdade e a segurança não podem conviver uma sem a outra por assim dizer, mas tampouco podem conviver em paz. Também cheguei à conclusão de que é muito improvável que algum dia se encontre o 'ponto médio', isto é, o equilíbrio satisfatório entre ambas, mas ainda assim (ou motivo pelo qual sua busca jamais cessará). O movimento pendular é o resultado dessa aporia. (BAUMAN & DESSAL, 2017, p. 61)

Pelo momento, deixamos essas caracterizações da modernidade entendida por Bauman para discutirmos em que medida o papel da Educação numa unidade que, por meio da ampliação



## SUMÁRIO

da jornada escolar dos educandos – atrelada à compreensão mais potencializada sobre o próprio ato de educar – promove uma Educação Integral e(m) Tempo Integral.

Em “tempos líquidos”, por onde navegam as águas da Educação e em quais margens elas se adequam? Inferências que exigem maior compreensão sobre essa temática e que dispomos no próximo ato deste artigo.

### **Educação Integral e(m) Tempo Integral**

Neste contexto de sociedade “líquido-moderna”, que apresentamos na seção anterior, a partir dos pressupostos de Zygmunt Bauman na perspectiva de potencializarmos a discussão sobre as mudanças ocorridas na contemporaneidade e estabelecermos, neste ínterim, inferências relacionadas ao papel social da escola de Educação Integral e(m) Tempo Integral, faz-se necessário precisar os conceitos que se evidenciam neste campo a fim de discutirmos esta temática tão relevante no cenário educacional.

Sendo assim, convém pontuarmos que, compreendemos a Educação Integral enquanto uma concepção de educação que se estabelece na percepção da multidimensionalidade que habita no sujeito. Por sua vez, com relação à Educação em Tempo Integral, a entendemos como uma estratégia pensada para a oferta de novas oportunidades educativas, por meio da ampliação do tempo escolar do educando em atividades escolares e/ou não escolares – ou seja, dentro ou fora da sala de aula.

Este panorama nos permite afirmar que Educação Integral e Educação em Tempo Integral não são sinônimos, uma vez que possuem suas próprias propriedades. No entanto, para nós, faz-se



SUMÁRIO

mister que ambas caminhem juntas para a promoção de uma educação de qualidade, assim como nos pontua Coelho (2009).

É importante dizer que falar sobre educação integral, para nós, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável. (p. 93)

Neste contexto, a fim de diferenciar mais qualitativamente ambas as construções, trazemos, na sequência, uma reflexão conceitual e normativa sobre a Educação em Tempo Integral.

### Educação em Tempo Integral

Pensar em Educação em Tempo Integral exige-nos refletir sobre as poucas quatro horas diárias de uma jornada escolar regular composta por tantas demandas de apropriação dos saberes sociohistoricamente construídos nas diversas áreas do conhecimento, além de lidar com demandas outras que emergem do contexto social em que os educandos estão inseridos e, ainda, as burocracias que os Sistemas de Ensino impõem. Neste contexto, não é incomum percebermos as incompletudes de alcance da educação promovida e o desejo de se ter mais “tempo” para conseguir dar conta das necessidades escolares.

Mais tempo numa perspectiva quantitativa – na qual a ampliação da jornada diária possibilita-nos reorganizar ações educativas diversas. Entretanto, a discussão sobre o tempo também nos orienta para uma reflexão mais qualitativa, na medida em que ampliar o tempo do educando não pode estar atrelado à oferta de “mais da mesma coisa”, como Paro (2009, p. 13) tanto advertia.



SUMÁRIO

Perspectiva esta que traz à baila duas importantes construções gregas, a saber: o tempo Chronos e o tempo Kairós, ou seja, o tempo cronológico e do tempo da experiência, como Sirino (2017) aborda, a partir dos pressupostos de Parente (2010).

O tempo – tanto cronológico quanto da experiência – está associado a uma construção socioistórica e cultural (PARENTE, 2010) e essa forma de o percebermos atualmente na sociedade – nas diversas instituições, nas escolas, nas relações e nas ações que enviamos ou somos acometidos – sempre se pauta na correria dos dias, no passar dos tempos e na escassez de vida que produza novos sentidos e que caracterizem nossas escolhas. (p. 57)

Essa abordagem nos possibilita ampliarmos a discussão sobre Educação em Tempo Integral, uma vez que, nesta contemporaneidade, duas grandes formas de se perceber o tempo integral se nos apresenta: uma com foco na escola e outra que se estabelece por meio de parcerias com outros espaços educativos, ou seja, “duas concepções de tempo integral que são implantadas no Brasil atual: uma centrada no espaço escolar, baseada em A. Teixeira e D. Ribeiro; e outra na articulação com seu entorno”, como Maurício (2016, p. 162) nos apresenta.

Se o tempo integral está condicionado, no âmbito conceitual, a duas grandes frentes que, por sua vez, se atrelam a diferentes visões sociais de mundo, de homem e de sociedade, no aspecto normativo, esta questão não possui inconsistências, uma vez que uma educação em tempo integral é compreendida como a oferta de educação “igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo” (BRASIL, 2014, Meta 6, Estratégia 6.1).

Entretanto, não basta a garantia de mais tempo para os educandos – dentro ou fora da escola – pois, faz-se necessário atrelar este aumento do tempo a uma concepção de educação mais ampliada que garanta, dentre outras demandas:



## SUMÁRIO

um fortalecimento das instituições escolares e uma ressignificação social de seu papel. Trata-se de analisar cada realidade na busca de alternativas viáveis e pertinentes para questões de ordem estrutural, organizativa e pedagógica, necessariamente, ou de melhor maneira, construídas de forma participativa e com a definição de responsabilidades. (TORALES, 2012, p. 129)

Aspecto este que dialoga com o segundo ponto fundamental de nossa problematização, a saber: o conceito de Educação Integral, pois entendemos que ambos devem caminhar juntos e contribuir para a diminuição das desigualdades sociais impostas.

### Educação Integral

Se Educação em Tempo Integral pressupõe uma discussão sobre Educação Integral, convém ressaltarmos que este conceito se encontra em “construção”, conforme nos afirma Cavaliere (2009b). Em construção, uma vez que não há uma unanimidade no que se convencionou chamar de Educação Integral, embora com Coelho (2009) podemos compreender como sendo a busca pela formação humana mais completa do sujeito.

Percebam que, diferentemente da compreensão legislativa sobre Educação em Tempo Integral, não há essa “certeza” sobre o conceito de Educação Integral. Mesmo feito que ocorre quando discutimos, conceitualmente, a importância da ampliação do tempo para os educandos.

Tempo que seria para a oferta de proteção aos estudantes? Oferta de novas oportunidades educativas? Cumprimento dos currículos impostos às Unidades Escolares? Inserção de outros ‘atores’ no processo de ensino-aprendizagem? Articulação com outras instituições da sociedade civil? Possibilidade de construção de um novo papel social da escola ao perceber a integralidade que constitui os educandos?



SUMÁRIO

Observem as contribuições de Guará (2006) sobre a integralidade que constitui o sujeito quando, no que tange às diferentes dimensões formadoras, relata que “a integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial” (p. 16).

A pergunta que nos estimula pinçar em tela se alinha com a dimensão do tempo. Seria possível desenvolvermos uma prática educativa mais voltada para a multidimensionalidade do sujeito numa escola “minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais”, como Cavaliere (2009a, p. 51) já problematizava?

Esta discussão abre-nos a possibilidade de questionar o papel da escola, nesta sociedade *líquido-moderna*, pois, há uma tendência contemporânea na discussão sobre Educação Integral que entende a escola como mais um dos equipamentos educativos e que deve se ‘ressignificar’, a cada dia, na perspectiva de se adequar às demandas da sociedade, tais quais: de proteção, de ensino mais técnico e produtivista, assim como de uma educação mais socializadora ao invés de *lócus* principal de apropriação dos conhecimentos sociohistoricamente construídos.

Sendo assim, acreditamos que, numa escola de Educação em Tempo Integral, que busca promover uma Educação Integral, efetivamente, é importante que algumas ‘dimensões’ sejam levadas em consideração – durante todo processo formativo dos educandos, a saber: Pedagógica; Relacional; Cultural; Política e Estética.

Pressupostos estes que apresentamos nos tópicos, a seguir:

- **Dimensão Pedagógica:** Oferta de novas oportunidades educativas de ensino-aprendizagem aos estudantes que permanecem em tempo integral.



## SUMÁRIO

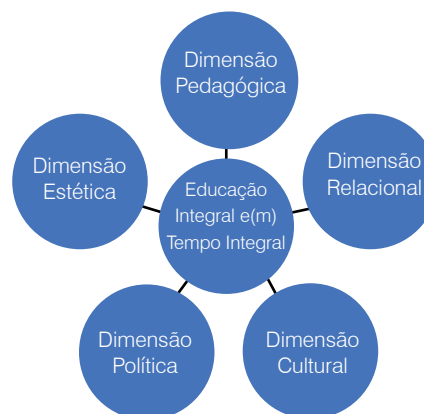
- **Dimensão Relacional:** Construção de uma convivência humanizadora na qual a interação entre os alunos promova a troca de afetos e o fortalecimento dos laços de amizade.
- **Dimensão Cultural:** Oportunidade de auxiliar no desenvolvimento das múltiplas inteligências dos educandos na perspectiva de que diferentes habilidades e competências sejam trabalhadas.
- **Dimensão Política:** Garantia de um espaço de reflexão e problematização entre os sujeitos do processo educativo como uma forma de contribuir para a emancipação e desenvolvimento mais completo.
- **Dimensão Estética:** Possibilidade de materialização de ações concretas voltadas para o cuidado com o corpo, a higiene necessária e, ainda, para a construção de hábitos alimentares saudáveis.

Faz-se necessário pontuar que estas dimensões não possuem – entre si – um escalonamento. Todas elas são, igualmente, significativas para o processo de ensino-aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento humano mais completo dos educandos. A lógica, por nós concebida, é que estas dimensões possam dialogar e, juntas, materializar uma Educação Integral e(m) Tempo Integral de qualidade, como podemos observar no Gráfico I.



## SUMÁRIO

Figura 1- Dimensões da Educação Integral e(m) Tempo Integral.



Fonte: Elaboração dos Autores (2018).

Como vimos costurando, ao longo deste artigo, em uma escola de Educação em Tempo Integral encontramos reais possibilidades de contribuir para a promoção de uma educação que caminhe na contramão desta sociedade 'líquido-moderna' e de promover uma Educação Integral, como nos pontua Cavaliere (2009c).

A escola, ao propiciar relações humanas diversificadas e diretas, segue na contramão das tendências do século XXI. É um contraponto às novas e poderosas agências de educação, como mídia e a rede mundial de internet, impessoais, e economicamente interessadas. A vivência democrática cotidiana, no sentido da experimentação de relações humanas baseadas em regras justas e no respeito ao próximo e à coletividade, aliada à vivência cultural diversificada, seriam os fundamentos para a construção de uma educação escolar que pudesse ser chamada de educação integral. (p.50)

Sendo assim, podemos ressaltar a necessidade de articulação entre a Educação em Tempo Integral e a Educação Integral, mas, sobretudo, de refletirmos sobre o papel da educação nesta contemporaneidade em que a compreensão sobre o ato de educar foi se potencializando e o papel social da escola se ampliando – ou se descaracterizando?

SUMÁRIO



Neste caminhar, partindo do pressuposto de que a Educação em Tempo Integral se configura numa estratégia para a materialização da concepção de Educação Integral, podemos estabelecer profícuas relações entre as “Dimensões da Educação Integral e(m) Tempo Integral”, elencadas no Gráfico I deste artigo, e o papel social da escola, nesta contemporaneidade, na perspectiva de minimizar os impactos produzidos por esta sociedade *líquido-moderna* que, dentre muitas características, vem produzindo uma ausência de autonomia dos sujeitos e das instituições sociais (inclusive as Unidades Escolares), a separação entre a capacidade de escolher e de implantar as suas escolhas por parte dos gestores públicos (poder e política) e a construção de uma identidade individual e social ‘líquidas’, na medida em que os processos de individualização e de distanciamento do ‘Outro’ vêm subsidiando maior fragilidade nos laços humanos, como Zygmunt Bauman tão bem já ponderava.

Convém pontuar que as Dimensões “Relacional”, “Cultural” e “Política” têm instrumentos capazes para auxiliar os estudantes na constituição de mecanismos que favoreçam sua autonomia, enquanto sujeitos emancipados e críticos, de forma a buscarem soluções para uma possível transformação social, na esfera global, com diálogo entre os saberes e a valorização das relações de convivência em cada contexto social.

No que tange às Dimensões “Estética” e “Pedagógica”, podem fomentar possibilidades de trazer à discussão os caminhos percorridos por esta sociedade que, em meio à *liquidez* que a caracteriza, vem produzindo competição, dificuldades para o exercício da alteridade, distanciamento, exploração e a falta de empatia, dentre muitas outras mazelas que modificam a relação consigo próprio e com o Outro.

É importante que percebamos, no bojo da *Modernidade Líquida* em que estamos inseridos, a fragilidade nas relações



## SUMÁRIO

humanas e as novas configurações das instituições sociais – a fim de que identifiquemos as razões das desigualdades sociais impostas pelas lógicas que sustentam esta contemporaneidade.

Talvez, com essas reflexões, avancemos na busca por uma sociedade melhor para a coletividade, menos capitalista e mais ‘sólida’, inclusive nas escolas de Educação Integral e(m) Tempo Integral que, em meio a tantas demandas e necessidades sociais, a cada dia, vai ressignificando o seu papel social e suas lógicas de atuação, como destacamos, anteriormente, a partir das contribuições de Torales (2012, p. 129).

Sendo assim, entendemos que as Dimensões da Educação Integral e(m) Tempo Integral, contribuem para nortear o trabalho educativo num horário parcial, ampliado ou em tempo integral buscando, sempre, uma ampliação na formação dos sujeitos.

Uma ampliação que não se limite à oferta de “*mais da mesma coisa*” que os estudantes já vêm vivenciando, ao longo dos anos, na Educação deste país. Uma vez que formar integralmente, da forma mais completa possível (Coelho, 2009), vai além de oferecer uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conteúdos mínimos exigidos pela legislação nacional ou, ainda, um “reforço” de alguns campos do conhecimento.

Formar integralmente tem relação com um projeto de sociedade que se ambiciona construir. Uma sociedade na qual possamos ter menos desigualdades e mais oportunidades.

Ponto crucial que apresentamos, no desfecho deste artigo, na certeza de que as “Dimensões da Educação Integral e(m) Tempo Integral”, ao serem materializadas nos diversos cotidianos escolares, potencializam a formação dos sujeitos na contramão desta sociedade “*líquido-moderna*”.



## SUMÁRIO

## É possível fechar este palco de reflexões?

Certamente, neste contexto de crise econômica, desmonte de programas sociais, congelamento dos investimentos públicos por 20 (vinte) anos, reforma do Ensino Médio, privatizações, terceirização irrestrita, projeto de reforma trabalhista e da previdência social, dentre tantos outros retrocessos que vimos recebendo no período de 2016 a 2018, a discussão sobre Educação foi tomando novos contornos nos dias atuais.

Contornos estes que temos clareza de que não são permanentes, visto a tendência *líquido-moderna* de não se calçar em estruturas 'sólidas', mas sim, mudar, a cada dia, sua percepção sobre a identidade que se vai construindo em todos os espaços sociais.

Nesta suposta 'certeza', a escola deixa de ser *lócus* principal de promoção da educação uma vez que, ao lado das "cidades que educam", outros espaços sociais se percebem na possibilidade/responsabilidade de contribuir para o cumprimento deste direito social.

Aspecto este que, diretamente, se alinha com a discussão sobre Educação Integral e(m) Tempo Integral, pois, associado à lógica de que a escola não dá conta sozinha de promover Educação, a articulação com outros setores da sociedade civil se tona *sine-qua-non*.

A ideia é que o poder público, a sociedade civil e o empresariado trabalhem juntos, de forma participativa, dialógica e propositiva, colocando a educação como eixo de todas as políticas da municipalidade e, por conseguinte, viabilizando processos de educação integral com base nos problemas concretos da sociedade. (GADOTTI, 2009, p. 17 e 18)

Sendo assim, percebemos que, nesta sociedade "líquido-moderna", os rumos que a Educação Integral e(m) Tempo Integral perpassa deságuam nas margens das novas configurações para o



SUMÁRIO

processo educativo, construídas em diferentes espaços promotores de aprendizagem e, ainda, fundamentada num constante ressignificar do próprio conceito de Educação.

No entanto, com a materialização das “Dimensões da Educação Integral e(m) Tempo Integral” – nos moldes que alinhavamos neste artigo – temos a possibilidade de colocar em pauta as mazelas da *Modernidade Líquida* relacionadas com a estrutura capitalista que possuímos na sociedade, o distanciamento entre poder e política, a perda dos direitos sociais e dos direitos humanos, a perspectiva de resolver os problemas globais com uma atuação local, a construção de uma identidade pessoal e social mais fluida para os diferentes sujeitos, além da fragilidade nos laços humanos – dentre tantas outras questões que colocam numa balança o desejo por maior ‘liberdade’ e a necessidade por maior segurança – pontos e contrapontos que se manifestam em todas as estruturas sociais, inclusive nas Unidades Escolares.

Acreditamos que, por meio da interação entre as Dimensões “Pedagógica”, “Relacional”, “Cultural”, “Política” e “Estética”, há a possibilidade de solidificar o papel social da escola na perspectiva de contribuir para uma formação humana mais completa aos diferentes sujeitos, tendo em vista a sua centralidade em todo processo educativo. Aspecto este que, por sua vez, nos exige um monitoramento ‘sólido’ no meio desta ‘liquidez’ que inunda a sociedade contemporânea.



## SUMÁRIO

### Referências

BAUMAN, Zygmunt. *44 cartas do mundo líquido-moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011a.

BAUMAN, Zygmunt. *A cultura no mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013a.

BAUMAN, Zygmunt. *A riqueza de poucos beneficia a todos nós?* Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. *Bauman sobre Bauman: diálogos com Keith Tester*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011b.

BAUMAN, Zygmunt. *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. *Confiança e medo na cidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. DESSAL, Gustavo. *O retorno do pêndulo: sobre a psicanálise e o futuro do mundo líquido*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. DONSKIS, Leonidas. *Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista à Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. LYON, David. *Vigilância líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BAUMAN, Zygmunt. *Retrotopia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria V. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v.22, n. 80, p.51- 63, abr. 2009a.

CAVALIERE, Ana Maria V. Conceito de educação integral é um conceito em construção. *Jornal do professor*. Rio de Janeiro, 27 maio. 2009b. Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=21&idCategoria=8>>. Acesso em: 17 de dezembro de 2017.

CAVALIERE, Ana Maria V. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, Lúgia Martha C. da Costa. (Org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro, DP et Alii, 2009c.



## SUMÁRIO

COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. Brasília: *Em Aberto*, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

FREITAS, L.C.de. *Uma pós-modernidade de libertação*: reconstruindo as esperanças. São Paulo: Autores Associados, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil*: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2009.

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.

JAMESON. F. Conversas sobre a nova ordem mundial. In: BLACKBUCK, R. (Org). *Depois da queda*: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

LYOTARD, J. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Memórias entre vozes. In: TAVARES, Maria Tereza Goudard; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Vozes da educação 20 anos*: memórias, políticas e formação docente. (Orgs.). Niterói: Intertexto, 2016.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26, n.02, p.135-156, 2010.

PARO, Vítor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa (Org.). *Educação integral em tempo integral*: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

SANFECILE, J.L. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J.C. (Org). *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

SIRINO, Marcio Bernardino. *Trajatória da Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis (RJ): uma composição entre o universal e o focal?* 2017. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2017.

TORALES, Marília Andrade. Entre kronos e kairós o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 125-135, jul./set. 2012.



## SUMÁRIO

## SOBRE O ORGANIZADOR

### **Arthur Vianna Ferreira**

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Atualmente é professor adjunto do departamento de Educação nos cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/ FFP. E, é responsável por coordenar o Laboratório de Pesquisas e Produtos Pedagógicos para/com Educadores Sociais – LaPPes – UERJ, buscando formar um caleidoscópio de pesquisas sobre educação, formação docente e pobreza. Por fim, coordena na região metropolitana do Rio de Janeiro um Projeto de Extensão, Estudos e Pesquisas Fora da Sala de Aula registrado na SR2-SR3 da UERJ/FFP.

*E-mail: arthuruerjffp@gmail.com*



SUMÁRIO

## SOBRE OS AUTORES

### **Arthur Vianna Ferreira**

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Atualmente é professor adjunto do departamento de Educação nos cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/ FFP. E, é responsável por coordenar o Laboratório de Pesquisas e Produtos Pedagógicos para/com Educadores Sociais – LaPPes – UERJ, buscando formar um caleidoscópio de pesquisas sobre educação, formação docente e pobreza. Por fim, coordena na região metropolitana do Rio de Janeiro um Projeto de Extensão, Estudos e Pesquisas Fora da Sala de Aula registrado na SR2-SR3 da UERJ/FFP.

*E-mail: arthuruerjffp@gmail.com*

### **Marcio Bernardino Sirino**

Professor da Universidade Castelo Branco (UCB); Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed-UERJ); Mestre em Educação (UNIRIO); Especialista em Gestão da Educação Pública (UNIFESP); Especialista em Alfabetização dos Estudantes das Classes Populares (UFF – Angra dos Reis); Pedagogo (UCB); Membro do Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI-UNIRIO); Integrante do grupo Gestor, Pesquisador e Tutor em EaD do GEPE Fora da Sala de Aula (FFP-UERJ); Líder do Coletivo de Leituras e Investigações em Pedagogia Social (CLIPS-UCB) e Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo: conhecimento & cultura (UERJ).

*E-mail: pedagogomarcio@gmail.com*

### **Patricia Flavia Mota**

Doutoranda no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu - UNIRIO); Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação



SUMÁRIO



em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu - UERJ/FFP); Especialista em Gestão da Educação Pública (UNIFESP); Bacharela e Licenciada em Letras - Português/Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro(UFRJ); Atualmente é Professora na Universidade Castelo Branco (UCB); Pesquisadora do Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI/UNIRIO); Pesquisadora do Grupo de Pesquisas Políticas, Gestão e Financiamento em Educação (POGEFE/UNIRIO); Integrante do grupo Gestora, Pesquisadora e Tutora em EaD do GEPE Fora da Sala de Aula (FFP-UERJ); Líder no Coletivo de Leituras e Investigações em Pedagogia Social na Universidade Castelo Branco (CLIPS/UCB). Exerce tutoria no CEDERJ.

*E-mail: patriciamotauerjffp@hotmail.com*



SUMÁRIO

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

três olhares sobre a  
**EDUCAÇÃO**

um caleidoscópio de práticas socioeducativas

