A GESTÃO DEMOCRÁTICA E AS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS COMO POSSIBILIDADES DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Patricia Flavia Mota – UNIRIO

 patriciafmota@hotmail.com

**Introdução**

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. Neste sentido, cabe destacar que, uma das propostas do PEE era tirar a criança, o adolescente, o jovem de situações de vulnerabilidade social e oferecer oportunidades de que permanecesse sob os cuidados de uma instituição que se preocupasse com suas demandas sociais.

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 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 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.

**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-Metodológica**

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 Roussef, 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.

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  | 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 |
| 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.

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 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 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:

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. | http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/colecoes-do-ceale-disponiveis-online.html |
| LER E ESCREVER | http://www.educacao.sp.gov.br/ler-escrever<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjlklkjaslkA=302&manu> |
| RIOEDUCA e EDUCOPÉDIA |  http://www.rioeduca.net/sobrenos.phphttp://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.phphttp://www.educopedia.com.br/Index.aspxhttp://educoteca.educopedia.com.br/<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/material-pedagogico> |
| PROJETO ALFALETRAR: “LER E ESCREVER, UM DIREITO DE TODA CRIANÇA” | http://www.alfaletrar.org.br/ |
| CENPEC - PLATAFORMA DO LETRAMENTO | http://www.cenpec.org.br/projetos/plataforma-do-letramento/http://www.plataformadoletramento.org.br/quem-somos.html<http://www.cenpec.org.br/projetos/entre-na-roda-leitura-na-escola-e-na-comunidade> |
| PORVIR | ttp://porvir.org/<http://porvir.org/ferramentas-interativas-auxiliam-na-alfabetizacao/> |
| PROGRAMA DE APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA – PAIC | http://www.paic.seduc.ce.gov.br/ |
| **Matemática** | KHAN ACADEMY | <https://pt.khanacademy.org/> |
| NLVM | <http://nlvm.usu.edu/> |
| PORTAL DA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS- OBMEP | http://www.obmep.org.br/index2.htm |
| CONTEÚDOS DIGITAIS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA DAUNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - UFF | http://www.uff.br/cdme/ |
| MATEMÁTICA MULTIMÍDIA | <http://m3.ime.unicamp.br/> |
| DIA-A-DIA – Paraná | <http://www.matematica.seed.pr.gov.br/> |

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;

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 educaçãointegral 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. |
| MEDIADOR | **Anos Iniciais do Ensino Fundamental** | **Anos Finais do Ensino Fundamental** |
| 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.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).

 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?

O processo de regulamentação da profissão do Educador Social em nível superior é mais uma possibilidade histórica de se refazer, de se reinventar enquanto Educador Social brasileiro, com afetividade, alegria, conhecimento cientifico, domínio técnico, porque assim se dá a prática educativa segundo Freire e, este processo que é pulsante, não se dá fora do risco. Este nosso momento histórico é um momento de prática educativa em que todos nós, Educadores, temos o privilégio de estar a viver. (AZEVEDO; CORREIA; MACHADO; PAIVA, 2017, p 69)

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 foi a análise documental, como técnica exploratória e levantamento bibliográfico. Na pesquisa bibliográfica que trouxe à discussão a educação integral e(m) tempo integral, contamos, 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, 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 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)

O regime que instituiu o PEE foi muito criticado. As elites se referiam a ele como extremamente populistas, com fins “eleitoreiros”. No entanto, 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. E, ainda, contamos com depoimentos, durante a pesquisa, que compararam o PEE ao PME constantemente, enfatizando a preferência dos entrevistados pelo PEE. Certos dessa contribuição, em solo brasileiro, trazemos na próxima seção aportes sobre os conceitos de Pedagogia Social e Educação Social por considerarmos que os CIEPs se configuram 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 encontra inserido, construir a noção de pertencimento à comunidade bem como de identificação das demandas que dela emanam – na perspectiva de intervir e transformar.

Nesta direção, podemos articular esta necessidade com o campo da Pedagogia Social[[1]](#endnote-1) 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.

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.

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 fundamental. 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, apontamento 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 Darcy Ribeiro quando nos faz refletir sobre as supostas ‘crises’ na educação e os ‘projetos de sociedade’ que, na verdade, as subjazem.

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)

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 a educação sozinha não dá conta de garantir essa ‘formação integral’ aos educandos e, sendo assim, carece de colocar em prática a intersetorialidade, 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, estão bem delineadas no regime interno do CIEPs no tocante da 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. (cf. RIBEIRO, 1986, p.147)

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.

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 apresentam 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 as 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 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.

**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 discussão este tema importante para a sociedade brasileira. Como caminhará a educação pública? E as políticas públicas voltadas para as camadas empobrecidas da população?

**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.

AZEVEDO, Sílvia; CORREIA, Fátima; MACHADO, Érico Ribas; PAIVA, Jacyara. Educação

Social: Caminhos Percorridos, Desafios e Oportunidades Contemporâneas: Aproximações Entre Portugal e o Brasil. **Saber & Educar:** Desafios Contemporâneos Da Educação Social Na América Latina E Na Europa: Diálogos Entre Prática e Teoria, Portugal, n. 22, 2017.

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

 BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação: Documento orientador**. Adesão. Versão 1. Brasília, DF: MEC, 2016b.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. *Revista de Ciências da Educação* – UNISAL-Americana/SP-Ano XIII- Nº23- 2º Semestre/2010.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. Educação Unisinos. V.12- N.2, maio/agosto, 2008.

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, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. Brasília: **Em aberto**, v.22, p. 83-96, abr., 2009

COELHO, Lígia 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

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2009.

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.

MENEZES, Janaína. Educação Integral & Tempo Integral na Educação Básica. In: COELHO, Lígia 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

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.

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/controle-social-na-educacao/planos-de-educacao-dos-municipios-do-rio-de-janeiro>. Acesso em: 29 de mai. 2017.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Editora 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 Spíndola. **Educação é um direito**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009

1. De acordo com Caliman (2010), “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). [↑](#endnote-ref-1)