

CIEP como espaço de educação social: apontamentos sobre o Programa Especial de Educação (PEE)

Patrícia Flávia Mota – Secretaria Municipal de Duque de Caxias

Patriciamotauerjffp@hotmail.com

Arthur Vianna Ferreira – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

arthuruerjffp@gmail.com

Marcio Bernardino Sirino – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

pedagogomarcio@gmail.com

Resumo: Toda educação é social ou, pelo menos, deveria ser social. Esta construção é potencializada quando a articulamos com os conceitos de educação integral e(m) tempo integral, uma vez que a ampliação da jornada escolar dos educandos nos possibilita repensar a função social da educação e o papel da escola. Neste contexto, eis que elaboramos este artigo, na perspectiva de resgatar a discussão sobre o Programa Especial de Educação (PEE) dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), em articulação com os conceitos fundantes de uma educação que desperte uma consciência política, libertação e emancipação dos sujeitos – elementos estes que bebem da fonte da Pedagogia Social para alimentar esta discussão socioeducativa.

Palavras-Chave: CIEP; Educação Integral; Educação em Tempo Integral; Pedagogia Social; Educação Social.

CIEP como un espacio de educación social: notas sobre el Programa Especial de Educación (PEE)

Resumen: Toda educación es social o, al menos, debería ser social. Esta construcción nos es potencializada cuando la articulamos con los conceptos de educación integral y tiempo integral, una vez que la ampliación de la jornada escolar de los estudiantes nos possibilita repensar la función social de la educación y el papel de la escuela. En este contexto, he aquí que elaboramos este artículo en la perspectiva de rescatar la discusión sobre el Programa Especial de Educación (PEE) de los Centros Integrados de Educación Pública (CIEP) en articulación con los conceptos fundantes de una educación que despierte una conciencia política, liberación y emancipación de los sujetos – elementos que beben de la fuente de la Pedagogía Social para alimentar esta discusión socioeducativa.

Palabras-Clave: CIEP; Educación Integral; Educación en Tiempo Integral; Pedagogía Social; Educación Social.

CIEP como espaço de educação social: apontamentos sobre o Programa Especial de Educação (PEE)

Introdução

Fracassei em tudo na vida. Tentei salvar os índios, não consegui. Tentei alfabetizar as crianças, não consegui. Tentei fazer uma universidade séria,

não consegui. Mas meus fracassos são minhas vitórias. Detestaria estar no lugar de quem me venceu.

Darcy Ribeiro

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 brinde 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.

Contextualização: de Anísio Teixeira a 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, quatro horas diárias de aula, chegando a 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 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 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 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.

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.

O programa especial de educação: por uma Educação em Tempo Integral!

Criado pelo Programa Especial de Educação, o projeto teve seu início em 1983, 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 CAICs¹. 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 e biblioteca.

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 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 m², “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:

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 (P.O.) das Unidades.
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: MOTA (2013).

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.

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.
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’	Projeto 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. Foram produzidos quatro.
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: MOTA (2013).

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 encontrar 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.

Nesta proposta, o aluno contava semanalmente com quatro horas de Estudo Dirigido com professor específico para orientar esta atividade. Havia 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 grupamento 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 democrático, 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.

Nesta direção, podemos articular esta necessidade com o campo da Pedagogia Social² 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.

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 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, 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 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 *locus* 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), citada por Gadotti (2009 p.82).

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 talvez, a educação escolar, sozinha, não dê conta de garantir essa ‘formação integral’ aos educandos e, sendo assim, careça de colocar em prática a intersectorialidade, 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, 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-espço 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 a 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 processos formativos mais equitativos e solidários entre todos da sociedade brasileira.

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.

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 fosse 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 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 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 necessária uma educação em tempo integral³ 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 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 passavam 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.

Referências:

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. Brasília: *Em Aberto*, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

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, Lígia 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?idEducao=21&idCategoria=8>>. Acesso em: 22.05.2017.

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

_____, L.M.C.C.; MAURÍCIO, L.V. 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

MOTA, Patricia Flavia. *Percursos em busca da educação integral: o CIEP Henfil em Duque de Caxias*. Dissertação (mestrado), 2013. UERJ/Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2013.

_____. Escola pública de horário integral: representações do jornal O Globo. *Educação e Realidade*, v.34, n.3, p. 247-265, set/dez. 2009b.

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. Balanço crítico de uma experiência educacional. *Revista Carta: 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. Balanço crítico de uma experiência educacional. *Revista Carta: 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.

¹ Originalmente, os Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIACs) foram criados pelo presidente da república Fernando Collor de Mello, em 1990, por meio do Programa “Minha Gente”, enquanto uma proposta de educação em tempo integral, em nível federal. Após o impeachment de Collor e a assunção de Itamar Franco, no ano de 1993, os CIACs foram transformados em Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) e instituídos pelo Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA).

² 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).

³ Entende-se por Educação em Tempo Integral, na legislação brasileira, como sendo a oferta “igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo” (BRASIL, 2014, Meta 6, Estratégia 6.1) para os educandos.