

TEM UM EDUCADOR SOCIAL NA MINHA ESCOLA... A EDUCAÇÃO SOCIAL NA “EDUCAÇÃO INTEGRAL” A PARTIR DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO/RJ

THERE IS A SOCIAL EDUCATOR IN MY
SCHOOL... SOCIAL EDUCATION IN
“INTEGRAL EDUCATION” FROM THE
MUNICIPAL EDUCATION PLAN OF SÃO
GONÇALO/RJ

Arthur Vianna Ferreira 1
Marcio Bernardino Sirino 2

Resumo: O presente artigo tem como objetivo investigar as propostas organizadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, e pelo Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (PME-SG), de 2015, no que se refere à inserção da categoria profissional Educadores Sociais nas relações educacionais presentes na Educação Integral do referido município. Esse estudo se constitui, metodologicamente, de uma investigação bibliográfica organizada pelo Projeto de Extensão Fora da Sala de Aula – UERJ-FFP. A partir da análise das metas propostas pelos distintos planos de educação, nacional e municipal, infere-se que, a presença desse profissional da Educação Social suscita questionamentos sobre suas relações sociais e práticas socioeducativas que serão decisivas para a constituição de seu campo de trabalho e também da organização da sua identidade profissional como educador em relação a outros profissionais da educação formal nesse município da região metropolitana do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Educadores Sociais. Pedagogia Social. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (2015-2025).

Abstract: This article aims to investigate the proposals organized by the National Education Plan (PNE), 2014, and the Municipal Education Plan of São Gonçalo (PME-SG), 2015, regarding the insertion of the professional category Social Educators In the educational relations present in the Integral Education of that municipality. This study is constituted, methodologically, of a bibliographic investigation organized by the Extension Project Outside the Classroom – UERJ-FFP. From the analysis of the goals proposed by the different education plans, national and municipal, it appears that the presence of this Social Education professional raises questions about their social relations and socio-educational practices that will be decisive for the constitution of their field of work and also the organization of his professional identity as an educator in relation to other professionals of formal education in this municipality in the metropolitan region of Rio de Janeiro.

Keywords: Social Educators. Social Pedagogy. National Education Plan (2014-2024). Municipal Education Plan of São Gonçalo (2015-2025).

Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP - 2011). Professor efetivo do PPGEd e do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6209418269981786>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5297-1883>. E-mail: arthurerjffp@gmail.com 1

Doutorando em Educação (ProPEd/UERJ). Professor da Universidade Castelo Branco (UCB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7948350545918651>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5874-6225>. E-mail: pedagogomarcio@gmail.com 2

Introdução

Ao entendermos que toda a educação é social, também nos comprometemos que os diversos espaços sociais, que compõem as relações humanas, também são propícios para o exercício de relações de ensino-aprendizagem. Ou seja, a educação formal não é a única forma de expressão legítima em que os sujeitos manejam a educação em âmbito social. Ao mesmo tempo em que a própria escola também é atravessada por sucessivas práticas socioeducativas que constituem o seu cotidiano. Pensar a docência, de forma ampliada, é pensar na possibilidade de que mais do que formar docentes para o ambiente escolar é necessário que eles estejam preparados para o exercício de uma prática educativa não escolar que se apresenta em todos os aspectos da vida humana.

Dessa forma, não existe um estranhamento quando nos deparamos que essa realidade esteja expressa, de maneira direta ou indireta, nos Planos Nacionais – e conseqüentemente – Municipais de Educação, uma vez que as organizações das metas estão postas de forma a atender, prontamente, a um conjunto de intenções solicitadas socialmente.

Neste contexto, a educação, de maneira especial, a escola – enquanto 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 LDBEN 9.394/96 (Art. 1º), não deixam de entender que a educação não é desenvolvida, apenas, pelos espaços ‘formais’ de ensino. A educação e a docência – entendidas de forma ampliada e estendida a outras instituições e espaços sociais – também devem ser contemplados (cf. Art. 3º, X).

Dessa forma, os Planos Nacional e Municipal 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. Art. 3º, XI).

Nesta perspectiva, ao se dedicar ao estudo do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (2015-2025), 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 dos sujeitos da Educação Social na meta 6 do referido Plano Municipal de Educação. Esta meta refere-se à ‘Educação Integral’, como pontua o ordenamento normativo.

Dessa construção se nos emergem algumas questões-norteadoras, tais quais: 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.

Educação em Tempo Integral e Educação Social: Desenvolvendo e Discutindo Teoricamente

Quando trabalhamos com o termo educação ‘em tempo integral’ entendemos que a compreensão legal deste 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). Aportes que trazem, em seu bojo, esta compreensão de ampliação da jornada escolar dos educandos 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).

Neste sentido, distingue-se de educação em tempo integral o conceito de ‘Educação Integral’. Enquanto o primeiro se alinha à uma estratégia que objetiva oportunizar novas possibilidades de aprendizagem aos educandos, por meio do aumento da sua carga horária, o segundo nos remete a uma concepção de educação mais ampliada que identifica, nas múltiplas dimensões formadoras do sujeito, a busca pelo seu desenvolvimento humano mais completo. Ou seja, quando tratamos de Educação Integral, nos referimos a uma noção mais ampla de formação humana, que abrangeria mais oportunidades educativas, outros espaços, outros sujeitos e mais tempo.

No entanto, ainda é um ‘conceito em construção’, como destaca Cavaliere em seu artigo *Conceito de Educação Integral é um conceito em construção*, escrito para o jornal Portal do Professor, em 2009:

O conceito de Educação Integral, quando referido à escola contemporânea, é um conceito em construção. Resulta da reavaliação do papel da instituição escolar, ou seja, relaciona-se à busca dos limites e possibilidades de atuação dessa instituição social. (CAVALIERE, 2009, p. 1)

A autora ainda discute, em seu artigo *Educação Integral precisa de mais tempo, mais espaços e atividades educacionais de diferentes naturezas*, escrito para o mesmo jornal, em 2015, sobre estas oportunidades educativas, afirmando que são importantes para todos os segmentos da sociedade, rompendo com o paradigma de uma escola assistencialista para pobres. Cavaliere evidencia a diferenciação de Educação Integral de educação em tempo integral quando afirma que:

Não me parece que exista um sistema de Educação Integral. Existem escolas de tempo integral que pretendem praticar um tipo de educação chamada de Educação Integral. Tudo isso ainda muito embrionário e sem possibilidades (políticas e materiais) de universalização. Na verdade, a grande maioria das escolas brasileiras apresentadas hoje como de Educação Integral oferece o horário integral com atividades adicionais para um grupo pequeno de alunos. Essas atividades são desconectadas daquelas dos turnos regulares (no mínimo dois), que todos frequentam. Por isso, me parece necessário explicitar melhor o significado do conceito e as perspectivas de sua incorporação à educação pública brasileira. É uma proposta para todos? Ou para os alunos mais vulneráveis socialmente? É prioritária para as crianças menores, que necessitam de cuidados intensivos? Mas, respondendo à pergunta, sendo uma escola de tempo integral, com todos os alunos em turno integral, o professor também precisa estar lá o dia inteiro. Sendo uma escola com recursos, o professor precisa participar das decisões sobre o uso desses recursos. Sendo uma escola que oferece múltiplas dimensões educacionais, ele precisa participar, coordenadamente com outras instâncias legítimas de decisão, das escolhas temáticas e processuais da ação pedagógica. (CAVALIERE, 2015, p.1)

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)

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.

Convém pontuar, neste contexto, que outras experiências¹ de ampliação da jornada escolar

1 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’

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 dos educandos: 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”² (CAVALIERE, 2009), conforme destacamos anteriormente, nesta mesma seção, dialogamos com Coelho (2009) quando nos 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” (p. 90) – o que nos faz constatar que, dependendo da visão social 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. 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).

Cavaliere (2007), também discutiu os sentidos desta escola. A pesquisadora afirma que há quatro diferentes concepções sobre a escola de tempo integral: assistencialista, autoritária, democrática e multissetorial. Numa visão assistencialista, a escola não é o lugar do saber, mas sim do cuidado, da guarda dos alunos em vulnerabilidade social. Segundo sua pesquisa, a palavra “atendimento” aparece constantemente, nesse contexto. Na visão autoritária, a escola estaria associada a “uma instituição de prevenção ao crime” (CAVALIERE, 2007, p.1029). Segundo a visão democrática, os saberes escolares seriam trabalhados associados à cultura na qual a escola estivesse inserida, contribuindo para a emancipação dos sujeitos. Por fim, na dimensão multissetorial, a escola trabalharia com parcerias entre os diversos setores da sociedade, sem que a escola tivesse a necessidade de manter a centralização do processo educativo.

Os excertos anteriores, novamente, ressaltam 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

(CAICs) – quando, após o impeachment de Collor, Itamar Franco assumiu à Presidência da República. E, ainda, convém pontuar o Programa Mais Educação que potencializou, em todo território nacional, a partir de 2007, a discussão sobre uma Educação Integral e(m) Tempo Integral.

2 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.

à concepção de educação que, para além da dimensão cognitiva, abarque diferentes dimensões formadoras³ 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 ampliarmos 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?

Nesta perspectiva, Paiva (2009a) nos brinda com suas reflexões acerca das imbricações entre a Pedagogia Social e a Educação Integral. A autora discute sobre o olhar pedagógico, exclusivo para os espaços escolares, como se nos espaços não escolares não pudesse existir pedagogia. Esta concepção hegemônica, de fato, perpassa, tradicionalmente, os ambientes escolares.

Entendemos que a concepção sociohistórica e a concepção contemporânea da educação, estudadas por Paiva, Azevedo e Coelho (2014), trazem oportunas contribuições para este debate. Na primeira, está a centralidade da escola e de todos os seus saberes historicamente construídos; na segunda, todas as instituições e parcerias estariam no mesmo patamar de importância da escola, sem a necessidade da centralidade na mesma. Haveria a possibilidade de diálogo? A que projeto de sociedade estas visões atendem?

Mas como Jacyara Paiva (2009a) sugere, é inegável que caibam outras pedagogias em todos os espaços. Perspectiva, esta que dialoga com Arroyo (2012), quando nos afirma que:

Os coletivos sociais em suas presenças nos movimentos ou nas escolas trazem Outras Pedagogias. Vítimas de processos históricos de dominação/subalternização trazem suas pedagogias de resistência. Trazem os contextos históricos, as relações políticas em que foram produzidos subalternos, mas também trazem com maior destaque, as resistências a esses contextos e a essas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e pedagógicas (p. 14 e 15).

Paiva (2009a) e Arroyo (2012), trazem a perspectiva deste olhar para os segmentos da sociedade com os quais, por vezes, a escola não sabe lidar. Segmentos estes marginalizados, das camadas empobrecidas da população que saem de uma cultura oral para a cultura letrada dos espaços escolares – que não costumam dialogar com os seus saberes.

Neste sentido, os alunos podem encontrar algumas dificuldades na trajetória escolar ou, simplesmente, rejeitar os paradigmas escolares de inúmeras formas até chegar à evasão. Não se pretende elencar uma ou outra pedagogia mais apropriada, melhor ou pior do que a outra. O que discutimos, neste caminhar, é a possibilidade de se ter pedagogias em espaços escolares e não escolares que tragam as melhores oportunidades educativas para todos os estudantes. Sejam eles ricos ou pobres.

A Pedagogia Social e a Educação Integral conversam neste sentido. Uma traz a preocupação com o social, que nos remete à possibilidade de que o oprimido se emancipe e de que o opressor deixe de oprimir enquanto que a outra, por sua vez, propõe a formação humana mais completa possível para todos. Mas as propostas seguem em construção.

No que se refere aos estudos sobre Educação em Tempo Integral, dois grupos de pesquisa atuam com destaque no cenário brasileiro: o NEEPHI (Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral), na UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro) e o TEIA (Territórios, Educação Integral e Cidadania), na UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais).

Quanto à Pedagogia Social, segundo Paiva (2015b, p. 46), os estudos avançam na Universidade de São Paulo, Mackenzie, Unicamp, Universidade Católica de São Paulo e Associação Brasileira de Pedagogia Social. E, no Rio de Janeiro, conhecemos os estudos sobre Pedagogia Social realizados na UFF e na UERJ, no Projeto de Extensão, Estudos e Pesquisas Fora da Sala de Aula, grupo que se

³ 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.

debruça sobre os temas de Educação não escolar, de Pedagogia Social e representações de pobreza.

Ainda em relação aos imbricamentos possíveis entre Pedagogia Social e Educação Social, a autora nos traz uma reflexão sobre o trabalho sociopedagógico, afirmando que o mesmo “deve ser sempre planejado, ‘empapado’ do cotidiano de nosso educando, com um olhar reflexivo, e assim, fazendo acontecer a produção do conhecimento” (PAIVA, 2015a, p. 48). A Educação Integral também traz este olhar para os sujeitos, partindo da compreensão de que para se formar integralmente é preciso conhecer os estudantes, saber de suas demandas e oferecer oportunidades educativas que tenham sentido e que possam colaborar, eficazmente, para a sua formação humana mais completa.

Assim como Cavaliere, Paiva destaca que a Pedagogia Social também é um ‘conceito em construção’. Mas ambas são enfáticas sobre a necessidade destes estudos no atual panorama em que nos encontramos.

Paulo Freire já sugeria a necessidade de se “criar métodos e técnicas para lidar com a diversidade da população e de suas experiências” (*apud* PAIVA, 2015a, p. 49) – quando a autora cita uma de suas construções, a saber: “escrevam pedagogias e não sobre pedagogias”.

Neste contexto, ao se estudar Educação Integral e Educação em Tempo Integral, não se percebe a utilização do termo ‘Educador Social’. No entanto, mais uma vez, estes estudos se encontram, pois verificamos que, ao ampliar a permanência dos alunos nas escolas ou em atividades em outros espaços, contamos com o trabalho do educador social – quer seja o animador Cultural, nos tempos do Programa Especial de Educação (PEE) que instituiu os CIEPs no estado do Rio de Janeiro; o professor da banda escolar, o mestre de capoeira, os indígenas e quilombolas que trabalham em parceria com as escolas, os agricultores envolvidos em projetos de horta, os dançarinos, os músicos, os artistas, oficinairos, artesãos, mediadores, facilitadores, voluntários ou outros profissionais/outras nomenclaturas.

Hoje, através do campo de estudo da Pedagogia Social, que estuda as práticas da Educação Social e os Educadores Sociais, podemos perceber que estes profissionais sempre atuaram no campo da Educação Integral e(m) Tempo Integral. Contudo, nesta seara, Paiva (2015b) se posiciona contra a divisão de turno e contraturno na Educação Integral. Acredita que, para que se efetive, num horário ampliado é importante que:

Não haja dicotomias, que não haja divisão de turnos, mas que a música possa ser dada no mesmo horário de matemática, a arte possa ser o eixo central de todo o currículo e que o Educador Social e o Educador Escolar possam juntos construir o mosaico da coletividade da integralidade humana (p. 53).

Cavaliere e Gabriel (2012) destacam, no entanto, que:

Construção, por mais plural e aberta que possa ser, não significa necessariamente negar as especificidades dos diferentes lugares e sujeitos envolvidos nesse processo. Se o movimento de integração “para além da escola” pode trazer elementos novos e subversivos para pensar uma nova maneira de fazer política pública na área da educação, ele tem que estar atento para o fato de que “esse além da escola” não se confunda com um esvaziamento do lugar específico que essa instituição assume na luta hegemônica pela democratização da educação básica (p. 292).

Pensamos também que a divisão de turno e contraturno não favorece a Educação Integral, currículos integrados, aluno e professor em tempo integral. E trazemos à discussão o fato de que a escola tem sua especificidade, assim como outros espaços educativos. Mas quando tratamos de ampliação de jornada, a partir do contexto escolar, é importante conservar a centralidade da escola na organização das práticas educativas, do currículo, das parcerias possíveis e etc.

Frente a toda esta contextualização sobre os conceitos de educação em tempo integral e Educação Integral, afirmamos que 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. Neste sentido, as práticas educativas 'não formais' e 'informais', organizadas por diversos setores da sociedade, sempre estiveram presentes com o intuito de "amenizar" as mazelas sociais e econômicas que grande contingente social viveu – e ainda vive – em nossa sociedade.

Eis que, neste processo, nasce a figura do Educador Social: entre a assistência às 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 empobrecidas, exigirá, também, uma mudança de formação inicial e continuada desses mesmos indivíduos para atender às novas demandas sociais existentes na sociedade civil contemporânea.

Nesse bojo, 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 de se 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 sempre vieram dos grupos periféricos com a ajuda de intelectuais do século XX, como Anísio Teixeira (1969), Darcy Ribeiro (1986) e Paulo Freire (1987). Estes intelectuais entendiam que a educação era algo muito mais amplo do que o espaço oferecido pela escola, principalmente, porque essa última possuía uma grande dificuldade em reconhecer, nas camadas empobrecidas e populares, a produção de saberes legítimos e emancipadores. Ao mesmo tempo, se apresentavam como base nas relações de luta de classe, organizavam lógicas de sobrevivência e de visão de mundo importantes frente 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 (ECA) de 1990⁴ qual o perfil dos indivíduos a serem contratados para atuar com os grupos em vulnerabilidade social.

Essa incerteza se perpetua em todas as outras legislações que se apresentam para o atendimento desses grupos sociais empobrecidos. Frente a este percurso, o questionamento que se nos apresenta se relaciona com qual o tipo de formação mínima deve-se ter um educador para o trabalho educacional fora do ambiente escolar que atenda às demandas das camadas empobrecidas?

Atualmente, transitam em Brasília dois projetos de lei que buscam solucionar, minimamente, essa defasagem educacional e que causam muita discussão entre os teóricos da Pedagogia Social – enquanto campo da pedagogia que discute as práticas dos diversos campos que constituem a Educação Social (cf. CALIMAN, 2011; SILVA, 2009).

O Projeto de lei 5.346, 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,

4 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?

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 (2015-2025): 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.

Na pesquisa realizada por Jacyara da Silva Paiva (2015a), encontramos informações trazidas pelas vozes dos Educadores Sociais acerca do seu trabalho. Foram doze entrevistados com nível superior, que destacaram a importância da formação desse profissional, que seja significativa e tenha relação com as práticas socioeducativas nos meios em que atuam. Alguns destacaram o distanciamento entre a academia e os outros espaços educativos enfatizando que, cursos que formam pedagogos nem sempre enxergam práticas educativas em contextos não escolares.

Outros, destacam a desvalorização do profissional nos seus campos de atuação, nos espaços acadêmicos e nas escolas. Reivindicam um processo formativo politizado em serviço, no qual suas vozes sejam ouvidas para que reflitam sobre suas práticas e possam trocar e produzir conhecimentos que contribuam para o campo de estudo e para a sua prática no seu cotidiano.

A angústia na fala dos entrevistados é constante, pois reconhecem a importância do trabalho que desenvolvem, embora a sua profissão não esteja no rol daquelas às quais a sociedade atribui certo prestígio.

Tem um Educador Social na Minha Escola: o local do educador social em São Gonçalo (RJ) é na educação integral e(m) tempo integral?

Ao estudarmos 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. LDBEN 9.394/96) e que 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 e/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 de resposta para esse artigo, mas sim de apontamento para que possam continuar se aprofundando sobre as relações estabelecidas entre esses dois campos do saber: Pedagogia Social e Educação em tempo integral.

Na verdade, ao chegarmos a esse ponto da nossa reflexão, vale a penas suscitar questionamentos, uma vez que essa parece ser a 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, ainda, que concepções de educação circulam entre os profissionais da assistência social, pois essas interferiram nas formas de cumprimento das estratégias traçadas pelo PNE.

No que tange especificamente à meta 6 (Educação em Tempo Integral) no PNE, a única menção que se pode associar às 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, articulado com entidades privadas de serviço social, tirando, assim, a responsabilidade da esfera estatal em assumir esse trabalho socioeducacional para si.

Diferentemente do que está posto no PNE (2014-2024), no Plano Municipal de Educação em São Gonçalo (2015-2025), 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, por meio de concurso público.

Veja como se apresenta na legislação: "*Garantir vagas através de concurso público 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, grifo nosso).

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 Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS). Esses sujeitos serão realocados na Secretaria de Educação ou permanecerão na SMDS? Se eles vão atender a demandas escolares, como se organizarão as relações entre as duas secretarias para que os trabalhos atendam às necessidades 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?

Segundo, na escola em tempo integral, o Educador Social exercerá a docência ampliada⁵, 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 as 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, em parte do tempo o aluno estará com o professor – detentor dos conteúdos legitimados pelos currículos ‘formais’, e, no contraturno, com o educador social, 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.

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 *‘faca 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 detêm o poder do ensino curricular, a quem chamamos de “professores”, e outros que detêm os saberes sociais, populares e comunitários que estarão à mercê de projetos e planos de ação – muitas das vezes individualizados, de cada escola de educação em tempo integral e que, não necessariamente, valorizarão nem os educadores nem as suas práticas socioeducativas.

É possível concluirmos algo sobre o local do Educador Social na Educação Integral?

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 e estratégias do Plano Municipal de Educação valorizam, ou não, esses

⁵ 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 esferas 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 entre elas”*.

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 9.394/96 e todos os documentos subsequentes a essa legislação entendem como educação.

Toda a educação é social. Toda a educação é – ou deveria ser pensada de forma – integral. Essas são afirmações, pois os questionamentos já foram realizados anteriormente. Para nós, formadores de futuros educadores – formais ou não formais – cabe ajudá-los a ampliar seus conceitos sobre educação e docência. Isso possibilitará a *autopoiésis* 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 implicará na busca de um diálogo mais profundo com esses profissionais da Educação Social. E isso não se dará apenas pelo fato de serem “concurados” 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 do saber da Pedagogia 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 e(m) Tempo Integral está em crise. Os municípios do leste fluminense, como São Gonçalo, atravessam momentos de crises econômicas, políticas e sociais. A manutenção desse conjunto de crises também será mais uma atribuição imposta a esses educadores no interior da escola pública em tempo integral? Mantêm-se a questão em aberto.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. 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.

_____. 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.

_____. 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.

_____. 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.

_____. 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.

CABRAL, Ângela 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.

CALIMAN, Geraldo. A Pedagogia Social na Itália. In: NETO, João Clemente de Souza; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009.

CAVALIERE, 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.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1015 – 1035, out., 2007.

CAVALIERE, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa. Educação Integral e currículo integrado: Quando dois conceitos se articulam em um programa. In. MOLL, Jaqueline (Org). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012

COELHO, Lígia 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.

NETO, João Clemente. Ecos da Teologia da Libertação na Pedagogia Social. IN. SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério; _____. (Orgs.) **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011.

PAIVA, Flávia Russo; AZEVEDO, Denilson Santos de; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Concepções de Educação Integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Revista Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. Juiz de /fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014.

PAIVA, Jacyara da Silva. **Caminhos do educador social no Brasil**. Jundiaí, SP: Paco Editorial. 2015a.

PAIVA, Jacyara da Silva. **O educa[dor] social de rua no Brasil: teorias tecidas na militância histórica, construção da cidadania com crianças e adolescentes**. Paraná: Unicentro. 2015b.

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.

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.

Recebido em 20 de fevereiro de 2020.

Aceito em 17 de março de 2020.