



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Marcos Antonio Macedo das Chagas

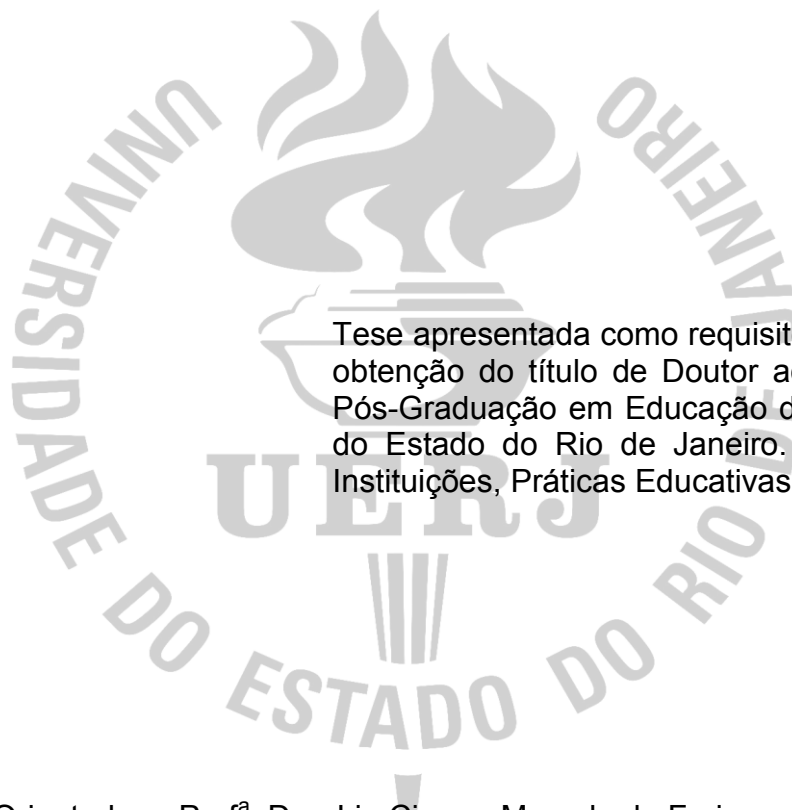
**Animação Cultural: uma inovação pedagógica na escola pública
fluminense dos anos 1980**

Rio de Janeiro

2012

Marcos Antonio Macedo das Chagas

**Animação Cultural: uma inovação pedagógica na escola pública fluminense
dos anos 1980**



Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Concentração: Instituições, Práticas Educativas e História.

Orientadora: Prof^a. Dra. Lia Ciomar Macedo de Faria.

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/A

C433 Chagas, Marcos Antonio Macedo das.
Animação cultural: uma inovação na escola pública
fluminense dos anos 1980 / Marcos Antonio Macedo das
Chagas. – 2012.
185 f.

Orientadora: Lia Ciomar Macedo de Faria.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Animador cultural – Teses. 2. Escola Pública -
História – Teses. 3. Educação – História – Teses. I. Faria,
Lia Ciomar Macedo de. II. Universidade do Estado do Rio
de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 379.8

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
desta tese.

Assinatura

Data

Marcos Antonio Macedo das Chagas

**Animação Cultural: uma inovação pedagógica na escola pública fluminense
dos anos 1980**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Concentração: Instituições, Práticas Educativas e História.

Aprovada em 04 de julho de 2012.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Lia Ciomar Macedo de Faria. (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dra. Edna Maria dos Santos
Faculdade de História da UERJ

Prof^o. Dr^o. Gaudêncio Frigotto
Faculdade de Educação/Políticas Públicas da UERJ

Prof^a. Dra. Libânia Nacif Xavier
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Prof^a. Dra. Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Rio de Janeiro
2012

DEDICATÓRIA

À Rosa, nossa primeira neta, uma gata!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, **Neuza e Geraldo**, operários que se empenharam na minha escolarização, me presenteando com o ideário socialista.

Às minhas **irmãs e irmão**.

Ao carinho e afeto dos meus **filhos**.

À esposa e companheira **Eneida**.

À querida professora e orientadora **Lia Faria**, exemplo de vida, que jamais desiste de sua tribo.

Aos **professores** de toda a vida, em especial aos mestres **Leandro Konder e Gaudêncio Frigotto**.

Aos **colegas** de docência.

Aos **alunos** que sempre me ensinam a melhorar como professor.

À bodega, aos botecos e aos **companheiros** de carraspana.

Ao **Carlão** do Riviera e nossos animados papos políticos.

Aos amigos **Fernando, Rogério, Joka, Beto, Elionaldo, Carlito, Luis Figueira** e ao companheiro de última hora, **Jenesis Genuncio**.

Aos **ex-companheiros/as** de mestrado da PUC-Rio.

Ao **PROPED** UERJ.

Naquela manhã de domingo de 1976 saímos da Vila São José, eu e o Tonho. Fomos ter com a professora que nos aguardava numa sala de aula não autorizada pela escola. Para nossa surpresa, outros alunos que chegavam pareciam-se conosco; eram sujeitos que tinham nos exames supletivos sua única chance de formação. Escondidos, fomos estudar, sorrateiramente, como autores de um delito irrecuperável.

Marcos Chagas, 1976

Submeter um homem à educação [é] oferecer-lhe dados para resolver a antítese “eu e o outro”, “indivíduo e sociedade”, ou seja, é dotá-lo de princípios que lhe possibilitarão uma avaliação moral de sua própria pessoa, enquanto membro da sociedade, a determinação do próprio lugar na grande luta pela existência.

Moisey Pistrak, 1923

RESUMO

CHAGAS, Marcos A. M. *Animação Cultural: uma inovação na escola pública fluminense dos anos 1980*. 2012. 185f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Esta pesquisa, de cunho bibliográfico, apoiada em entrevistas semi-estruturadas, busca em seu conjunto analisar a trajetória histórica da educação pública no surgimento da modernidade e sua organização no Brasil, em meio a processos conflituosos de liberalismo e democracia que produziram um movimento econômico desigual e combinado, portanto concentrador de riqueza para os *de cima* contra os *de baixo*. Tal modelo de sociedade fez predominar entre nós uma escola marcada pela dualidade – plena de recursos para os ricos e precarizada para os empobrecidos economicamente. No entanto, o esforço de superação desta mazela educacional apareceria em dois momentos: na consecução da *Escola Parque* de Anísio Teixeira, nos anos 1950 e na materialidade dos *Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)*, implantados por Darcy Ribeiro em 1983. Prática construída a partir da ideia anisiana de inclusão das massas populares como um direito republicano, até então fragilizado. Ambos os projetos, por interesses contrários de uma elite conservadora, seriam politicamente abandonados. Com vistas a não permitir o apagamento histórico destas conquistas, reforçando-as como ação permanente a favor das classes populares priorizamos, no recorte do objeto de estudo, o programa de Animação Cultural instituído na escola pública fluminense dos anos 1980. Proposta inovadora na educação brasileira, visando reconhecer as experiências culturais das populações que residiam próximas aos CIEPs no estado do Rio de Janeiro como expressões éticas, estéticas e sociais emancipatórias. Tal proposição teve como mérito permitir que os saberes populares passassem a conviver com o conhecimento produzido na escola e vice-versa. Assim, Darcy Ribeiro através do Programa Especial de Educação (I PEE), criaria juntamente com Cecília Fernandez Conde, a figura do Animador Cultural – artistas populares, na qualidade de trovadores, poetas, músicos, artistas plásticos etc, moradores das próprias localidades onde estavam instalados os CIEPs, tendo como função a mestria da cultura popular no ambiente escolar. Buscava-se, nesse intento, uma escola que mediasse saber formal e arte criativa como possibilidades de formar alunos e alunas para a totalidade humana, cuja práxis artística e crítica, amalgamassem pensar e fazer, sem qualquer hierarquização entre um e outro.

Palavras-chave: CIEPs. Animação Cultural. Animador Cultural. História da Educação. Darcy Ribeiro.

ABSTRACT

This biographically-oriented research, based on semi-structured interviews, has the general purpose of analyzing the history of public education in modern times and its organization in Brazil, amidst conflicting liberal and democratic processes which produced an unequal and combined economic movement in the country, concentrating richness in the upper classes as opposed to the lower ones. Such model of society led to a school system in Brazil usually characterized by duality—with plenty of resources for the rich, but precarious for the economically impoverished. Efforts to overcome this educational situation were successful in two moments: when Anísio Teixeira's *Escola Parque* (Park School) was attained in the 1950s, and when the *Centros Integrados de Educação Pública* (CIEPs, Public Education Integrated Centers) were implemented by Darcy Ribeiro in 1983. They were based on Anísio Teixeira's idea that the inclusion of the popular classes was a republican right, which thus far had been fragile. Due to the opposing interests of a conservative elite, both projects eventually were politically abandoned. Aiming at not allowing these achievements to be erased from history and highlighting them as a permanent action in favor of the popular classes, our object of study prioritizes the Cultural Entertainment program, introduced in the public school system in the state of Rio de Janeiro in the 1980s. This was an innovative proposal in Brazilian education, which sought to acknowledge the cultural experiences of the populations living near the CIEPs as ethical, aesthetic, and social emancipatory expressions. One of the values of this proposal was to integrate popular knowledge to the knowledge produced in school, and vice versa. In this regard, through the first Special Education Program, Darcy Ribeiro and Cecília Fernandez Conde devised the role of Cultural Entertainer. It was performed by popular artists working as bards, poets, musicians, visual artists, etc. who lived in the same areas where the CIEPs were located and who taught popular culture in the schools. The goal was to create a school that offered both formal knowledge and creative arts as means to prepare students for the whole human dimension, and where the artistic and critical praxis combined thinking and doing without any hierarchy.

Keywords: CIEPs. Cultural entertainer. Cultural entertainment. History of Education. Darcy Ribeiro.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A EDUCAÇÃO PÚBLICA E SUAS CONTRADIÇÕES HISTÓRICAS	21
1.1 Princípios contitutivos da educação pública	21
1.2 A escola unitária em meio ao conflito liberal – público, entretanto privado	31
1.3 Capitalismo à brasileira – dependência e incongruências democráticas	43
1.4 Trabalho e educação como ruptira do modelo burguês – à busca de uma escola única e desinteressada	50
2 OS CIEPs ENTRE AS SOMBRAS FABRICADAS – AS RAÍZES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA	58
2.1 Os anos 1980 – a perda gradativa dos direitos ao trabalho e à educação	58
2.2 A história entre luzes difusas e sombras fabricadas – dilemas do autor/pesquisador	62
2.3 Os CIEPs como prática de educação em tempo integral – em meio às sombras e clarões	67
2.4 Anísio Teixeira e o aprendizado de Darcy Ribeiro – a educação como “fazimento” no intento dos CIEPs	77
3 A ANIMAÇÃO CULTURAL NOS CIEPs – UMA PERSPECTIVA UNITÁRIA DO SUJEITO	90
3.1 Animação Cultural – breve histórico como intento de aproximação ao ideário cultural de Gramsci	90
3.2 A Animação Cultural nos CIEPs – a reinvenção do novo, por quem fez e viveu	109
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	144
ANEXO A – Estrutura do PEE (Programa Especial de Educação)	153
ANEXO B – Texto de Darcy Ribeiro à memória de Anísio Teixeira, pela primeira vez publicado em <i>Carta: falas, reflexões, memórias</i> . Brasília, n.14, 1995. p.33-36	154

ANEXO C – Documento de Cecília Conde e equipe, em 1986 (oriundo do I PEE), registrando o compromisso da animação cultural e a forma de atuação dos animadores culturais	157
ANEXO D – Documento de 1995 (II PEE), assinado por Cecília Conde e equipe, com redação semelhante ao de 1986 (I PEE), com quadro gráfico da seleção de animadores culturais e roteiro do programa de treinamento destes profissionais	160
ANEXO E – Regimento Interno dos CIEPs de 06 de março de 1986, em seus 71 Artigos	165
ANEXO F – Darcy Ribeiro, Paulo Freire e Lia Faria – evento dos professores, no período em que a prof^a Lia atuou como secretária de educação do município de Niterói (1990-1998)	173
ANEXO G – Biografia de Cecília Conde	174
ANEXO H – Ficha artística de Pedro Dominguez	177
ANEXO I – Lei 2.162	182
ANEXO J: Decreto Lei 19.803	183
ANEXO L: Emenda Constitucional nº 44	184

INTRODUÇÃO

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes. (MÉSZÁROS, 2009, p. 35).

O trabalho em tela, com o propósito de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPEd/UERJ), posiciona-se na linha de pesquisa – Instituições, práticas educativas e história, tendo como título: *Animação Cultural – uma inovação pedagógica na escola pública fluminense do anos 1980*.

Nosso estudo analisa o projeto dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e seu vínculo com a educação popular, entendendo como educação popular todo o ensino reivindicado pelos indivíduos, sejam crianças, jovens ou adultos, oriundos da classe trabalhadora que, por pertencerem a esta categoria, estão mais expostos, historicamente, à lógica desumanizadora do capital. Tal lógica, engendrada pelo liberalismo, tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos e, como tal, precisa ser superada.

No campo educacional, vislumbramos as condições de superação destas mazelas na organização da escola pública de tempo integral, como possibilidade de formar cidadãos, que possam transformar politicamente a desigualdade social que paira sobre a classe trabalhadora. Neste sentido, situará a escola pública não apenas como obrigação legal, mas como legítimo direito de todos, legitimidade que somente será alcançada se estiverem garantidas as mesmas condições oferecidas por aquelas escolas particulares, tidas como referência de qualidade na Educação Básica no país¹.

¹ Vale ressaltar que na divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2010 (o último até o encerramento desta tese), focalizando os “Dez Estados mais bem colocados até a 4ª série”, o Rio de Janeiro ocupava o último lugar. Entre os “Dez Estados mais bem colocados de 5ª a 8ª série”, o Rio de Janeiro sequer aparecia na classificação. (<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/07/05/ideb-2009-acre-ceara-e-rondonia-sao-unicos-do-n-e-ne-no-ranking-de-melhores-por-estado.jhtm>). Acessado em 10/01/2012. Não comungamos da prática destes medidores, nossa alusão é apenas para mostrar o caráter contraditório presente nestas quantificações neoliberais.

Importa destacar que a Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, instituiu como regra a matrícula de crianças a partir de seis anos (presente na Lei 11.114/05), tornando obrigatória a realização da escolaridade no Ensino Fundamental em nove anos. A lei estabeleceu o prazo gradativo de cumprimento, em todo o Brasil do novo intervalo letivo, até o vencido ano de 2010.

Em meio à pluralidade de inserções que permitem estudar os CIEPs como modelo de escola pública integral, em interface com os interesses populares e a construção material de uma autonomia política, vivenciadas pelos alunos e alunas que lá estudaram, escolhemos investigar a organização do espaço da animação cultural – *como lugar social de trabalho científico e como lugar científico de trabalho social* – verificando e testando sua importância na macro-discussão sobre a educação integral no Brasil. Desta feita, o processo de animação cultural se torna, nesta pesquisa, ponto nodal para repensarmos a escola pública brasileira no século XXI, face ao caudal das culturas nacionais, como possibilidade de formação ampliada dos indivíduos em suas multidimensionalidades.

Assim, compreendemos que a relevância da pesquisa se apresenta em função da preocupação que circunscreve o tema escola de tempo integral, juntamente com o trabalho de animação cultural, enquanto compromisso de uma educação pública que assegure às crianças das camadas populares brasileiras igualdade de condições na aprendizagem, correspondente aos meninos e meninas que têm o privilégio, em nosso território, *de construir seu conhecimento em espaços variados e ao longo do dia inteiro, com acesso a linguagens e circunstâncias diversas* (MAURÍCIO, 2009, p. 55).

Deste modo, nosso esforço de pesquisa se apresenta inovador, quando traz à tona as relações entre educação e cultura, através das diferentes linguagens artísticas presentes no cotidiano dos CIEPs (RJ). Ao mesmo tempo, cremos que a discussão do tema educação pública integral no Brasil preserve seu ineditismo, em função de uma instituição que entre idas e vindas ainda não se tornou definitiva. Historicamente, não ocorreu entre nós um compromisso real da sociedade por outro tipo de escola diferente dos valores burgueses. Valores que, permanentemente, incentivaram a desigualdade e a competitividade.

Enquanto a escola em tempo integral não se impuser, todos os esforços deverão convergir para uma educação, como dizia Darcy Ribeiro, *pública honesta*. Compromisso que os intelectuais brasileiros, sejam educadores ou não, precisam sustentar em seu compromisso de pensar a transformação qualitativa da escola.

A proposta inovadora da animação cultural, objeto da tese, ainda permite um conjunto variado de estudos, como reelaboração da relação ensino-aprendizagem em nossa escola pública. Tal ato, no entanto não significa a mera procura pelo novo, mas a insistência em esmiuçar o historicamente velho com o fito de reinaugar o

presente. Trata-se de incansavelmente, investigar o outrora construído, como forma de possibilitar o encontro de resultados incomuns.

Como pressuposto, entendemos ser necessário que a escola pública brasileira atenda aos anseios das categorias oriundas historicamente do trabalho, através da valorização da cultura nacional e latino-americana em todos os seus aspectos. Para tanto, enfatizamos a organização dos espaços de *animação cultural*, e sua relação com o processo escolar.

O projeto que intentamos conduzir tem como principal finalidade responder aos seguintes questionamentos: Como no Brasil, contraditoriamente, tem se desenvolvido a escola pública? Qual a importância da animação cultural, proposta pelos CIEPs, na formação dos alunos pertencentes às classes populares?

Entre os objetivos almejados pretendemos entender como o liberalismo-burguês em sua macro-história, influenciou particularmente nossa organização educacional, vinculando os diferentes discursos acerca da educação de tempo integral. E, por outro lado, o desdobramento dessa prática educacional no espaço dos CIEPs, em função do envolvimento de Darcy Ribeiro com o pensamento de Anísio Teixeira. A partir de tal enfoque, o estudo tratará de reconstituir o processo de implantação e funcionamento da *animação cultural* no interior dos Centros Integrados de Educação Pública, analisando o papel educacional dos Animadores Culturais na construção do conhecimento nestes espaços escolares.

Objeto que se justifica a partir do que apresento na epígrafe deste trabalho, pois tendo sido egresso da Educação de Jovens e Adultos (EJA) vivi a dificuldade de ter de estudar em cursos supletivos para avançar, tanto na conclusão do Fundamental, como do Ensino Médio. Ao citar, na referida, as agruras vivenciadas com o companheiro Tonho lembro-me da falta de recursos para pagar as mensalidades dos cursinhos de EJA e a generosidade da professora de matemática que abria às escondidas a escola particular, aos domingos, para que estudássemos gratuita e acanhadamente, *como autores de um delito irrecuperável*. Esta experiência foi marcante para que depois de ultrapassada, constituindo-me como professor, pudesse me dedicar à pesquisa sobre educação popular, expressando as vozes daqueles perversamente excluídos ao direito universal e republicano de frequentar a escola em tempo e idades adequados. A finalidade de recuperar tal narrativa, longe de ser pedantismo ou pieguismo deste autor, é a de provocar indignação contra a “perda de cérebros” que, na atualidade, poderiam estar

pensando o Brasil, mas devido à prática excludente de nossas elites tiveram de seguir outro caminho. Fui testemunha, nesta superação individual nada honrosa, dos companheiros eliminados do direito à educação e à vida digna. Em nome de todos esses e da convivência compartilhada naqueles tempos é que escolhi o objeto em questão – a Animação Cultural.

Atento a esse modelo expurgador do direito digno á vida, Florestan Fernandes (1966) já demonstrava grande preocupação com o desenvolvimento econômico brasileiro e a expansão quantitativa da escola. Ao observar o avanço industrial em São Paulo, como reflexo do Brasil que se modernizava, criticava que a escola podendo ser a afirmação das forças de mudança social continuava, como no século XIX, distante das comunidades que a utilizavam, o que marcou o campo da educação popular. Tal tratamento secundário, de cunho elitista, confirmou um brutal desprezo sobre a gente oriunda da classe trabalhadora. Daí a necessidade, em nossa prática investigativa de contemplar, a partir do materialismo histórico, categorias marxianas como totalidade, dialética, trabalho, educação, cultura – entre outras – presentes principalmente em Karl Marx (2010; 2004; 2002; 1985), Antonio Gramsci (s/d), István Mészáros (2009), Karel Kosik (2002), Carlos Nelson Coutinho (2007a; 1997).

Se a escola no Brasil precisa se realizar, conforme a fala de Anísio Teixeira (2007), como instituição democrática, necessitamos refletir sobre o enraizamento do liberalismo, entre os séculos XIX e XX, e o modo como irá se construir o sentido de democracia. Tais discussões encontram-se presentes em Domenico Losurdo (2006); E. K. Hunt & Howard Sherman (2001); Ellen M. Wood (2010). Sem perder de vista como tais relações influenciarão na organização social brasileira, também fundamentamos nosso ponto de vista em Florestan Fernandes (2008; 2006); Octavio Ianni (2004) e Sérgio Buarque de Holanda (2008).

Como acreditamos que os CIEPs, resultante do projeto de Darcy Ribeiro (1986), representam a possibilidade concreta e democrática de escola em tempo integral, buscamos pesquisá-lo em sintonia com a cultura popular, a partir da prática de animação cultural instituída em suas bases.

Sobre a questão dos animadores culturais, elaborada por Darcy Ribeiro no Programa Especial de Educação (PEE)² e instituída nos Centros Integrados de

² Ver a Estrutura do PEE no *Anexo 1* deste trabalho de pesquisa.

Educação Pública, Iza Locatelli (apud BOMENY, 2007, p.48) fará a seguinte observação – *Tudo começava com a cultura local, suas manifestações, o fazer da comunidade, seus artistas (antes ausentes dos currículos escolares), que eram progressivamente incorporados ao dia-a-dia da escola.* Tal afirmativa da educadora nos leva a crer, de acordo com Faria (1991), que a Utopia possível dos CIEPs – aquela que fermenta materialmente nossa crença, em favor de uma escola pública de tempo integral, deve ter como ponto de partida a cultura brasileira como síntese do diverso.

O materialismo histórico de Marx como método de investigação possibilita fazer emergir o real histórico, inventariando a totalidade das contradições. Em nosso tema devemos atentar para o fato de que mesmo quando a legislação brasileira tratou do tempo escolar ampliado, não houve comprometimento na prática com a formação integral dos indivíduos. O artigo 87, § 5º, da Lei 9394/96 estabelece que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. No entanto, passados mais de 15 anos da elaboração deste artigo e da Lei como um todo, percebemos que pouco ou quase nada mudou na eliminação dos turnos escolares no Brasil.

Tal descolamento entre o legal e o real, talvez ocorra porque para as categorias *funcionalistas* a realidade surge de uma ação autônoma determinante da história, como estrutura independente do interesse da coletividade. Sobre este aspecto natural da realidade, Kosik (2002) vê como uma fraca totalidade, pois a realidade social apresenta-se como objeto, onde o sujeito é resultado da reificação e do fetiche, sendo neutralizado pela ação mecânica e natural destas estruturas. Na concepção funcionalista a totalidade é esvaziada de sua força dialética, entendida apenas, horizontalmente, dissociando fenômeno e essência.

Cabe ressaltar ainda que no universo de todo o pesquisador, os fatos surgem enlaçados por um conjunto de fenômenos, sendo tarefa daquele que pesquisa posicionar suas escolhas metodológicas em função daquilo que aposta como “verdade”. Nesta aventura, torna-se imprescindível divergir da fragmentação mecânica da história – fração que separando os indivíduos do pensar e do fazer, toma-lhes a essência histórica presente nas relações entre trabalho, cultura e educação como mercadoria, transformando-a em objeto no mundo da pseudoconcreticidade. Trata-se, pela compreensão da totalidade de reencontrar a

onilateralidade do trabalho humano, a cultura como criação humana e a educação como unidade do conhecimento em favor da coletividade dos indivíduos.

Assim, procuramos nos mover num compasso dialético, como nexos inarredáveis do materialismo histórico.

[...] é importante enfatizar que a dialética, para ser materialista e histórica, não pode constituir-se numa “doutrina” ou numa espécie de *suma teológica*. Não se pode constituir numa camisa-de-força fundada sob categorias gerais não-historizadas. Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente. (FRIGOTTO, 1989, p. 73).

Contudo, há métodos e tendências investigativas que, por interesse de um autor, restringem-se à quantificação dos fatos, com vistas a garantir resultado objetivo e pragmático. Um método, como diz o Aulete³ (2011), pode ser um conjunto de procedimentos com a finalidade de atingir determinados fins. Quando analisamos o fenômeno social como uma prática histórica, temos a possibilidade de entendê-lo pleno de significados e sentidos. Como fatos naturalizados, são abstrações corrompidas e separadas do todo, aguçadas de pertencimento, porque dotados de uma pseudoconcreticidade, ou seja, desprovidos de sua totalidade.

Para Kosik (2002), a *totalidade* é um dos conceitos centrais que diferenciam a dialética da metafísica. A totalidade coloca em oposição o empirismo, abrindo caminho para a compreensão da realidade a partir da causalidade e das conexões internas que permitem ir à essencialidade dos fenômenos. No empirismo as manifestações fenomênicas estão limitadas aos processos supostamente evolutivos da realidade. Ao longo da pesquisa nos ancoramos na categoria da totalidade, tentando refletir sobre o que deve ser a educação popular, em íntima conexão com a cultura que lhe sustenta, exatamente por serem inseparáveis historicamente. A prática popular é a prática de uma cultura rica em diversidade e as ações que emergem dessas relações expressam saberes que têm significado real com o mundo da qual fazem parte seus sujeitos

A ideia de totalidade no campo cultural tem sido fragmentada pela erudição, como cultura “superior”, a partir dos *de cima*, impondo a fragmentação e a vocação de curto prazo expressas pelo pensamento burguês. O processo de animação cultural, organizado no espaço educacional dos CIEPs se revela inovador, por

³ Definição compilada do dicionário *Aulete digital*, 2011.

buscar intervir na ideia de passividade cultural – aquela que se contentaria em apresentar a cultura ao indivíduo, como exposição (observação passiva da cultura criada por outros) sem, no entanto, prepará-lo para sua própria criação cultural. Assim, a ideia evolucionista de cultura – cultura dos *de cima* superposta aos *de baixo*.

Contrária à ideia de superposição, Ciavatta (2001) acrescenta que quando buscamos nos aproximar da realidade no sentido de reconstrução da história, duas atitudes são essenciais: a) desviar-se das concepções evolucionistas, recusando qualquer tipo de dogmatismo; b) em conjunto evitar: o relativismo como ponto de partida, o ceticismo e a ideia de mundo fragmentado no sentido de que ambos são impeditivos para a construção da totalidade histórica. Em nosso propósito, pensar a escola pública como totalidade histórica, demanda construí-la materialmente, como proposta única de espaço educacional integral aberto a todos os indivíduos que nela ingressem, tendo como ponto de partida a cultura produzida pelos *de baixo*.

As escolas dos CIEPs, nesta prática, se diferenciaram ao implantarem a animação cultural. Como condição filosófico-metodológica da relação ensino-aprendizagem em diálogo com a cultura, enquanto totalidade social, propondo o encontro dessas duas margens, não de forma passiva, mas ativa, vislumbrando a possibilidade da aprendizagem criativa.

Na especificidade de nosso trabalho de pesquisa entendemos que Darcy Ribeiro partiu do pensamento social para inaugurar uma prática política, comprometida com a construção social pela educação. Ao pensar os CIEPs teve, como motivação e coerência, o princípio metodológico que norteou sua formação, já perceptível na série *Estudos da Antropologia da Civilização*⁴. Nesta obra de 1964, Darcy inicia um olhar sobre os destinos do Brasil e da educação como prática de *totalidade concreta*.

Um dos desafios do presente é buscar refletir como a totalidade da cultura, mais que um mero discurso educacional, pôde ser pensada por Darcy Ribeiro, como possibilidade efetiva de complementaridade dos espaços intra e extramuros da escola. E que indicadores nos possibilitam inferir na efetividade deste processo como um dos caminhos possíveis para o avanço da escola pública de educação

⁴ Nesta obra, Darcy, expressa sua preocupação inicial sobre que elementos totalizantes estão presentes na relação histórica do homem com os princípios civilizatórios impostos pela modernidade. Radiografia que será essencial para compreender, mais tarde, a escola que se oferecerá aos indivíduos em condição de subalternidade econômica.

integral no Brasil.

Em muitas ocasiões, por interesses diversos, os CIEPs foram naturalizados como populistas. Mesmo se admitíssemos que assim fossem, seus adversários equivocavam-se, pois eliminavam qualquer possibilidade de salvaguardar aquilo que estas instituições representavam de positivo e compromissado com o historicamente popular – a possibilidade de uma escola vivenciada como espaço de saber, cultura e lazer.

Ante a história real a pseudoconcreticidade tende a ruir. Pois, aquela é a história de como os homens formaram sua consciência no tempo, juntamente com as ações que experimentaram e não apenas como atitudes refletidas na consciência humana. Na proposta marxiana a totalidade se articula com o real vivido, num contexto de múltiplas relações. Um todo que se faz pela produção social do homem, pleno de historicidade (CIAVATTA, 2001).

Assim,

[..] a concepção dialética do aspecto ontológico e gnosiológico das estruturas e dos sistemas nos permite chegar a uma posição realista e evitar os extremos do formalismo matemático e do ontologismo metafísico, via compreensão das formas de aproximação da realidade e da interrogação da relação sujeito-objeto (FARIA, 2010, p.30).

Deste modo, o que a pesquisa assinala é que *formalismo* e *ontologismo* na sociedade atual parecem reinar absolutos, separando a economia da política, prevalecendo a lógica do mercado como única possibilidade de produção material da vida. A disposição do poder de controlar a produção e a apropriação, ou a alocação do trabalho e dos recursos sociais, foram afastadas da arena política e deslocadas para outra esfera: a esfera do econômico (WOOD, 2010). No entanto, a política, refletindo e sendo refletida pela economia, importa como interesse coletivo uma prática indissociável na construção democrática. Nos dizeres de Coutinho, tal prática é ensinada por Gramsci.

Ao propor um conceito substantivo de democracia, centrado na afirmação republicana do predomínio consensual (hegemônico!) do público sobre o privado, e ao identificar esse conceito de democracia com sua noção de "sociedade regulada" ou comunista, Gramsci nos ensina – superando tanto a tradição do "comunismo histórico" quanto aquela do liberalismo em suas várias versões – que, se sem democracia certamente não há socialismo, tampouco existe plena democracia sem socialismo. (COUTINHO, ca. 1997, sem numeração de página).

Nos tempos atuais, a sociedade burguesa, falsificando o sentido de democracia tem, camufladamente (e muitas vezes abertamente), sido fiel defensora de privilégios particulares por meio do uso indevido do Estado. Tal pensamento tem predominado no que se refere à escola pública que aí está – justificada pela colonização da economia sobre a política, como forma de reforçar a necessidade de uma educação profissional que ocupe o debate nacional. Paralelamente, circulam ideias fazendo crer que a incapacidade do ensino público é seu atraso tecnológico e humano e que, portanto a escola precisa ser transformada em espaços de multimídia, atendendo ao mercado na formação dos alunos, enquanto os professores devem ser “capacitados”, para tal propósito. Ou seja, a tecnologia, é simplesmente atrelada a condições mercadológicas e não, enquanto conhecimento onilateral. Como forma de refletir sobre estas e outras questões, dividimos esse trabalho de pesquisa em três capítulos.

No capítulo um, desenvolvemos nossa escrita em função do surgimento da educação pública como compromisso da Revolução Burguesa, em meio à transformação imposta pelo liberalismo acerca de uma escola unitária interessada. Tais práticas surgiriam em consequência de um ideário público que projetava submeter o Estado aos interesses dos primeiros proprietários. Tal quadro de relações sociopolíticas nos leva – no desenvolvimento do capítulo – a construir um panorama histórico mais amplo, como forma de apresentar os conflitos entre liberalismo, democracia e socialismo. A proposta liberal, de certa forma vitoriosa entre os europeus, alcançará o Brasil, nos condenando a conviver, permanentemente, com uma frágil democracia, fator preponderante para a não consecução da escola unitária, entre nós. A escola unitária, como compreende Gramsci (s/d) – “desinteressada” – está essencialmente amparada pelos ideais de trabalho, cultura e educação, que só poderão se consumir definitivamente em prol do trabalhador como superação dos valores que norteiam a ideologia burguesa.

Em função dos conflitos históricos alinhavados no capítulo um, estruturamos o capítulo dois, buscando entender como a unidade entre trabalho, educação e cultura, em permanente tensão no Brasil, será retomada a partir da década de 1980, em meio ao processo de redemocratização. Tal processo de alternância – entre *luz* e *sombras* – nos provoca a arguir sobre o comprometimento do pesquisador (todos que estamos nessa posição) com a opacidade fabricada por sua/nossa escolha ideológica. Os dilemas éticos, políticos e ideológicos, no campo da pesquisa, nos

afetam sobremaneira, mas nosso compromisso com as luzes da história, portanto de emancipação humana, não se pode corromper, ainda que muitos sejam os fatos que não consigamos trazer a lume. Todavia, – as *sombras* surgidas jamais devem ser intencionalmente fabricadas.

Todo o esforço para a consolidação e posterior fracasso da educação em tempo integral, no espaço dos CIEPs serão observados neste momento, considerando esses dois caminhos – *luz e sombra*. Também, no segundo capítulo, analisaremos o aprendizado de Darcy Ribeiro com Anísio Teixeira e a luta histórica de ambos, em favor de uma escola unitária “desinteressada”, ainda longe de se consumir no Brasil, nos dias de hoje.

As relações permanentes entre Darcy e Anísio, fizeram com que Darcy Ribeiro fosse profundamente tocado pela experiência anisiana, a partir do momento em que Anísio Teixeira – como Secretário da Educação e Saúde, nos anos 1950, na Bahia – funda o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que ficaria conhecido como Escola Parque.

Desta forma, foi a experiência da Escola Parque que inspirou Darcy Ribeiro nos anos 1980, a pensar nos CIEPs, com o propósito de oferecer à criança um espaço integrador de três políticas públicas: educação, saúde e cultura. A partir dessas ações, elegemos como objeto inovador o projeto de Animação Cultural, organizando nossa pesquisa com o propósito de pensarmos a escola unitária, enquanto formadora de ação cultural em favor das crianças das camadas populares.

Para Gramsci (s/d), a cultura tem um caráter que se integra à educação e ao trabalho das classes populares. Assim, no capítulo três, enfocamos a experiência da Animação Cultural nos CIEPs sob a perspectiva da escola unitária e “desinteressada”, como categoria instituída por este pensador. Nosso intuito, no desenvolvimento do capítulo, é o de contribuir para uma discussão que, em meio às propostas de educação integral surgidas no país, considere a possibilidade de formação cultural das crianças expropriadas economicamente, como ação, como intervenção. Neste sentido, uma formação que ao se propor “desinteressada”, envolverá em sua prática não apenas cultura, mas igualmente trabalho e educação. Para complementar nossa tarefa, no capítulo em tela, reunimos – na forma de entrevistas semi-estruturadas – a fala de quatro profissionais envolvidos com o projeto de animação cultural na ocasião de sua fundação, naqueles anos de 1980 (I PEE).

O critério de escolha para as entrevistas – entre uma coordenadora geral, dois coordenadores de campo e um animador cultural – se deu pelo envolvimento integral (caso de Cecília Conde e de Maria Lúcia Freire) nos dois programas – I e II PEEs e pela vivência parcial (caso de Jenesys Genuncio, presente no I PEE) e de Mauro Costa (atuante somente no II PEE). A presença do Jenesys foi interessante, já que atuou como animador no primeiro CIEPs (Catete) e mais tarde em um CIEP (Sambódromo) de grande importância histórica para o projeto, devido a sua ligação cultural com o carnaval e o samba do Rio de Janeiro, genuínas criações artísticas do povo brasileiro.

Tal variedade de vozes pôde nos proporcionar uma riqueza de análise entre os dois programas do governo Brizola – I PEE (1983-1986) e II PEE (1991-1994), já que suas falas contribuíam com perspectivas amplamente diversas sobre momentos distintos do governo pedetista na condução dos CIEPs. Estas memórias, muito nos ajudaram nas reflexões acerca das contradições surgidas entre a concepção e o funcionamento do programa de animação cultural.

Para finalizar esta tese, à guisa de uma conclusão, buscamos – em função das entrevistas assinaladas – encadear questões presentes no campo teórico da educação e exploradas, inovadoramente, na prática de Animação Cultural. Oferecendo, assim, modesta contribuição ao debate sobre a organização do espaço de ensino-aprendizagem no chão da escola de tempo integral. Educação integral em tempo integral que volta, pela ação de educadores críticos⁵, a se manifestar em seu conteúdo e forma como uma necessidade brasileira.

⁵ Alguns desses educadores estiveram presentes no I seminário nacional, sobre o tema, preparado pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) em 2007. O registro das discussões faz parte do livro *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*, organizado pela professora Lígia Coelho (membro da banca julgadora da tese aqui desenvolvida), como consta em nossa bibliografia. Portanto, sempre que na escrita desse trabalho surgir a defesa do tempo integral na escola pública, intentaremos nos aproximar – ainda, que subliminarmente – do pensamento no seminário ocorrido na UNIRIO.

1 A EDUCAÇÃO PÚBLICA E AS SUAS CONTRADIÇÕES HISTÓRICAS

Desde a Revolução Francesa, com a instituição de uma sociedade burguesa, que a massa assalariada dos trabalhadores vem lutando para conseguir que o Estado forneça um sistema educacional que propicie maiores e melhores oportunidades para o operariado e para seus filhos. (GALLO, 2002, p.13).

1.1 Princípios constitutivos da educação pública

A instrução pública deve, nos diversos graus, compreender todo o sistema dos conhecimentos humanos e assegurar aos homens, em todas as idades da vida, a facilidade de conservar tanto quanto adquirir novos conhecimentos. (CONDORCET, 2010, p.25).

Antes de tudo, ao formularmos o sentido de *escola ou instrução pública*, cabe discorrer sobre a percepção do adjetivo “público” no ensino.

Saviani (2005) propõe, inicialmente, observarmos três aspectos sobre a questão. Primeiro, a ideia de público em oposição ao que é privado, dessa forma teríamos o desejo comum cedendo lugar à necessidade coletiva em divergência ao particular e individual. Segundo, a noção de público que ao ir contra tudo que é de interesse das elites, evidencia essa antítese como intento popular. Terceiro, o público como iniciativa do Estado ou governo de uma localidade que se torna *órgão instituído em determinada sociedade para cuidar dos interesses comuns, coletivos, relativos ao conjunto dos membros dessa mesma sociedade (p.2)*.

Sob o ponto de vista da história no início da era moderna na Europa, considerando os líderes da reforma protestante, destaque para Martinho Lutero, se apela à criação de escolas para instrução, com o sentido de alfabetizar a população pela ação da “escola pública” como forma de ensino coletivo, *ministrado por meio do método simultâneo, por oposição ao ensino individual, a cargo de preceptores privados* (Saviani, 2005, p.2). Ou seja, escola coletiva, portanto pública, tende a ser conduzida por *preceptores privados*.

Todavia, a escola pública como produção burguesa ao final do século XVIII, se organizará a partir do movimento da *ilustração* europeia, reivindicando a ampliação dos serviços escolares, impondo profunda mudança dos conteúdos didáticos, representados pela alteração do foco das matérias humanísticas e

Figura 1: Marquês de Condorcet



Fonte: domínio público

acréscimo derivado das ciências modernas (ALVES, 2006). Os projetos de instrução pública, apresentados entre 1789 e 1795, incorporaram ideias tributárias de vários pioneiros, entre esses Condorcet (2010). As ideias do Marquês de Condorcet estão significativamente expressas no *Rapport*⁶. Contudo, pelas dificuldades materiais postas à época, Condorcet não se apresentaria como defensor contumaz de uma educação igualitária para todos. Por reconhecer que as famílias pobres não

podiam custear a educação de seus filhos, o marquês respondeu a esse condicionamento material, propondo a instituição de bolsas de estudos. Cabe ressaltar, que a ideia de financiamento por bolsas de estudos é retomada do filósofo Diderot, que já havia discutido sobre seu teor há pelo menos vinte anos antes de Condorcet. Diante da impossibilidade da escola em dispor do número de bolsas necessárias ao atendimento de todos os alunos, Diderot sugeria a realização de concurso sempre que houvesse bolsas disponíveis (ALVES, 2006).

No entanto, a gratuidade por bolsas de estudos, o salário do professor e o espaço predial das escolas passam a se constituir como questão de financiamento público da educação. Dessa forma, a que atores caberiam seus custos? Segundo Alves (2006), ideais iluministas como *liberdade e igualdade* – como pressupostos da questão – foram colocados em segundo plano, pois a burguesia em processo de hegemonia, após o esgotamento das mobilizações populares, investiu na conciliação com setores aristocráticos da sociedade, o que a afastava do compromisso de financiar a educação. Nesse novo plano, contrariamente, a classe burguesa fez uso de seu poder político no sentido de se descomprometer com os ideais do *povo*.

O Estado se descomprometera com o financiamento cabal da instrução pública. No conjunto das despesas essenciais à criação e manutenção dos serviços escolares, a República só reconhecia responsabilidade pelo oferecimento de espaço físico onde o mestre pudesse se alojar e ministrar aulas (ALVES, 2006, p. 55).

⁶ O *Rapport*, documento sobre a instrução pública, foi apresentado por Condorcet à Assembleia Legislativa francesa em 30 de janeiro de 1792. Segundo Alves (2006), podemos dizer que o *Rapport* foi o documento mais discutido pelos segmentos dirigentes da Revolução Francesa.

Na mesma discussão o Plano de Educação Nacional de Lepelletier, em julho de 1793, pretendendo ser o documento mais atualizado em defesa igualitária da escola pública, no espaço de conflagração revolucionária se revelou incoerente. Os três artigos são analisados por Alves (2006):

I – Tôdas [sic] as crianças serão educadas às custas da República, desde a idade de 5 anos até 12 anos para os meninos, e desde os 5 até 11 anos para as meninas.

II – A educação será igual para todos; todos receberão a mesma alimentação⁷, as mesmas vestimentas, a mesma instrução e os mesmos cuidados.

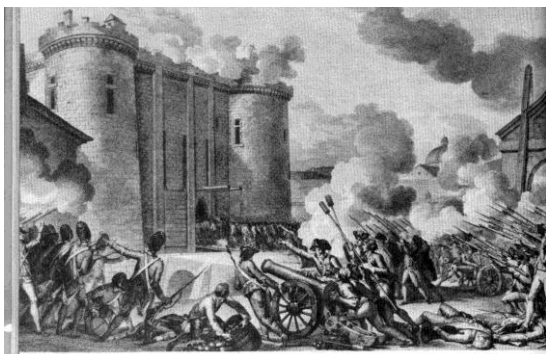
III – Sendo a educação nacional dívida da República para com todos, todas as crianças têm direito de recebê-la, e os pais não poderão se subtrair à obrigação de lhes fazer gozar de suas vantagens⁸ (LEPELLETIER, 1974, apud ALVES, 2006, p.57, grifos nossos).

Deste modo, os conflitos aparecem, por conta do tempo distinto de escolaridade entre meninos e meninas. Contudo, o documento elaborado por Lepelletier confirma a separação dos estudos referentes aos outros três graus da instrução, desenvolvidos respectivamente, nas escolas públicas, nos institutos e nos liceus. Alves (2006), assimila que apenas uma em cada cinquenta crianças vinda das escolas de educação, ao longo de quatro anos, seria financiada pela República, para a realização dos estudos subsequentes de *Belas Letras, das Ciências e das Belas Artes* nas instituições de ensino secundário. Posteriormente, vinte e cinco dessas crianças, cujos atributos fossem reconhecidos, continuariam sendo amparadas pelo Estado durante os cinco anos de estudos nos institutos. A metade melhor qualificada, finalmente poderia terminar seus estudos nos *liceus* recebendo assistência do Estado. Hipoteticamente, segundo as prescrições de Lepelletier, somente pequena parcela das crianças sem condições econômicas para o custeio de seus estudos atingiria o último grau da instrução pública.

⁷ Curioso notar que no Plano de Educação de Lepelletier, no fim do século XVIII, está previsto que “todos receberão a mesma alimentação”. Portanto, Darcy Ribeiro parece ter razão quando afirmava que no Primeiro Mundo, desde os primórdios, se pensava a refeição na escola – ideia presente nos CIEPS.

⁸ Convém observar que Lepelletier no século XVII, se antecipando as legislações atuais, pensava a educação como dever do Estado e direito dos cidadãos, com especial atenção para a responsabilidade familiar.

Figura 2: A Revolução Francesa não consolidou as aspirações populares.



Fonte: domínio público

Tais particularidades nos revelam que, a educação em essência carecia de uma relação igualitária para homens e mulheres, do mesmo modo prejudicando os pobres em função do privilégio assegurado aos ricos. Também o Plano de Educação Nacional, apesar de aprovado pela Convenção, não teve sobrevida prática.

O que se observa é a não implicação em sua essência, das ideias de Condorcet, Diderot ou Lepelletier. No entanto, o debate sobre a instrução – pública – alcançou certa notoriedade. Ainda assim, o seu impacto representou pouco mais do que a sensibilização de intelectuais e dirigentes políticos. Também entre os franceses, esse debate perdeu força após o enfraquecimento da Convenção Jacobina. Com a consolidação da burguesia no poder, as soluções conciliadoras que visavam a exclusão dos aliados e o atendimento aos interesses populares foram gradativamente esvaziados pela Revolução.

Todavia, possivelmente a partir da derrota da Guerra Franco-Prussiana, os republicanos franceses entenderam que o futuro do país e a sobrevivência da república passariam pela escola. Nesse sentido, a partir da lei Jules Ferry promulgada em 1882, marco da política francesa da III república (1870-1940), o Estado investiria massivamente na construção de escolas, alcançando as localidades mais longínquas dos centros urbanos sem se descuidar da formação de professores como intento de uma unidade nacional. A doutrinação cívica nas escolas primárias, ideia fortemente relacionada ao positivismo de Comte, pode ser compreendida também como uma ética cívica de respeito às leis e ao princípio do bem comum. (HAASCHER *Apud* BALASSIANO, 2012, p.83).

Nos momentos históricos posteriores observaremos conforme indica Alves (2006), o processo de reação dos trabalhadores, cujas lutas amadureceram paralelamente ao recrudescimento das disputas internas travadas entre diferentes frações da burguesia. A legislação social inglesa do século XIX, por exemplo, em grande parte se articulou como produto da ascendente luta dos trabalhadores e dos combates internos da burguesia.

Num primeiro momento, a maior beneficiária dessa legislação teria sido a criança. As denúncias e as pregações de ordem moral contra a exploração desenfreada dessa modalidade de força de trabalho pela indústria, colaboraram no sentido de ser produzido um conjunto de normas que reduzia, progressivamente, a jornada de trabalho infantil e tornava obrigatória a escolarização das crianças trabalhadoras. O financiamento das despesas referentes aos estudos dessas crianças, segundo o que estabeleciam as normas, corria por conta das empresas capitalistas empregadoras. Porém o capital passa a dispensar trabalhadores, incorporando tecnologias mais avançadas à produção. Como aquelas conquistas sociais tornavam mais protegida a força de trabalho da criança, ocorre crescente dispensa de seus braços, ocasionando nesse movimento o desemprego infantil. Se o trabalhador adulto, tanto do sexo masculino como do feminino, mantinha-se desprotegido frente à lei, os patrões motivados pelo aumento de seus lucros, poderiam livremente explorá-los, ao contrário do que ocorria com a criança trabalhadora. (MANACORDA, 2000).

Em relação ao trabalhador adulto, os ganhos do capitalista não se viam cerceados por limitação de jornada de trabalho ou compromisso de financiamento aos seus estudos. Tal orientação se aplicava exclusivamente ao caso do trabalhador infantil como resultado das imposições da legislação social inglesa⁹, o que influencia outras partes do mundo europeu.

Como decorrência da regulamentação da força de trabalho infantil no interior das atividades produtivas, as crianças tiveram suas tarefas diminuídas. Ao deixar de disputar parte do *tempo disponível* da criança, antes reivindicado como *tempo de trabalho*, o capital possibilitou maior liberdade temporal. Contudo, essa extensão para as crianças acabou constituindo uma ameaça, já que não existiam alternativas que canalizassem o emprego desse tempo “disponibilizado” como forma socialmente

⁹ Sobre a exploração do trabalho infantil, Manacorda (2000) cita que a questão já está presente na redação final do capítulo II do *Manifesto Comunista*, em 1848, assim citando: “Marx pede a unificação do ensino com a produção material, colocando, porém, como premissa a ‘abolição do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual’. Aliás, exatamente esta objeção, explícita e contextual, distingue Marx de quantos, antes dele, haviam associado ou defendido a oportunidade de associar o ensino ao trabalho de fábrica [...]. Ainda em 1875, em sua *Crítica ao Programa de Gotha*, Marx reforçará a exigência de vínculo precoce do ensino ao trabalho produtivo, como ‘um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade’, mas subordinando-o à rigorosa regulamentação da duração do trabalho segundo as diferentes idades (em 1866, tinha assim especificado: duas horas entre os 9 e 12 anos, quatro horas entre os 13 e 15 anos, seis horas entre os 16 e 17 anos)”. (p. 92-93). Marx, portanto, atento a concepção daquele mundo do trabalho que envolvia a criança, criou mecanismos contrários ao abuso dos capitalistas. Estes propósitos, ainda que pareçam primários, se revelaram avançados para a ocasião, pois levou os industriais capitalistas a recuarem frente a sua posição de exploração sobre a mão-de-obra infantil.

útil e, por outro lado, seus pais não tinham como oferecer-lhes atendimento e segurança. Os pais trabalhadores haviam sido afastados do lar durante o dia. Entretanto, em tese, a sociedade que cria as necessidades, também mobiliza os seus recursos como meios de resolvê-las. Novas instituições sociais podem surgir buscando gerar elementos corretivos das necessidades sociais criadas. Outras instituições tendem, ainda, ser transformadas para absorver funções vinculadas ao atendimento das novas necessidades sociais engendradas.

Ao produzirem a extensão do *tempo disponível* para as crianças trabalhadoras, as novas condições materiais pareciam ter apenas ampliado os limites da desocupação. No entanto, a outrora *criança de fábrica*, segundo Alves (2006), se tornaria *criança de escola*. A escola transformou-se ao se organizar como instituição social que prometia atender, além dos filhos dos capitalistas, também aos filhos recém-desempregados dos trabalhadores. Tal prática amadureceu no final do século XIX, em função das medidas que a partir de 1870 alcançariam as nações mais avançadas, possibilitando a constituição dos sistemas nacionais de educação e a universalização dos sistemas escolares.

Portanto, o interesse pela escola passaria a decorrer do desejo da burguesia instituída que recusava a escola medieval de motivação religiosa, excessivamente contemplativa, para reivindicar uma escola unitária comprometida com o mundo em transformação. A partir da Revolução Industrial essa solicitação torna-se ainda mais aguda, uma vez que o trabalho nas fábricas exige do operário que pelo menos saiba ler, escrever e contar. Nos níveis superiores há a necessidade de transmissão dos conhecimentos das ciências que surgem, bem como o estímulo ao desenvolvimento de novas tecnologias e novas descobertas.

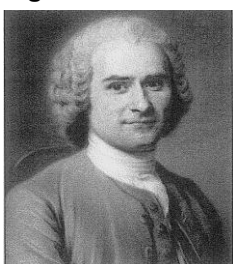
O século XIX, segundo Aranha (1989), é profícuo nos atos legislativos que asseveram o interesse do Estado em assumir a educação, tornando-a leiga e gratuita. Todavia, a escola que se forma nesse século é ponto de muitas críticas, sobretudo a partir do desenvolvimento da biologia e das ciências humanas como a psicologia e a sociologia. Nesse sentido, ocorre uma atenção mais cuidadosa com as diferenças individuais e com técnicas mais eficazes de aprendizagem. Contudo, as transformações sociais, políticas e econômicas atingem uma rapidez nunca antes experimentada, de modo que a escola não pode mais ser mera transmissora do conhecimento acumulado, mas deve preparar o homem para uma sociedade

dinâmica, em constante mutação. No entanto, um didatismo comprometido com os aspectos tradicionais de outrora prevaleceu.

A escola tradicional se ocupou em transmitir a maior quantidade possível do conhecimento acumulado de modo predominantemente intelectualista e livresco. Em um mundo ainda de certa forma estável a educação era realizada, visando modelos ideais. Paralelamente, ao final do século XIX, o movimento educacional conhecido como *escola nova* intensificar-se-á, justamente para propor caminhos alternativos a uma educação em descompasso com o mundo onde se acha inserida.

Ainda, conforme Aranha (1989), a *escola nova* representa um esforço no sentido da superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência. Não se trata mais de submeter o homem a valores baseados em dogmas tradicionais e eternos, nem procurar educá-lo para a realização da sua “essência verdadeira”. A pedagogia da existência se acha voltada para a problemática do indivíduo único, diferenciado, vivendo e interagindo com um mundo dinâmico. Daí o caráter psicológico da pedagogia da existência, na qual a criança não é mais o objeto da educação, mas o seu sujeito. Logo, a criança se torna centro do processo (pedocentrismo), sendo importante descobrir quais são suas necessidades e estimular sua própria atividade. Portanto, a criança não é mais considerada uma miniatura do adulto, e deve ser atendida a partir das especificidades da sua natureza infantil.

Figura 3: Rousseau



Fonte: Konder, 2004, p.11

[...] o principal precursor [da escola nova] foi sem dúvida Rousseau (século XVIII), que realizou uma verdadeira revolução copernicana na educação, colocando definitivamente a criança como centro do processo pedagógico [...].

Dentre os principais representantes da *escola nova* destacamos Dewey e Kilpatrick nos EUA, onde também é importante a implantação do Plano Dalton e o sistema Winnetka. Na Europa destacamos Claparède, Decroly, Montessori, Lubienska, Kerschensteiner, Freinet. É evidente que, ao lado das tendências comuns a todos esses projetos de educação, persistem muitas vezes divergências de orientação.

Imagem 1: Anísio Teixeira



Fonte: CPDOC/FGV

No Brasil, o movimento da *escola nova* começou só no século XX, na década de 20, com diversas reformas do ensino público que permaneceram esparsas. Essas ideias expressaram-se de maneira clara em 1932 no *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, cujos principais signatários foram Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. O manifesto surgiu em uma época de conflito entre os adeptos da escola renovada e os católicos conservadores que detinham o monopólio da educação elitista e tradicional. (ARANHA, 1989, p. 108-109).

Contudo, ao retomarmos o plano histórico, se observa que o escolanovismo conforme influenciou a proposta burguesa clássica

de escola pública, universal, laica, obrigatória e gratuita, tornando-a diferenciada por configurá-la, pela primeira vez como *escola única*. Ainda que se sustentasse em motivações diferentes, as plataformas político-educacionais de trabalhadores e burgueses passaram a convergir para a consecução do mesmo resultado. Se anteriormente a escola já era reivindicada pelos trabalhadores, que aspiravam para a sua prole a necessária formação humanístico-científica a ela associada, nesse novo estágio a instituição de ensino poderia romper com a influência do capital, se apropriando do tempo tomado da criança no trabalho produtivo da fábrica. A criança trabalhadora, então “desempregada”, dispunha de tempo para educar-se.

Para os pais trabalhadores, o surgimento de uma instituição que cuidasse dos seus filhos enquanto trabalhavam era muito desejável. A nova escola era pensada para atender essa demanda. Como as famílias proletárias – muito mais empobrecidas do que na época de Adam Smith, então defensor intransigente da tese do ensino público pago – encontravam dificuldades para pagar diretamente aos serviços prestados pela instituição escolar, impôs-se, além da publicização, a necessidade de gratuidade de seus serviços, o que tornava, ao mesmo tempo, exequível a obrigatoriedade do ensino (ALVES, 2006).

Como decorrência, a escola no âmbito da sociedade burguesa deixou de ser uma instituição frequentada exclusivamente pelos filhos da burguesia, dos gerentes de seus negócios e dos funcionários do Estado. Ao chegar também à classe trabalhadora, finalmente a escola se viu tomada por um movimento que começava a realizar sua necessária e irremediável universalização. Mas, considerando as características inerentes ao capitalismo, tal movimento seria afetado por uma gradativa escola dual.

Por outro lado, pedagogos como Pestalozzi e Herbart, entre outros, depois de terem reconhecido a existência das classes sociais, justificariam a criação de dois tipos de escolas, refletindo e reforçando, ao mesmo tempo, a estratificação social: uma para os filhos dos trabalhadores, de caráter profissionalizante, e outra para os filhos dos dirigentes da sociedade, fundada nas artes liberais e nas ciências modernas (ARANHA, 2006). Porém, ao final do século XIX, ficaria cada vez mais evidente que as escolas técnicas de caráter profissionalizante, a exemplo das escolas de artes e ofícios, tornavam-se obsoletas diante do desenvolvimento tecnológico e da simplificação crescente do trabalho. O processo de trabalho, quanto

mais dominado pela maquinaria moderna, menos dependente tornava-se da habilidade do trabalhador.

Com o movimento da produção capitalista, houve quem continuasse reclamando como necessária a educação especificamente voltada para a formação do trabalhador e até mesmo, buscando evidenciar como a escola, através da reprodução da força de trabalho e da qualificação dos seus indivíduos seria essencial para o aumento da produção de mais-valia (ALVES, 2006). Objetivamente, só podem ser taxados de equivocados tanto os reclamos por uma escola que atenda demandas imediatas do trabalho, como as elaborações teóricas que supõem a existência dessas demandas. Contudo, um retorno à questão da qualificação profissional ainda se faz necessário para elucidar a fragilidade de tais postulações.

Assim, Alves (2006) também afirma que toda e qualquer discussão sobre a qualificação profissional não consegue esconder o fato de que o seu parâmetro norteador é a corporação feudal. O artesão medieval era um trabalhador qualificado, pois exercia o domínio tanto teórico quanto prático da atividade que realizava. Se ele era um sapateiro, por exemplo, existia um projeto intencionalmente formulado em seu pensamento, que se apresentava todas as vezes em que era fabricado um par de sapatos. Quando produzia, o artesão demonstrava também o domínio de todas as operações técnicas necessárias à confecção de sapatos.

Contudo, a manufatura – ajustada a divisão do trabalho – destruiria a unidade entre teoria e prática, tal como foram constituídas no âmbito do trabalho artesanal; o artesão, em decorrência dessa parcialização de tarefas, passaria a ter importância menor. O aguçamento da divisão do trabalho levado ao extremo desde a Revolução Industrial, se amplia e aprofunda como resultado do desenvolvimento interessado da tecnologia.

Neste sentido, quando se fala de *força de trabalho*, nem sempre são captadas todas as implicações desta conceptualização. A *força de trabalho*, ao ser instituída historicamente sobre o trabalhador, implicará não só na expropriação do modo de produção, mas também de seu saber antes associado a uma atividade artesanal e, mais tarde manufatureira, sublimadas na forma de especialização profissional. Com a emergência da fábrica moderna, quando este trabalhador não mais dispõe de criatividade e de habilidades especiais para realizar uma atividade qualquer, torna-se proprietário da *força de trabalho*, sendo reduzido tão somente a fornecedor de energia viva.

Definitivamente, no mundo contemporâneo a especialização profissional não representa uma limitação para o trabalhador. A única limitação que pesa contra ele, de fato, deriva da forma pela qual a especialização profissional é explorada, sob a égide do capital, no sentido de desvalorizar e embrutecer a força de trabalho. Se destruída fosse a dominação do capital, a simplificação do trabalho se revelaria não como um instrumento de exploração mas como um ganho para o trabalhador ao liberá-lo das formas mais desgastantes do trabalho. O desenvolvimento tecnológico ao ser incorporado à produção, igualmente não desempregaria trabalhadores, não diminuiria salários nem intensificaria o ritmo de trabalho para os empregados, mas asseguraria aos operários a contrapartida da diminuição da jornada de trabalho. (Alves, 2006, p.148).

Os elementos teóricos, segundo Alves (2006), construídos em torno da questão da especialização profissional e de seu antagonismo em relação à qualificação profissional, que expressa a forma histórica de ser dos artesãos no feudalismo, tornam mais compreensível o impacto das novas condições criadas pela Revolução Industrial sobre as modalidades de escolas devotadas à formação dos trabalhadores, remanescentes do período manufatureiro. Os liceus de artes e ofícios, as escolas artesanais, todos os tipos de escolas profissionais, enfim, são superados historicamente. Ou seja, a reprodução da força de trabalho, que passava a realizar *trabalho simples*, demandava unicamente a própria reprodução biológica.

Por outro lado, tendo se tornado inócuo o conteúdo didático de caráter profissionalizante, a emergente escola burguesa, pública, universal, laica, obrigatória e gratuita, proposta pelo escolanovismo, só poderia centrar-se sobre os conteúdos humanísticos e científicos da *escola tradicional* – o *trivium*, o *quadrivium* e as ciências modernas –, até então elementos distintivos da formação conferida aos filhos da burguesia. A partir de tais composições a relação entre escola e trabalho tenderia a se realizar pela mediação da formação científica do educando, uma conquista que a própria educação liberal vislumbraria assegurar, quando impôs a presença das ciências modernas no currículo escolar e que ao final do século XVIII negaria, instituindo a dualidade no processo escolar. Frigotto, aborda a questão:

Destut de Tracy, no final do século XVIII e alvorecer do século XIX, no contexto das concepções naturalistas e organicistas, e no bojo da estruturação originária do conceito de ideologia como sendo a ciência das ideias, expõe como natural a existência de uma escola e de uma formação dualista. Defende também como natural, a subordinação do ensino e qualificação das classes trabalhadoras às necessidades imediatas da produção, enquanto os filhos das classes dirigentes deveriam ser preparados para governar (FRIGOTTO, 1999b, p. 34).

O que o discurso celebrou como possibilidade única se desfez na prática burguesa, distintamente entre duas instituições: a escola próspera dos dirigentes e a escola precária dos trabalhadores, sob o manto ideológico da igualdade de formação.

Em função do exposto, o escolanovismo incorporou, basicamente, a concepção formulada pelo liberalismo clássico no que se refere aos princípios gerais da escola pública. Se no século XVIII, eram celebrados como elementos distintivos dessa escola os princípios expressos pelos termos que a qualificavam – universal, laica, obrigatória e gratuita –, o movimento escolanovista, fragilizado viu ser acrescentado sobre suas propostas, ao longo dos séculos vindouros, tão somente, um princípio complementar: *única*. *Unilateralidade* muito mais consignada pelo aspecto legal em detrimento do materialmente legítimo. No entanto, se a escola nova foi drenada pela ideologia burguesa, como parte do processo de engolfamento da qualificação pela especialização profissional¹⁰, não podemos deixar de destacar o empenho histórico de homens como Rousseau, Dewey e Anísio Teixeira como fontes inspiradoras de nossas ações em prol da escola transformadora.

1.2 A escola unitária em meio ao conflito liberal – público, entretanto privado

A tendência, [...] é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores. (GRAMSCI, s/d, p.110).

No processo de formação da escola unitária, a separação entre a Igreja e o Estado teve papel importante. Na França, por exemplo, independente da lei que em 1905 assinalou tal separação, os liceus ainda que um espaço educacional destinado às elites, trouxeram na sua materialidade e possivelmente na sua filosofia, traços dessa laicidade. Provavelmente, essa instituição tenha recebido alunos de diversas culturas religiosas desde as primeiras décadas, sobretudo no período entreguerras

¹⁰ Se em modos de produção passados havia diferenças entre estas categorias na atualidade, com a flexibilização do capital, ambas passam a se submeter uniformemente aos interesses produtivos da economia neoliberal.

(HAASCHER Apud BALASSIANO, 2012, p. 101). Em algumas outras repúblicas, onde se desenvolveu uma laicidade apenas formal, tornou-se frequente a interferência política da religião na educação.

Machado (1991) assinala que o movimento pela unificação escolar surgiu na Europa, mais especificamente na Alemanha, em fins do século XIX. Certos antecedentes, que remontam aos dois séculos anteriores, se caracterizam por manifestações de ideias de indivíduos particulares, sem desdobramento de maiores proporções, e embora possam ser entendidas no seu significado histórico, careciam de bases objetivas para a sua concretização.

No entanto, continuaram a influenciar o pensamento educacional nos momentos seguintes, fazendo surgir o nacionalismo com características diversificadas. A contenda entre o Estado e a Igreja em torno do ensino, com gradativa vitória do primeiro, associada ao crescimento do sentimento nacional, favoreceram a consolidação dos sistemas de educação. Os conflitos entre as classes e as dissensões políticas, se não controlados, poderiam por em risco a estabilidade do novo Estado burguês. Assim, tornava-se necessário zelar pela concórdia nacional, para a qual era necessário estimular a unidade espiritual em torno de uma mesma vontade. Também a escola precisava ser unificada, pois a educação e a cultura não poderiam estar voltadas, essencialmente, para o cosmopolismo e a universalidade do momento.

Ao mesmo tempo, Machado (1991) argumenta, ainda que a *nova educação* (unitária) pretendia formar entre os alemães uma sociedade em que todos os membros particulares fossem tocados pelo mesmo interesse. Logo, não se estabeleceria mais uma vez a divisão entre uma classe culta, animada pelo novo estímulo nascente da aprovação moral, e *uma classe inculta, só acessível à esperança e ao temor, pois esta última não se poria a nosso serviço, senão contra nós, nos abandonaria e a perderíamos* (p. 48-49). Ou seja, somente restaria levar a *nova educação* a todos os alemães sem exceção alguma, de tal modo, que não fosse a educação de uma classe privilegiada, mas da nação como tal, para todos os seus indivíduos. Mediante o cultivo do sentimento interno de justiça, intuía-se que desapareceria toda a diferença de classe, ainda que pudesse permanecer em outros ramos da prática humana. Todavia, esta consciência vai formando o entendimento de uma educação nacional alemã. Trata-se de um modelo de educação unitária,

associada à ideia hegemônica da classe burguesa em disputa de poder com a nobreza.

Imagem 2: Berlim no século XIX



Fonte: domínio público.

Fichte¹¹, principal ideólogo da unificação da nação alemã no século XIX, entende que a educação é o veículo capaz de salvar a Alemanha, sugerindo que o estudo e o trabalho interajam entre si. A respeito ressalta que:

O trabalho do sábio, a ocupação quotidiana de sua vida será precisamente aquela reflexão solitária. Convém, portanto, exercitá-lo neste trabalho e eximi-lo de outros trabalhos mecânicos. Por consequência, a educação do futuro sábio como homem coincidirá, como até agora, com a educação nacional comum. A única diferença será que o sábio, depois de haver participado dos ensinamentos comuns, substituirá as horas de trabalho manual, segundo as exigências de sua vocação por horas de estudos. (FICHTE apud MACHADO, 1991, p.49).

Portanto, ao contrário de pensadores como Comênio, que propunham um sistema de ensino cosmopolitano – onde imperaria a prática de separação entre o

¹¹ O filósofo kantiano, Johan Gottlieb Fichte (1762-1814), deixou como principais obras – *Discursos à nação alemã* (1807/1808), onde defende a regeneração do país, naquele momento, ocupado pelas tropas napoleônicas. Junto a tal proposta, verificaria a necessidade de reformas sociais. Fatores que o levariam a escrever, posteriormente, *Doutrina da ciência* (1810), com o intuito de explicitar a remodelação desse sistema. (JAPIASSU & MARCONDES, 1996).

campo e a cidade – posicionou-se como homem do seu tempo, por uma organização nacional, destinada a atender a todas as camadas sociais, indistintamente, a cargo do Estado. Única força, segundo ele, a garantir tais pressupostos.

Por outro lado, como os demais idealizadores da escola unitária liberal, entenderia que o aluno precisa mostrar suas aptidões, seus dotes especiais para o estudo e sua inclinação para o mundo dos conceitos, sem ter em conta – como manifestação contrária ao que existia à época da nobreza – nenhuma pretensa diferença de nascimento. No interior deste pensamento se configura, ainda que combatido os laços de sangue como privilégio nobiliárquico, o sentido de meritocracia na educação.

Desta forma, as ideias presentes no contexto em tela surgem premidas por um tipo de nacionalismo que buscava valorizar os atributos físicos e culturais do povo. Ideais que no século XIX encontrarão fortes opositores, representado pelos seus reis e governantes, cuja política conservadora simbolizaria os interesses da nobreza, da igreja e da monarquia, resistentes ao interesse de unificação do país e, logo, à própria burguesia. Tal período se caracterizou pela organização do Estado germânico, o predomínio da ideia de nação intensificou entre os alemães o empenho à unificação escolar¹².

A reforma escolar na perspectiva da *escola da unidade*, conseqüentemente, se descola do movimento operário, consolida a unificação da Alemanha sob a hegemonia burguesa, submetendo os remanescentes da antiga sociedade e o proletariado ao seu comando político. Portanto, seria necessário construir toda uma argumentação doutrinária, que lhe pudesse garantir legitimidade. As propostas de instrução pública já haviam sido durante todo século, motivo de combate dos reis e clérigos reacionários, identificados com a política conservadora e autoritária do Antigo Regime.

Tais forças historicamente, segundo Machado (1991), estavam destinadas ao desaparecimento, mas mesmo assim continuaram a criticar a política escolar liberal da burguesia, também depois do surgimento da proposta de escola unificada. Os numerosos reis que existiam na Alemanha, antes da unificação, jamais permitiram a

¹² Aranha (2007) cita que “Até o final do século XIX, inúmeras e efetivas reformas conduziram a Alemanha a um ensino eficiente, rigoroso e disciplinado, com baixo nível de analfabetismo e invejável posição de progresso técnico e administrativo” (p. 201).

aprovação de projetos unificadores da educação, pois tal medida significaria, no entendimento destes, a própria morte daquele sistema separatista. Schleiermacher e Süvern apresentaram, como atesta Machado (1991), propostas de unificação que foram recusadas.

Contudo, a instrução pública a partir do século XX, veio gradativamente, se materializar, provocando um grande debate do qual participaram diferentes forças políticas. Um conflito de grandes proporções envolveu a Igreja Católica, de um lado, e o Estado, de outro, em torno do controle da educação, o que não impediu a consolidação da educação unitária, projetada através dos sistemas nacionais de ensino¹³. Ocasão em que a Alemanha pôde realizar algumas das propostas sugeridas pelo movimento de *Einheitsschule*, abraçadas com entusiasmo pelo Partido Social Democrata, discutidas em suas assembleias e divulgadas para outros partidos de igual tendência existentes na Europa. Assim, as reformas escolares de Frankfurt, lideradas por Kerschensteiner, constituiriam ensaio e parâmetro, como princípios unitários, implantados pelo Estado germânico nas duas décadas daquele século. (MACHADO, 1991).

Na esteira do pensamento em prol da escola unificada, em 1903 na França, os professores criam um movimento de origem sindicalista denominado “Escola Emancipada”, precursor da intentona “Companheiros da Universidade Nova”, surgido ao final da I Guerra Mundial. As duas iniciativas têm conotações pró-sociais, exigindo que sejam suprimidas as discriminações de ingresso nas escolas secundária e superior. Tais associações elaboram ideias difusas sobre a questão das aptidões naturais e as organizam na forma de um projeto de ensino, cuja política de seleção escolar tinha como preceito o critério de diferenciação. Mesmo naquela época, estes reformadores dispunham de informações objetivas o necessário para que não acreditassem tão passivamente, na repartição aleatória das aptidões, já que as pesquisas levavam a constatar que o nível intelectual das crianças sofria alterações, provenientes de sua origem socioeconômica. (MACHADO, 1991). No entanto, como opositores da escola tradicional, esses reformistas dirigiam suas críticas apenas àquele ensino, entendendo que a causa do mau funcionamento do sistema decorria meramente do seu tradicionalismo.

¹³ Segundo a autora em tela, nesse momento se intensifica a *Einheitsschule*, termo alemão, elaborado em 1886, ano de surgimento da Associação Alemã de Escola Única e que expressa *escola da unidade* ou *escola unificada*.

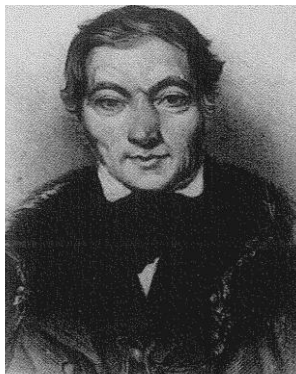
Paralelamente, divergindo daquele grupo, os que defendiam o *novo* sistema entendiam não ser suficiente instruir os indivíduos, alfabetizando-os, para que pudessem participar satisfatoriamente da sociedade. Ao dirigirem seus ataques ao mau funcionamento da escola tradicional, ao seu elitismo e ao seu academicismo, apresentavam em contrapartida, um projeto educacional alternativo, que valorizava a oportunidade a todos, segundo as aptidões e capacidades e, à educação ativa vinculada à vida. Por outro lado, a visão parcial dos reformistas terminava por alterar os métodos, mantendo a ênfase na função redentora da escola, como capaz de corrigir, em sua “missão”, os desequilíbrios sociais. Tal “solidariedade” depositava no Estado e suas instituições uma crença de que o compromisso sobre classista e neutro cuidariam do interesse universal de todos.

Deste modo, a burguesia se aproximou da nobreza, já que esta classe não interferia na acumulação capitalista e na expansão geográfica do seu modo de produção. Mas o mesmo não ocorreu com o proletariado, categoria que surgiu junto com o capitalismo e se tornou condição de existência e acumulação da própria burguesia. Em função da consolidação da hegemonia do capital, a classe proletária precisava ser submetida às condições objetivas do trabalho produtivo. Este princípio de cooptação assumiu variadas formas, sendo eficaz muitas vezes e chegando a exercer influência sobre os educadores ligados às experiências operárias.

A nova pedagogia proletária para se constituir enquanto uma proposta autônoma e de classe teria que superar duas impropriedades: a inclinação pela utilização de princípios e conceitos burgueses e a tendência a uma *fraca* utopia¹⁴ como escala subsumida ao fetiche e a alienação. Da mesma forma, cabe ressaltar que a *boa* utopia, como forma exequível de busca coletiva a um lugar ainda inalcançado, não deve ser confundida com a construção utópica do socialismo – por nós aqui criticado, apesar de sua relevância – diante do aprofundado socialismo científico de Marx¹⁵, como destaca Machado (1991):

¹⁴ Segundo o filósofo brasileiro Leandro Konder (2004), a palavra *utopia* foi criada pelo inglês Thomas Morus no início do século XVI, logo depois da ocupação espanhola e portuguesa na América do Sul. *Utopia* expressa o “não lugar”, o “lugar inexistente”. Morus descreve uma ilha fictícia onde as pessoas conviveriam de uma maneira mais racional e mais justa do que na Inglaterra de sua época.

¹⁵ Entendemos o socialismo na elaboração marxiana, aqui deveras resumido, como o fim da alienação, da heteronomia dos homens diante de suas próprias criações coletivas.

Figura 4: Robert Owen

Fonte: Konder, 2004, p.14

[...] os socialistas utópicos apesar de seus méritos importantes (a crítica da sociedade burguesa, as contribuições para a elaboração de uma teoria da história, a confiança na realizabilidade [*sic*] do socialismo, o seu entendimento como uma exigência atual, as tentativas de imaginação da sociedade futura), tiveram grandes deficiências teóricas e práticas. No plano da atividade prática, eles eram levados frequentemente ao isolamento das massas devido à sua tendência a excentricidade no comportamento e à prática de um visionarismo, muitas vezes, perto do ridículo. Por outro lado, por falta de um projeto político historicamente correspondente, não conseguiam traduzir propostas práticas e mesmo teóricas, que pudessem ter encaminhamentos concretos. Dirigiam-se a todos os membros da sociedade, não enxergando, em nenhuma classe ou grupo em particular, um papel de destaque. Essa perspectiva universalista decorria da inexistência no seio dos socialistas utópicos de uma análise econômica da propriedade privada e do seu significado no conjunto da organização da produção capitalista, deficiência teórica fundamental, de cuja superação depende o avanço da teoria socialista, como o próprio Marx reconheceu, ao tomar tal análise como o núcleo central de sua teoria (p. 59).

Convém, particularmente, ressaltar entre estes a atuação de Owen e das primeiras ligas operárias para o ensino na Inglaterra. De modo semelhante como os socialistas utópicos, abraçaram as ideias educacionais de cunho socialista na França.

Todos esses teóricos influenciaram no século XIX as correntes socialistas que participaram da Primeira Internacional (entre 1864 e 1872)¹⁶, em Londres. Todavia, os discursos que reforçariam a supremacia econômica da Inglaterra após a revolução do século XVIII, em proporção inversa ocultariam o teor revolucionário das lutas operárias em seu território.

Com a ascendência do movimento socialista no início do século XX já impregnado das ideias marxistas, surge o povo como ator político, tendo como marco a classe operária.

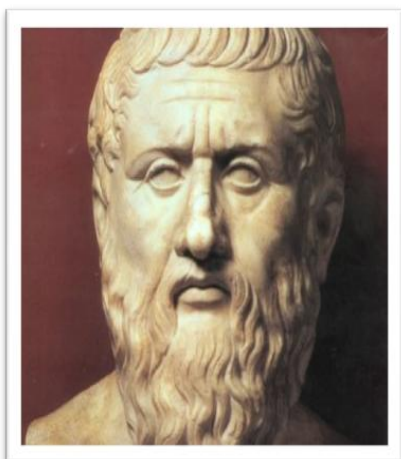
Historicamente, se colocam em cena a necessidade de uma educação subordinada aos anseios populares. Com o intuito de uma explicação, para também entendermos as contradições entre educação liberal e educação popular abrimos um breve espaço para as nossas considerações sobre a tensão histórica entre *liberalismo e democracia*.

A democracia, desde os seus primórdios, tem mudado de sentido conforme o

¹⁶ Com a Primeira Internacional cresce o movimento operário tanto em extensão, ao atingir vários países, como em amplitude, pois surgem partidos socialistas proletários de massas. Neste mesmo ano, nasce, por exemplo, o Partido Social Democrata Alemão de grande importância por sua influência no movimento operário em geral. (MACHADO, 1991).

processo cultural e político dos povos. No entanto, no seu formato original buscou firmar-se como governo do povo – regime político baseado na vontade popular e na distribuição equilibrada entre os três poderes: legislativo, executivo e judiciário, cujas características principais seriam a liberdade eleitoral, a divisão e o controle dos poderes com tomada de decisão e execução, objetivando o desejo coletivo da sociedade. Platão associou democracia à virtude, ao conhecimento e à arte política. Wood (2010), ao citar Platão, indica que este admitia a ideia de que nos debates sobre as questões de governo qualquer indivíduo, aristocrata ou não, deveria ter a palavra assegurada no espaço da polis. As reformas de Sólon e Clístenes surgiram como instrumentos importantes, visando garantir às classes, ao menos formalmente, um sentido de cidadania. No entanto, parece-nos que assegurar a *palavra*, não seria o mesmo que assegurar o direito de participar das decisões políticas da polis.

Figura 5: Platão



Fonte: domínio público

O conceito de virtude política defendido por Platão, em relação às artes práticas, negava a universalidade de transmissão orgânica do conhecimento de uma geração a outra. Platão, segundo Wood (2010), entendia que se os melhores produtos eram produzidos por especialistas, também a política deveria ser conduzida por quem nela se especializasse. A divisão de trabalho entre governantes e produtores, apresentada em *A República*, posicionava a política como privilégio dos primeiros. A separação hierárquica entre os mundos sensível e inteligível e entre as formas de conhecimento era firmada com base na divisão social do trabalho que impediria a participação do produtor na política. Observa-se, assim, que o interesse de classes estava presente no pensamento platônico. A divisão entre governantes e produtores é o princípio fundamental da filosofia de Platão, não apenas de seu pensamento político, mas de sua epistemologia.

Se tomarmos a epistemologia platônica para analisarmos a divisão de classes no feudalismo, como antecedente histórico do liberalismo, identificaremos que nova cisão ocorrerá no momento em que a escravidão – oriunda do predomínio romano – cede espaço ao trabalho camponês. Na esteira destes acontecimentos, será o *senhorio* quem se proclamará livre, afirmando seus princípios feudais e

aristocráticos, alterando toda a correlação de forças até então existente. A deposição dos Stuart em 1688, por exemplo, se apresentará como o grande marco para a ascensão da classe proprietária europeia. *Um privilégio dos senhores proprietários de dispor como quisessem de sua propriedade e de seus servos.* (WOOD, 2010, 177).

O poder da aristocracia feudal e a fragmentação do poder do soberano constituíram a base do modelo europeu na modernidade, originando uma nova categoria de política dentro do Estado. Assim, os princípios constitucionais modernos de representação das liberdades civis, como privilégio das aristocracias, serão o prelúdio das ideias liberais como decisões parlamentares. Enquanto, a consolidação do Parlamento inglês institui a noção de decisão política como anuência de todos. Desta forma, o Parlamento soberano consagraria a ideia de representatividade do povo.

A partir desse contexto, a valorização da educação passa a ser um assunto de Estado. Assim, a constituição de uma nova hegemonia, a burguesia, enfatizará a criação de uma instituição até então original, a escola pública, universal e laica administrada pelo Estado, como princípio de cidadania.

No entanto, no Republicanismo Clássico, a cidadania entendida como ativa se destinará aos homens proprietários, excluindo não apenas as mulheres, mas também os indivíduos do sexo masculino que não tinham como se manter economicamente. Gradativamente, a propriedade fundiária vai assumindo uma forma capitalista, momento em que o poder adquire independência jurídica e política.

A liberdade do cidadão que, no início do liberalismo, esteve no centro das atenções trouxe como consequência no jogo de disputa pelo poder a defesa da propriedade particular e a soberania do livre mercado. Nesta disputa a principal mercadoria e propriedade do senhor se tornaria, como retorno à degradação humana, o escravo. Muitos foram os políticos e pensadores de nações *liberais* que defenderam a escravidão e tráfico de escravos, como *bem positivo e natural*, dos quais a civilização jamais deveria abdicar. A primeira nação que instituiu o liberalismo, mantendo-se fiel aos princípios da escravidão, foi a Holanda. As antigas Províncias Unidas, muito antes da Inglaterra, cunharam seus propósitos liberais. Nesta organização de poder, constituiu-se uma oligarquia burguesa desvinculada da aristocracia da terra. Estes burgueses liberais investiram decisivamente no comércio negreiro, com o objetivo de injetar mão de obra escrava nas colônias. (LOSURDO,

2006).

Logo, o liberalismo – em sua formatação inicial – ao influir na organização da *livre* república, se apoiará sobre o estatuto da escravidão. No decorrer do tempo, com a exposição moral do sistema escravista, os discursos se fundem com o intuito de camuflar as expressões que poderiam soar odiosas aos ouvidos dos críticos contrários à exploração dos negros. Tal estratégia criou alguma ilusão – em muitas partes do mundo – ao apresentar os colonos rebeldes como desideratos da liberdade quando, de fato, tinham a escravidão como ponto central do seu projeto de avanço social. Montaigne afirmava não ver na escravidão *nada de bárbaro e selvagem*, acrescentando, *o fato é que cada um chama de bárbaro o que não existe nos seus costumes* (LOSURDO, 2006, p.45). Assim, se justificava a expansão colonial do ocidente.

A concepção de povos em “menoridade” idealiza as “perfeições” do branco europeu, pois a grandiloquência europeia lembra aquele filósofo francês, produzindo *sempre a religião perfeita, o governo perfeito, o uso perfeito e pleno de qualquer coisa*. (LOSURDO, 2006, p. 211). O que nos vêm a lume são as contradições, como ponto nuclear do liberalismo. Ou seja, o liberalismo, que aponta para rupturas viscerais com o Antigo Regime é o mesmo que isola e segrega humanos em ordem de grandeza. E é esta escala que também diferenciará a oferta educacional de uns e de outros.

Machado (1991), refletindo sobre o destino educacional desta classe proletária que se forma, encaminha a seguinte questão:

Nas antigas ordens escravista e feudal era possível deixar os trabalhadores sem qualquer instrução, mas o moderno assalariado não pode deixar de receber determinados conhecimentos necessários ao desempenho de suas funções. Além disso, a nova ordem burguesa e o Estado que a representa espera dos trabalhadores, que são também cidadãos, um mínimo de instrução que lhe possibilite a compreensão de suas regras, de tal maneira que possam se responsabilizar pelos seus atos. Como, porém, o acesso à instrução é limitado e controlado por exigências técnicas e políticas, o ensino destinado aos trabalhadores tem sempre um caráter inacabado, forçado e falso. (MACHADO, 1991, p.32).

Ou seja, esse *inacabamento* – observado acima pela autora – colocará as camadas populares em permanente desvantagem histórica.

Desta forma, o capitalismo, ao deslocar o núcleo de poder do *senhorio* para a *propriedade*, tornou somenos a questão cívica, inaugurando uma forma de democracia em que o fator econômico passa a ocupar lugar privilegiado sobre os

interesses políticos. Se o pensamento republicano clássico havia resolvido o problema da elite proprietária e da categoria trabalhadora mediante a limitação da cidadania – conflito latente desde a formação das oligarquias atenienses, a democracia capitalista ou liberal proporcionaria a extensão da cidadania, similar ao modo romano, restringindo seus poderes. Onde os primeiros modelos propugnavam um exclusivo grupo de cidadãos em que a classe trabalhadora submetia-se aos governantes proprietários, o segundo foi capaz de organizar uma sociedade em que “todos” seriam cidadãos – elite e multidão.

Se em Roma a restrição ao poder era clara (nem todos os plebeus ascenderam aos privilégios de classe), na democracia capitalista ou liberal, a questão estava dissolvida pela *ideologia da possibilidade*. Assim, onde as “chances cidadãos” aparentemente são iguais, aqueles que não “vencem”, se tornam culpados por sua própria derrota. A cidadania, desta forma, se faz como conquista individual, norteadas pelo sucesso ou fracasso do acúmulo de capital. Neste contexto, o Estado é o mediador privilegiado, sob a forma de agente “neutro”. Como agente “neutro”, lhe caberá fiscalizar a sociedade dos indivíduos para que funcione a contento. Então, gradativamente, a escola pública vai deixando de ser atendida materialmente pelo Estado para se constituir como espaço de produção e controle – hiato fabricado para produzir quadros dirigentes e trabalhadores alienados.

Esta relação passa a negar, na prática, a escola como um direito, tendo em vista que no capitalismo a relação entre capital e trabalho separa indivíduos formalmente iguais e livres. A separação do indivíduo das instituições e identidades corporativas começou prematuramente na Inglaterra¹⁷, nos evidenciando que a ascensão do capitalismo primou pela cisão dos indivíduos das obrigações e identidades cotidianas, culturais, corporativas e comunitárias, criando forte contradição no que se cunhará como equilíbrio entre direitos e deveres.

A aldeia é absorvida efetivamente pelo Estado, e os camponeses – ao longo do tempo – vão sendo, também, absorvidos pelo modo urbano. Diferente do modelo ateniense, o camponês medieval foi conseqüentemente excluído do Estado e assim mais vulnerável à extração de mais-valia. Os vínculos construídos pela comunidade aldeã há muito afetados pelo controle senhorial, tentavam ser mantidos em favor dos

¹⁷ Wood (2010) nos indica que a separação entre os indivíduos e as instituições é uma tradição presente no Estado Inglês e que perpassa a história do pensamento social desde Hobbes e Locke até Hume e outros.

campeiros contra os proprietários. Todavia, o espaço que viria a se constituir como estatal, já em transição para o capitalismo, sustentava os interesses dos senhores feudais. Neste processo, o indivíduo e sua propriedade eram separados da comunidade à medida que a produção fugia cada vez mais ao controle comunitário, fosse por meio dos tribunais senhoriais ou das próprias fragilidades das comunidades aldeãs. Direitos de posse reconhecidos por costume se transformaram em arrendamentos econômicos regulados pelas pressões competitivas e impessoais do mercado.

Coutinho (2002) analisa que somente a partir do primeiro quartel do século XX é que o liberalismo assumiu definitivamente a bandeira democrática, ainda assim reduzindo e empobrecendo suas possibilidades de abrangência em relação às massas¹⁸. Assim, também, o pensamento liberal se destinaria reduzido e empobrecido na organização da escola popular.

Konder (2004) para nossa melhor compreensão recua no tempo, explicando que o século XVIII foi chamado de “Século das Luzes”, porque muitos escritores daquele tempo estavam convencidos de que as luzes da razão iriam dissipar as trevas da ignorância e da superstição, de modo que os seres humanos superariam todos os seus preconceitos e viveriam num mundo melhor. Esse *otimismo*, termo criado no começo do século XVIII, e confiança no *progresso*, animavam o pensamento liberal representado pelos filósofos mais avançados da época.

Após a Revolução Francesa contudo, os liberais tenderam a se tornar cautelosos e passaram a manifestar inclinações elitistas e opostas à linha das preocupações de Rousseau, inclusive educacionais. Em geral, eles se contentavam com a declaração da igualdade de todos os cidadãos perante a lei.

Os que defendiam a participação popular passaram a ser, então, designados como *democratas*. Para os democratas, a igualdade perante a lei não bastava, era uma proclamação inócua, já que os setores mais humildes da sociedade não teriam como valer na prática seus direitos. Os democratas propunham que o Estado interferisse na esfera econômica, impondo limites à ganância dos ricos e criando

¹⁸ Carlos Nelson Coutinho registra: “quando o pensamento liberal finalmente adotou de modo positivo a palavra ‘democracia’ (depois de tê-la explicitamente combatido durante boa parte dos séculos XVIII e XIX), definiu-a de modo minimalista, ou seja, como o simples respeito por ‘regras do jogo’ também elas minimalistas, as quais, por isso mesmo, não punham em discussão os fundamentos substantivos da ordem social. Basta recordar aqui a emblemática definição de democracia num pensador liberal como Schumpeter, para o qual democracia não seria mais do que um simples método de seleção das elites através de eleições periódicas”. (COUTINHO, 1997).

uma certa igualdade no plano da vida prática, da existência material (e não apenas no plano jurídico).

Figura 6: Karl Marx entendia a democracia como possibilidade socialista. Sua militância culmina com a fundação da Liga dos Comunistas em 1847



Fonte: Konder, 2004, p.15

Como assinala Konder (2004), *foi entre os democratas radicais, decepcionados com a frouxidão do liberalismo, que surgiram as primeiras expressões do socialismo*. Assim sendo, o ideal unitário de escola proposto mais a frente pelo liberalismo terá como herança uma histórica e conflitiva limitação no que concerne a democratização da educação – interesse público, decisão privada!

Contudo, se de modo geral esses foram os nexos que estiveram presentes no cenário de construção do capitalismo europeu, o mesmo não aconteceu no Brasil. Entre os brasileiros, para entendermos nossa relação com a educação, deve se destacar que a sociedade capitalista avançou de forma muito mais excludente.

1.3 Capitalismo à brasileira – dependência e incongruências democráticas

O elitismo e essa malvadez da classe dominante, no Brasil, nega tudo que é de boniteza ao povo. (FREIRE, s/d).

Na formulação clássica do sistema capitalista, segundo Hunt & Sherman (2001), o Estado apresentou de modo abrangente duas funções precípuas: uma que

assegurava o domínio dos capitalistas sobre os membros da sociedade e outra que levava o governo a atuar como mediador das divergências entre os próprios capitalistas. Em primeiro lugar, impôs a coerção como forma de legitimar os direitos de propriedade, garantindo o poder econômico dos detentores do capital. Para tal, preservou a classe dominante de várias formas, entre as quais, encarcerando ou punindo aqueles que combatiam o capitalismo. Para complementar estas ações de privilégio, fomentou guerras para ampliar os mercados capitalistas; construiu estradas e ferrovias; estruturou serviços de comunicação, juntamente com outras tarefas que pudessem aumentar os lucros dos *homens de negócio*. Em segundo lugar, como forma de prerrogativa aos capitalistas, o governo usou seus poderes para arbitrar as divergências resultantes do fator concorrencial.

O capitalista, acima de tudo, defende com ímpeto o lucro, o que, não raramente, coloca seus interesses em choque com os de outros capitalistas. Se não houvesse uma instância organizada capaz de resolver alguns destes conflitos, o sistema correria o risco de extinção. Atento a este quadro de competitividade relativa, o Estado intervinha para assegurar o macro-funcionamento de todo o sistema. Assim, o governo ia contra os interesses de parte dos capitalistas, garantindo o interesse de *todos* os capitalistas que compunham o conjunto da economia. No entanto, é o processo histórico de cada nação quem define o nível de atuação do capital. Para fixar esse método de violência e exploração, foi fundamental a Europa criar um elevado padrão de dependência entre nações, que de certa forma teve em sua rota o Brasil.

A formação capitalista no Brasil, distinta do mundo europeu, como indica Martins (2006), não se constituiu a partir das classes, mas como estamentos. A diferenciação de classes – que sofre impacto pela intensa miscigenação do povo brasileiro – foi se formando ao longo do processo histórico nacional, o que tornou nosso capitalismo extravagante e ao mesmo tempo dramático. *Uma economia colonial tributária do mando senhorial e da mentalidade tradicionalista e conservadora*. (p. 18-19).

José de Souza Martins afirma que:

A sociedade de classes e a revolução burguesa que ela protagoniza realizaram-se entre nós precariamente, dependentes de compromissos com o passado persistente e da valorização das estruturas de referência do antigo regime. Portanto, uma

história que ao realizar o modelo de revolução burguesa realiza-o numa orientação oposta a do modo singular e problemático. (MARTINS, 2006, p. 19).

Figura 7: Tomás Aquino



Fonte domínio público

A classe burguesa, em nossa sociedade, irá se organizar por relações econômicas provindas da produção econômica do engenho. Segundo Fernandes (2006), se de lá não virá o capitalismo em essência, passará por ali o modelo que se estruturará entre nós.

No campo da educação, no decorrer destes anos firmou-se no Brasil uma pedagogia predominantemente religiosa em sintonia com o catolicismo, tendo como principal metodologia jesuítica a *Ratio Studiorum* – uma pedagogia elaborada no fim do século XVI que se dividiu em *unidade de matéria, unidade de método e unidade de professor*, sendo efetiva entre nós por longo tempo. Mesmo com a expulsão dos jesuítas, a *Ratio* permaneceria por aqui, influenciando longevamente nosso processo tradicional de ensino. Tal pedagogia esteve diretamente vinculada ao pensamento oficial de Tomás de Aquino. A *Ratio Studiorum* teve como princípio a *emulação, tanto individual como coletiva, aliada a uma hierarquização do corpo discente baseada na obediência e na meritocracia* (GHIRALDELLI, JR., 2003, p. 20-21).

Herdeiros desse método e sem ultrapassá-lo totalmente, ingressaríamos na Pedagogia Tradicional que, influenciada por teorias educacionais modernas americanas e alemãs, predominaria no Brasil até a Primeira República. No entanto, a partir dos anos de 1920, a Pedagogia Tradicional passaria a conviver com outras duas correntes – a Pedagogia Libertária, ligada às primeiras organizações do proletariado urbano e a Pedagogia Nova, que implantaria os “métodos ativos”, momento em que as crianças passam a ser entendidas como centro do processo ensino-aprendizagem.

Em meio a estas tendências pedagógicas, predominariam os embates entre liberais e católicos. Os liberais a favor das bases urbano-industriais, defendendo no Plano Educacional as teses da Pedagogia Nova e, os católicos defendendo a Pedagogia Tradicional, inclusive organizando poderosas frentes políticas nos anos

de 1930, contra o Manifesto dos Pioneiros da Educação. A respeito, Ghiraldelli Jr. (2003) comenta:

Aos poucos as posições dos católicos se aproximaram das teses ultraconservadoras da Ação Integralista Brasileira (AIB), entidade surgida nos anos 30 à semelhança dos movimentos do nazismo e fascismo europeus. Os católicos foram às últimas consequências contra os liberais, chegando mesmo a uma campanha de difamação. Nas vésperas da Constituinte de 1934, organizaram a Liga Eleitoral Católica (LEC), que serviu como instrumento de pressão para fazer valer os interesses católicos gerais na elaboração da Carta Magna (p. 39-40).

Tais relações se tornariam mais intensas com a ascensão de Vargas¹⁹ nos anos 1930. Atento ao cenário político da época o governo varguista acomodaria, por um lado, o capitalismo nacional numa estratégica aliança entre a burguesia industrial e trabalhadores urbanos e, por outro, organizaria as Forças Armadas como aparelho coercitivo do Estado²⁰.

Imagem 3: Getúlio Vargas, ao centro, com membros do governo provisório



Fonte: Ordoñez & Quevedo, s/d, p. 404

¹⁹ Segundo Lira Neto, autor de *Getúlio: 1882-1930, dos anos de formação à conquista do poder* (São Paulo: Companhia da Letras, 2012), Getúlio Vargas, sem dúvida, é o personagem mais importante da história política nacional no século XX. Não só dela, afirma o autor, mas também da história cultural, da história social e da história econômica brasileira. Funcionou tanto para o bem, defendendo a legislação trabalhista, o avanço da industrialização, a participação da mulher pelo voto eleitoral etc, como para o mal com centralização do poder, perseguições políticas, prisões arbitrárias etc. Isso distingue, na história do Brasil, Getúlio como figura impar, explicando a divisão entre os que apreciam sua prática política e aqueles que a renegam.

²⁰ Fausto (2008) ressalta que este foi o modo com que a burguesia industrial se tornou influente nas decisões do governo, e não porque tenha participado da Revolução de 1930. Pois, à margem da burguesia empresarial, foram os quadros técnicos do governo que em sua maioria conduziram o projeto de industrialização.

Como consequência, o protagonista de nossa industrialização seria o próprio Estado. Não só por meio de políticas cambiais e de créditos que beneficiariam a indústria, mas também mediante a criação de empresas estatais, sobretudo nos setores energéticos e siderúrgicos.

No campo educacional, Ghiraldelli Jr. (2003) menciona que as duas Constituições anteriores ao ano de 1934, tanto a de 1824 como a de 1891, foram superficiais em relação à educação. A Carta de 1934²¹, inversamente, impôs que a União fixasse o *Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país*. Determinou, ainda, que o ensino primário fosse obrigatório e totalmente gratuito, também, instituindo a gratuidade para o ensino secundário e superior.

Ainda, segundo Ghiraldelli Jr. (2003), esta Carta Constitucional, como decorrência do seu avanço, contemplaria o concurso público para o preenchimento de cargos no magistério, definindo o Estado como agente fiscalizador e regulamentador das instituições educacionais públicas e privadas. Ao mesmo tempo, previu dotações orçamentárias para o ensino nas zonas rurais e, complementarmente, fixou que a União deveria garantir no mínimo 10% do orçamento anual para a educação²², os estados contribuiriam com 20%²³. No entanto, o regime proposto em 1934, teve curta duração. Em 1937, Getúlio Vargas, alegando a necessidade de combater o comunismo para manter a unidade e a segurança da nação, implantaria a ditadura do Estado Novo, até 1945. Sobre este momento, Fausto (2008) cita que: *concorreram para o desfecho grupos situados no*

²¹ Tais constituições são citadas por Fausto (2008), da seguinte forma: “Após meses de debates, a Constituinte promulgou a Constituição, a 14 de julho de 1934. Ela se assemelhava à de 1891 ao estabelecer uma República Federativa, mas apresentava vários aspectos novos, como reflexo das mudanças ocorridas no país. O modelo inspirador era a Constituição de Weimar, ou seja, da República que existiu na Alemanha entre o fim da Primeira Guerra Mundial e a ascensão do nazismo. Três títulos inexistentes nas Constituições anteriores tratavam da ordem econômica; da família, educação e cultura; e da segurança nacional. [...] No título referente à família, educação e cultura, a Constituição estabelecia o princípio do ensino primário gratuito e de frequência obrigatória” (p. 352).

²² Ainda hoje nossos governos não foram capazes de garantir os 10% historicamente reivindicados para a melhoria do ensino nacional. Atualmente o Brasil investe 5,1%. O relator do novo Plano Nacional de Educação (PNE) – deputado Angelo Vanhoni (PT-PR) – sugere investimento de 7,5% do Produto Interno Bruto (PIB), pelo prazo de dez anos. O que demonstra a contradição de nossa classe política, entre o discurso e a prática por uma escola pública de qualidade. (<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/05/30/relator-do-pne-quer-negociar-meta-de-investimento-em-educacao-com-o-governo.htm>). Acessado em 30/05/2012.

²³ Acerca da questão, Roberto Leher (2012) analisa que “O resultado de tais políticas de financiamento do Estado para as escolas públicas é que o Estado Federal pode seguir se desobrigando do custeio do necessário sistema nacional de educação. Com efeito, a despeito da União receber o equivalente a 24% do PIB em tributos, os seus gastos totais em educação seguem estagnados em torno de 1% do PIB”.

interior do governo, em especial no Exército, as vacilações dos liberais e a irresponsabilidade da esquerda (p. 352).

No governo Dutra (1946-1950), pós-Vargas, a efervescência ideológica e a continuidade da democracia ficariam abaladas. O Partido Comunista seria atirado na ilegalidade e seus parlamentares cassados. Porém, o clima dos anos 1950 favoreceria a disseminação de ideias socialistas, que seriam intensificadas na década vindoura. Diversas tendências do socialismo seriam incorporadas por amplos segmentos da população, inclusive por educadores. O que se observa, no espaço pedagógico, são formas de pensar a educação menos condicionada aos interesses da ideologia dominante.

Imagem 4: Getúlio Vargas e seu sucessor, Gaspar Dutra



Fonte: Ordoñez & Quevedo, s/d, p. 409

Os estudos destacam que a burguesia industrial, apesar de desfrutar dos benefícios proporcionados pela política governamental depois de 1964, passou a ser favorecida pela tecnoburocracia civil e militar. Este vazio democrático, no processo de internacionalização da economia, permitiu que decisões governamentais fossem tomadas sem a participação de outras forças que amparavam o regime autoritário. Desta forma, as políticas salariais, agrícola, fiscal e, sobretudo, a política educacional criaram descontentamento nas classes populares e setores médios. Até mesmo com a insatisfação das elites e classes médias altas que haviam apoiado o golpe militar.

Em meio a uma relação política conflitiva, intensificada desde o período varguista no Brasil, teríamos dificuldades de construir uma rede de ensino extensiva a todos. Mesmo o escolanovismo sonhado por Anísio Teixeira em 1932, encontraria dificuldades para multiplicar suas escolas nas décadas seguintes. O que foi conseguido na França com o advento da Revolução, entre nós não pôde ser alcançado devido ao atraso das nossas elites. Constata-se um ideário de escola unitária que avançou obstruído, sobretudo a partir da década de 1930, através de esforços isolados, como o de Anísio. O educador baiano investiu na prática de um modelo escolar diferente do que até então era oferecido, no entanto, enfrenta numerosas adversidades políticas, não conseguindo concluir seu projeto nacional de escola unitária.

Sobre a unificação da escola no prolongamento da Revolução Francesa, cabe ressaltar como indica Machado (1991) que representou, na ocasião, uma tentativa de definição após um longo período de tensões entre diferentes tendências dentro do projeto liberal e entre os liberais e conservadores, tensões estas que avançariam por todo o século XIX. Embora se esforçassem por uma saída consensual, os liberais não conseguiram esconder a existência de linhas ambivalentes no seu projeto. Ambivalência expressa, por um lado na política de *laissez-faire*, da espontaneidade das forças econômicas e por outro, na tradição do Estado jacobino onde o poder central deveria determinar como seria a instrução sem, no entanto, se interessar pela organização estatal do ensino. As palavras de Durkheim atestam o fato em relação ao desinteresse do Estado, que se constituía no século XIX, na Europa: *[se] a educação, deve estar até certo ponto submetida à sua influência. Isto não quer dizer que o Estado deva monopolizar o ensino.* (apud MACHADO, 1991, p. 76). Não *monopolizar*, significava deixar o ensino ao dispor dos interesses particulares, conduzido pelo projeto liberal.

O que fez o projeto liberal de escola unificada, via de regra, foi transpor para o plano educacional o estreito horizonte burguês, considerando isoladamente as diferenças sociais e as diferenças individuais, instituiu unidades de medida – a partir do seu recorte de classe – denominadas aptidão, capacidade, competência etc. Se em França, todo o conflito revolucionário possibilitou naquela sociedade uma consciência em prol da escola unitária, entre nós, o controle de uma burguesia antirrevolucionária foi vital para a permanente reprodução de uma escola dual.

1.4 Trabalho e educação como ruptura do modelo burguês – à busca de uma escola única e desinteressada

A tese da “educação polivalente” defendida pelos intelectuais e aparelhos de hegemonia do capital e o combate à concepção de “educação politécnica” indicam tanto a necessidade de formação de trabalhadores com maior base dos princípios científicos da produção quanto a consciência do que estava em disputa. Daí o combate sistemático desses intelectuais e aparelho de hegemonia à tese da educação escolar unitária e politécnica. (FRIGOTTO, 2006, p. 269).

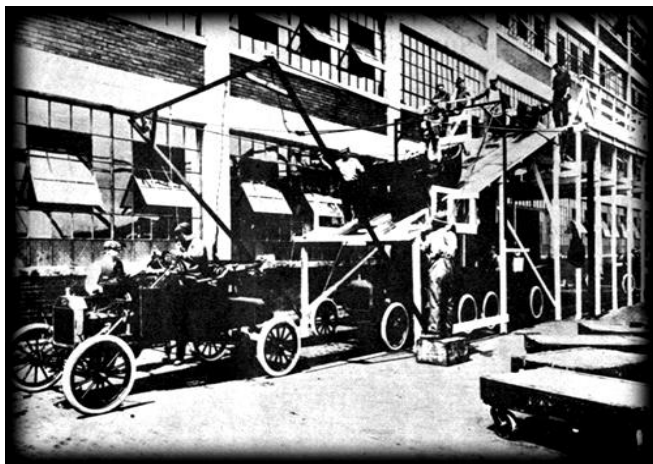
As relações sociais exigem contiguidades, ou seja, não se constroem soltas no ar. Toda a trama que está contida nessas tessituras sociais, envolvendo o público e o privado também diz respeito à educação, como etapa histórica. Neste complexo, a família, a escola e as relações de trabalho, não apenas reproduzem a sociedade e a cultura onde são presentes, mas também preparam a sua formação. Não podemos esquecer que a escola no capitalismo constituiu componente imprescindível à produção, por satisfazer necessidades técnicas e políticas e a adaptação dos seus processos como desejo recorrente do capital, que foi se flexionando para melhorar sua capacidade de competição e assim aumentar seus lucros. Desde o início do século passado, a organização escolar constituiu-se pautada por um conjunto de rotinas inspiradas no taylorismo e no fordismo. Para dar conta de suas funções, ampliou o espaço de atendimento e dividiu o tempo como forma de racionalizar as atividades, automatizando os procedimentos. Contudo, foi a partir do século XIX que os países mais desenvolvidos passaram a cuidar da organização da escola pública, universal e gratuita (GONDRA, 2008).

A partir do momento em que a sociedade industrial passa a exigir modificações no modo de pensar o sistema escolar, o Estado assume a educação como sua responsabilidade. As alterações no modo de produção e a concentração elevada da população nos centros urbanos impõem medidas contra o analfabetismo, exigindo qualificação basilar para o trabalho a um extenso contingente de indivíduos.

Assim, a industrialização, como novo ciclo disseminador do capitalismo, reivindicará melhor oferta de conhecimento aos estratos populares, seja pela intensificação da produção ou pela demanda do consumo que a própria produção move. Dessa forma, observa-se que nas partes do mundo onde se desenvolvem relações capitalistas, também se impõe como requisito a organização da escola para qualificar a mão-de-obra, acentuando a disputa no mercado de trabalho. Ao longo do

tempo o conteúdo escolar organiza-se por disciplinas estratificadas, para tanto, delinea-se um eixo comum que atenda todas as séries do ensino básico.

Figura 8: Processo de montagem final do modelo Ford “T” – símbolo da industrialização Moderna



Fonte: Domínio público

Segundo Fetzner (2008), o professor de tanto trabalhar o conteúdo de modo automatizado e repetitivo, vai se alienando e, quase sempre, perdendo a dimensão do ato criativo de ensinar. A disciplina ensinada na escola, não se pode esquecer, deve ser conteúdo e arte. No entanto, foi na organização da fábrica que se produziu a fusão da função do artesão e o trabalho repetitivo. O taylorismo e o fordismo

dividiram minuciosamente o trabalho, automatizando as ações humanas e separando o trabalhador do produto final. O mesmo procedimento que era utilizado na fábrica para retirar da esteira os produtos defeituosos de qualidade foi replicado pela escola, quando esta verificava o conhecimento dos alunos reprovando-os, desqualificando-os e excluindo-os. Para Machado (1991), as circunstâncias reais de avanço material, de expansão neocolonial e de alienação da classe operária, em vigor no século XIX, favoreceram para que, no âmbito do pensamento liberal, fosse formulado um projeto escolar em relativa sintonia com os anseios burgueses.

No início do século XX, sobretudo no Brasil, o percentual de alunos na rede oficial de ensino ainda era muito baixo. Nesta ocasião, ocorreram várias reformas e movimentos pedagógicos, visando organizar a escola primária integral, com ações que vão desde Lourenço Filho no Ceará, em 1923, até Carneiro Leão em Pernambuco, no ano de 1928. Os intelectuais que estavam à frente das reformas entre as décadas de 1920 e 1930, foram contundentes na crítica à escola existente – combatida, sobretudo, por sua exclusividade social. Esses críticos buscavam elementos, de ordem material e cultural, que modificassem a formação do educador, com vistas a atuar em espaços escolares que correspondessem às propostas de educação renovada, em função de maiores contingentes populares.

Por outro lado – em meio às propostas renovadas de educação no século XX, visando à reconstrução dos saberes discentes ante o magistrocentrismo, oriundos

do ensino tradicional, – destacar-se-á na então Capital Federal, no Rio de Janeiro, a reforma Fernando de Azevedo (Decreto-Lei nº 3.281 de 23 de janeiro de 1923) e, mais tarde, a reforma de 1932. Esta, marcada pela visão de Anísio Teixeira²⁴, acentuará o caráter profissional e técnico da formação de professores, ideia predominante em sua vida desde os anos de 1920, quando levava a antiga Escola Normal do Rio de Janeiro a se transformar em Instituto de Educação.

Imagem 5: Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira



Fonte: CPDOC – FGV

No cerne de sucessivas buscas por mudanças, predominava a superação do *didatismo* desvinculado da realidade e ministrado em uma linguagem de difícil acesso às crianças das camadas populares. Nos anos de 1950, através do voto direto, o movimento popular reivindicou políticas que fossem favoráveis aos seus interesses, adotando práticas de cultura popular que se confrontavam com a educação conservadora. Por outro lado, ações como o Movimento de Cultura Popular em Natal, o Movimento de Educação de Base e os Centros Populares de Cultura (CPC), tinham em comum o desejo de uma educação como preparação para o povo, tanto para a vida como para o trabalho, assente sobre uma base política de valorização dos saberes expressos na cultura popular. Assim, evidencia-se uma proposta transformadora que reflita e avance sociopoliticamente em direção à escola do trabalho e do saber, pois só pela interação entre trabalho e educação é que a historicidade humana surpreenderá o estado de alienação e exploração imposto pela sociedade liberal sobre as classes populares.

²⁴ Para Anísio a formação do educador deveria priorizar o conhecimento, conciliando ciência e arte. Deu destaque à escola-laboratório, como forma de investimento na organização teórica e prática do professor. (FÁVERO & BRITO, 1999).

Essa transformação à disposição do homem, impregnada de cultura, denomina-se *trabalho*. O trabalho é o movimento transformador conduzido por finalidades conscientes, pela qual os indivíduos respondem aos desafios da natureza. A partir de condutas sociais consideradas adequadas a um determinado momento e lugar, as necessidades do homem são expressas. Desta forma, os sujeitos se relacionam para produzirem sua existência. O *homem se autoproduz*, se faz a si mesmo homem, mediante o trabalho, os *instrumentos* e as *ideias* empregados nessa transformação, bem como os *produtos* resultantes desse processo. Ainda que existam fatores físicos e biológicos comuns a todos os indivíduos, o homem só se humaniza pela ação que a comunidade dos homens exerce sobre ele – não é possível atestar *uma* natureza humana, já que os costumes se alteram de lugar para lugar e mudam conforme o tempo.

Estas ações humanas, com o desenvolvimento social dos indivíduos, exigirão a introdução de novos procedimentos de comunicação e transmissão de conhecimentos não formais, não espontâneos, além da transmissão oral. Todas estas variáveis trarão como consequência a universalização da escola que, se ligando à cultura letrada, constituir-se-á como via de acesso aos códigos escritos.

Saviani (2007) salienta que a escola, nas sociedades antigas, era restrita a um pequeno grupo social que dispunha de suas funções. A sociedade burguesa, cuja vida passa a se construir incorporando a própria organização capitalista, cria a necessidade de escolarização universal – e é sobre essa base, unificada, que irão se estruturar os currículos escolares. Assim, torna-se importante destacar que o campo de disputa educacional sob a hegemonia burguesa é um espaço estratégico. Saviani (2007) reafirma ainda que nessa arena são criadas as concepções ideológicas de profissionalização.

Na escola, a proposta capitalista burguesa – ao desarticular a possibilidade crítico-social da educação – prepara a fragmentação do trabalho, incentivando as especialidades técnicas. O trabalhador é formado para executar, com eficiência, as atividades exigidas pelo mercado. Esta formulação ativa a divisão do trabalho, entre os que controlam e os que executam as tarefas, o círculo só se completa quando o capitalista impõe a dualidade escolar, destinando os que executam ao ensino profissional e os que controlam o processo de trabalho ao ensino científico-intelectual. Logo, pensar na escola unitária, contra os processos divisionários que alimentam o ideário liberal burguês é tarefa daqueles que almejam uma educação

digna e justa.

A burguesia, entendendo que a sua organização econômica demandava concessões para continuar se expandindo, buscou ser tolerante com algumas reivindicações liberais e nacionais, que não colocassem em xeque seu sistema de poder. Uma delas foi o elevado ingresso da educação no continente europeu. Machado (1991, p. 52), citando Hobsbawn, sinaliza que *enquanto a população da Europa crescia 33% entre 1840 e 1880, neste mesmo período, o alunado geral [tinha] um acréscimo de 145%*. A Associação de Trabalhadores de Londres, em 1834, já pressionava a burguesia de forma inédita, não só pela ampliação do sistema educacional, mas também exigindo a equivalência entre saberes.

A classe burguesa encarava esta reivindicação com certo interesse, pois para a consolidação do Estado e de sua hegemonia seria muito importante uma organização conjunta entre serviço militar e educação. Para tanto, empreendeu duro combate as resistências da aristocracia, entendendo que o sistema escolar unificado poderia sedimentar novo conjunto de valores culturais e ideológicos. O proletariado enxergava na unificação um caminho seguro para a democracia, proposição que também encontrava eco entre os burgueses. Evidentemente, no decorrer do tempo, as diferenças concernentes à unificação escolar viriam à tona, com imensas desvantagens para a classe proletária. De fato, contrariamente, a burguesia só fez ampliar a dualidade escolar. A proposta de escola única que formulou, visando atender seus próprios interesses, terminou por operar num dobrado. Por um lado, se confrontava com o ideal de escola aristocrática e, por outro, desarticulava o pensamento educacional socialista que vinha sendo construído ao longo dos anos, e que com Marx obtivera maior consistência. Na prática, a proposta burguesa se revelou como função que desarticulava ao mesmo tempo em que articulava, obviamente, a favor de sua posição de classe. Posição que, intensificando a divisão social, comprometeria a ideia de politecnia.

Se o homem se constitui a partir do momento em que age sobre a natureza em conformidade com suas necessidades, então o exercício da função intelectual já está presente nos trabalhos manuais mais rudimentares. Desta forma, impõe-se afirmar que se o trabalhador concebe as atividades do cotidiano, é porque aplica sua inteligência no desenvolvimento deste processo.

Cabe observar que as funções intelectivas não se realizam sem o recurso da prática. A ação da politecnia deve prever a superação dessa unilateralidade que

fragmenta pensar e fazer, como marca da sociedade capitalista. Mas, o conceito de politecnia, por outro viés pode significar um conjunto de técnicas atomizadas. O Brasil é caso exemplar, pois insiste num tipo de ensino técnico – em grande parte de nível médio – sob o discurso da “modernização tecnológica”. Entretanto, tem prevalecido na prática a ideia de escolas formadoras de técnicos de diversas modalidades autônomas, fazendo reviver as opções nacionais da década de 1970²⁵, que reforçaram intensamente a demanda do mercado de trabalho capitalista no Brasil. Saviani (2007) comenta que a politecnia, contrariamente a tal pensamento, tem como base determinados princípios que possibilitam ao indivíduo empenhar diferentes modalidades de trabalho com plena compreensão do seu processo.

Gramsci, segundo Nosella (1992), entendia que a educação do trabalhador podia ser construída pelo trabalho industrial e, ao mesmo tempo, se tornar universalizada pela luta política. Assim, a elaboração histórica que projeta se fundamenta na compreensão do processo – contido no domínio do trabalho e na luta política – como apropriação técnica e científica dos trabalhadores. A qualidade desta inter-relação pode possibilitar a definitiva liberdade do próprio homem.

Figura 9: Antonio Gramsci



Fonte: domínio público

Para localizar o homem naquele momento histórico, Gramsci (s/d) percebe que o trabalho deve ser a própria oficina-escola proporcionando aos indivíduos o domínio da prática produtiva, vislumbrando outras oportunidades de escolas de cultura e de política como forma de desenvolvimento material e intelectual da categoria trabalhadora. Ainda no entendimento de Gramsci (s/d), as diversas formas produtivas e suas imprescindíveis formas escolares seriam expressões definitivas de aceno à liberdade. Tal consciência se tornaria o cerne da concepção gramsciana no modo de pensar a emancipação histórica do trabalhador, momento em que a afirmação humana se daria a partir dos primeiros contatos com a escola monotécnica e pré-industrial, passando pela politécnica e tecnológica da manufatura e da grande indústria, para finalmente construir a escola da liberdade, como intento socialista.

Torna-se perceptível a monotecnia da escola pré-industrial quando se

²⁵ Caso expresso da formação profissionalizante, ocorrida massivamente no período por força de amparo na Lei 5.692 de 1971.

observa o mundo do trabalho representado pelas oficinas artesanais, pelo sistema feudal e as relações presentes na rigidez da cristandade, oriunda do período pré-renascentista. Tal fato impôs a Gramsci um paralelo para compreender como o homem do campo se constituiu em conhecimento e como foi a transição da formação autônoma deste trabalhador para o modelo do tipo industrial. O camponês medieval, na percepção gramsciana, segundo Nosella (1992), tinha estado por anos a fio circunscrito ao seu instrumento de trabalho, mesclando técnica e arte na composição de suas tarefas.

Tal *desagregação*, segundo Gramsci (s/d), representou um momento educativo-produtivo nada fácil, mas de extrema importância, pois a dimensão humana deu nesse momento, enorme passo histórico em direção à liberdade. O taylorismo foi uma contraditória “escola de liberdade” para o homem rural – as escolas politécnicas e tecnológicas que serão projetadas demonstram as enormes possibilidades que o homem adquire quando liberta seu cérebro de um único e infindável processo produtivo.

Todavia, essa “liberação” do cérebro preocupa e interessa ao sistema político e econômico. Esses cérebros livres, manifestam-se os industriais, institui um espaço que deve ser ocupado em favor da produção de “mais valia”, antes que possa ser ocupado na real conquista da liberdade. Os capitalistas estadunidenses perceberam de modo particular esta dialética na relação com os novos métodos industriais, o “gorila domesticado” é apenas uma representação imaginária, pois o operário permanece, para *azar* da cadeia produtiva, indivíduo que também pensa durante o trabalho, a sua verdadeira condição de explorado. Ao perceber o interesse em reduzi-lo a um gorila domesticado, pode elaborar pensamentos de ruptura com seu estado de aviltamento. Tais preocupações “educativas” dos industriais sobre os trabalhadores são registradas *nos livros de Ford e na obra de Philip (“O Problema Operário nos E.U”. Cadernos do Cárcere 22, p. 2170-71, apud Nosella, 1992).*

Gramsci termina por imprimir uma oposição cultural-educacional às iniciativas escolares dos proprietários, interessados em manipular com seus saberes “politécnicos” e tecnológicos, o cérebro do trabalhador. Portanto, a escola de Gramsci se diferencia por disputar com a escola burguesa o conjunto das energias dos trabalhadores, sugerindo um espaço de aprendizagem que aprofunde radical e universalmente o ideário de liberdade dos *de baixo*, a partir das experiências capitalistas como processo histórico a ser superado.

Assim apresentamos como modesta síntese, o pensamento gramsciano acerca da *escola unitária*, cabendo-nos refletir seus efeitos em prol de uma educação desinteressada, contra a sujeição política e econômica que se intensificou sobre as camadas populares.

2 OS CIEPS ENTRE AS *SOMBRAS FABRICADAS* – AS RAÍZES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Em todo o mundo se considera que cinco a seis horas de atenção direta e continuada do aluno por seu professor é a jornada mínima admissível. Isto é o que a criança chinesa, canadense ou francesa necessita como mínimo para aprender a ler, escrever e contar. Como esse mínimo é negado às nossas crianças, o resultado só pode ser o que se conhece: uma escola simulatória, fazendo de conta que ensina. (RIBEIRO, 1984, p.52)

2.1 Os anos 1980 – a perda gradativa dos direitos ao trabalho e à educação

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. (Mészáros, 2009, p. 48).

No desdobramento deste capítulo, entendemos ser necessário abrir um parêntese para a questão do neoliberalismo, enquanto proposta política de reformulação do Estado, visando flexibilizar a ação do capital entre fronteiras nacionais.

Nessa nova estratégia capitalista oblitera-se a *grande política* – como categoria gramsciana – tornando-a *pequena política* com vistas a soltar as amarras financeiras do capital. Neste cenário, a principal mercadoria²⁶ deixa de ser o objeto fabril e passa a ser o dinheiro convertido a altas taxas de lucratividade, numerário fabricado, como menciona Paulani (2009), pela financeirização do capital que agora conta com a flexibilização legal e normativa do Estado em oposição a *res-publica*.

Nestes anos de 1980, em meio à reconfiguração neoliberal no chamado mundo desenvolvido é que surgem no Brasil os CIEPs. No entanto, vêm pela mão de políticos identificados com o trabalhismo histórico. Também, é no decorrer desta década que o mesmo projeto será acusado – entre outros fatores – de populista e de oneroso aos cofres públicos. A respeito se pronunciou, em dois momentos, Darcy Ribeiro:

²⁶ Segundo Marx: “A mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção” (MARX, 2010, p.57).

A rica direita brasileira, desde sempre no poder, sempre soube dar, aqui ou lá fora, a melhor educação a seus filhos. Aos pobres dava a caridade educativa mais barata que pudesse, indiferente à sua qualidade. De fato, nunca quis dedicar ao povo aquela atenção escolar minimamente necessária para a alfabetização generalizada. Não tinha para isso a inspiração luterana de ensinar a ler para rezar nem a napoleônica de formar a cidadania. A educação das crianças e a fartura das casas de fato nunca foram preocupação das classes dirigentes brasileira. (RIBEIRO, 1995, p.11).

[...] Dizem que nossos CIEPs são caros e bonitos demais. Obviamente, eles podiam ser barateados, desde que não déssemos às crianças da periferia e das favelas escolas da qualidade que os bairros tradicionais do Rio têm. O importante é que os conjuntos arquitetônicos dos CIEPs, criados por Oscar Niemeyer, funcionam maravilhosamente para atender aos requisitos fundamentais da educação popular. Acresce que, como são produzidos industrialmente, seu custo é até menor que o das construções comuns de boa qualidade. (RIBEIRO, 1995, p. 19).

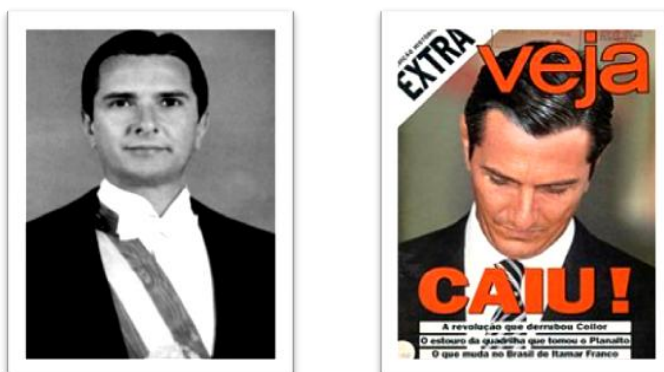
Darcy buscou frequentemente responder àqueles que insistiam no populismo dos CIEPs, tendo sua trajetória como intelectual e a carreira política de Brizola como atestados da preocupação com a vida, a cultura e a educação da classe popular e trabalhadora. Brizola além do comprometimento, era egresso do meio rural e conhecia na pele as mazelas da pobreza, imposta pelas elites brasileiras. Sobre o custo das escolas, insistentemente defenderam uma correspondência de gastos semelhantes aos das melhores escolas particulares brasileiras, como dever público, pois se associava o termo “barateamento” a descaso com o gosto estético e, desrespeito do direito ao conforto dos empobrecidos.

Ao observarmos a atuação dos nossos políticos na atualidade, como a questão da participação na ampliação do orçamento para 10% do PIB, parece-nos que essa “correspondência de gastos” continua inversamente proporcional às necessidades educacionais brasileiras²⁷.

Todavia, em meio às agruras dos anos 1980 e o definhamento dos CIEPs, seria eleito em 1989 o presidente Fernando Collor, primeiro chefe nacional a assumir claramente o discurso neoliberal, que desde então se enraizaria em nossa vida política.

²⁷ Sobre tal questão, ver Roberto Leher – nota de rodapé na página 47 desse trabalho.

Imagens 10 e 11: Collor, em 1990, como primeiro presidente eleito após a ditadura seria deposto em 1992



Fontes: domínio público e revista *Veja* de 30/09/1992.

Neste jogo das competências burguesas, eficiência e produtividade são incorporadas às políticas educacionais em sintonia com as novas propostas tecnológicas, como motor de ascensão social, sob a anuência da sociedade receptiva a tal discurso. Assim, uma das funções principais da educação formal passa a ser em nossa sociedade, a de *produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz*. (MÉSZÁROS, 2009, p.45).

Assim, tal pensamento alcançou igualmente a educação, se fixando solidamente sobre dois pilares centrais de disputa política, como representação dos interesses em jogo, na organização estrutural de nossa sociedade: o modelo norte-americano e o modelo europeu²⁸. A cobiça da burguesia brasileira referendou o modelo norte-americano (COUTINHO, s/d). Neste particular, o governo Vargas no período compreendido entre 1937/1945 – com suas estratégias ambíguas de reforma e controle políticos, tanto no sistema sindical como no eleitoral – tornou-se particularmente memorável, pois sofreu pressão estadunidense contra o populismo que visava perpetuar (FAUSTO, 2008).

Os quadros dirigentes que se sucederam, ao longo de outras décadas, pouco alteraram este panorama em prol das camadas populares, já que como indica Coutinho (s/d), aproximando-se do preceito gramsciano, o Brasil sempre que mudou foi com *revoluções pelo alto*, cujo desdobramento jamais encampou as prementes necessidades populares. Mesmo com a *reabertura democrática* ocorrida a partir dos

²⁸ Sobre estes dois formatos, Coutinho (s/d) destaca que o *modelo norte-americano* caracteriza-se por uma sociedade civil forte, bastante desenvolvida e articulada, em que a organização política e a representação de interesses se dão por meios de partidos frouxos, não programáticos em meio a agrupamentos profissionais, estritamente corporativos. No *modelo europeu* observa-se uma estrutura de partidos medianamente homogênea, cuja interação com a sociedade permite a defesa de projetos sociais que sejam comuns a interesses mais amplos. Embora percebamos em Ferguson (2010), que a financeirização do capital vem engolfando esses *interesses sociais mais amplos*.

anos 1980, o que se viu no decorrer do processo foi o predomínio de medidas pragmáticas, cujas políticas públicas, embora tenham permitido algumas conquistas se vincularam, frequentemente, às diretrizes neoliberais. Tais fatores terminaram por obstruir a educação como possibilidade emancipatória, repercutindo numa perspectiva cidadã em favor da visão funcionalista e economicista²⁹.

A ênfase nos projetos de “inclusão” tecnológica passou a proliferar no campo educacional, ocultando o caráter tecnicista de suas fórmulas. A influência do capitalismo, sobre o campo do conhecimento, faz sucumbir os referenciais éticos e políticos, produzindo incertezas e alterando as finalidades históricas da educação. No Brasil construímos um discurso permanentemente favorável à educação que não se reflete na prática. (SEVERINO, 2007).

Dois aspectos perduraram em nossa educação: um no fetiche do ensino tecnológico como solução via mercado profissional e outro, consequência do primeiro, de uma constante subordinação do trabalho e do trabalhador ao metabolismo do capital convertido a mera força produtiva de regulação da economia. Estes dois elementos estiveram, frequentemente, em nosso imaginário educacional. O do fetiche tecnológico, permanentemente reduzido a tecnicismo, como ensino ideal para a classe trabalhadora – discurso que volta com intensidade no século XXI. E o segundo, justificando a lógica tecnicista/tecnológica como ideologia econômica, objetivando estimular o interesse da multidão a firme crença salvacionista de formação para o mercado.

Contudo esta representação, segundo a reflexão desenvolvida por Frigotto (2004), apoiada na ideia de sociedade pós-industrial e sociedade do conhecimento, em sintonia com o fetiche da ciência e da tecnologia, continuam alimentando a falsa noção de superação da estrutura de classes, obstruindo novas formas organizativas da produção e, conduzindo à exclusão imensa parte dos seres humanos, que não conseguem sequer satisfazer as suas necessidades primárias.

O fracasso brasileiro na educação – nossa incapacidade de criar uma boa escola pública generalizável a todos, funcionando com um mínimo de eficácia – é paralelo à nossa incapacidade de organizar a economia para que todos trabalhem e comam. Só falta acrescentar ou concluir que esta incapacidade é, também, uma capacidade. É o talento espantosamente coerente de uma classe dominante deformada, que condena seu povo ao atraso e à penúria para manter intocada, a continuidade de sua dominação hegemônica. (RIBEIRO, 1986, p.98).

²⁹ Entre as medidas que buscaram romper, positivamente, com tais procedimentos no campo educacional, reconhecemos os Centros Integrados de Educação Pública, implantados no R. J. , em 1983, no governo de Leonel Brizola – tema desse nosso trabalho de pesquisa.

Trabalho e educação, sob esta ótica vão se construindo, historicamente, mediante um processo que os reduzem a objeto de mercado – mercadorias que aparecem como produtos abstratos e inumanos. Essa interiorização inaugura uma compreensão de ações humanas como meras tarefas que podem ser barganhadas (como reles produtos) no mercado de profissões. Assim, perde-se a dimensão de que ambos, trabalho e educação, como relações sociais, que na sociedade burguesa são disputadas interessadamente por parte do capitalista, não podem ser reduzidas à atividade de produção material no sentido de responder às exigências do *mundo da necessidade*. Ao contrário, aludidas em suas dimensões sociais, estéticas, culturais, entre outras formas dignas de vida, impõem-se como *mundo da liberdade a ser conquistado*. Essa peleja é a tarefa democrática que nos cabe.

Tais conflitos, impõem sobre o pesquisador que angustiadamente opta por uma tensa investigação, nesse cenário de flexibilização sociopolítica, especial atenção sobre os rumos ideológicos que tendem a empurrar a história para um conflito entre as *luzes difusas* e as *sombras fabricadas*.

2.2 A história entre *luzes difusas* e *sombras fabricadas* – dilemas do autor/pesquisador

As ideias se encarnam nas pessoas e quando se encarnam elas tomam, ganham a possibilidade de subsistir, de existir, de se perpetuar. (RIBEIRO, s/d).

Toda a pesquisa demanda escolhas do autor/pesquisador. Estas escolhas, mais ainda, se consideramos a transversalidade história-educação, exige-nos a seleção do tema, do objeto de pesquisa, da composição bibliográfica, das vozes e práticas de diversos atores etc, em função de uma inserção histórica no tempo. Só assim, pode o historiador construir seu “estatuto de verdade”. Todavia, parece-nos que escolher significa – igualmente – tatear entre sombras e seleções. A inserção histórica tem como consequência a imersão do autor/pesquisador e sua posterior emersão: seu mergulho e seu retorno. A subida à tona e o que fismos lá do fundo

do “oceano-histórico”, em função dos registros, expõem a(s) verdade(s) que podemos içar. Ainda assim, verdade(s) comprimida(s) por *seleções e sombras* a partir de nosso fôlego, nossas limitações, nossas intencionalidades. De fato, neste mergulho *um* e em nosso retorno, à superfície, *outro* sujeito-histórico.

Segundo Borges (1993), no termo “história” encontramos uma variedade de significados, tais como: *o passado da humanidade, o estudo desse mesmo passado, uma simples narração, uma “lorota”, uma complicação etc.* Para nós, no trabalho de pesquisa, consideramos simultaneamente, *os acontecimentos que se passaram e o estudo desses acontecimentos.* Sobre esse par dialético é que buscamos construir nosso “estatuto de verdade”, com todas as provisoriedades que demandam o campo histórico, arena vital do homem como ser social.

Há que se destacar que o tempo histórico, onde refletimos os acontecimentos, não se equivale ao compasso cronológico expresso no tempo registrado no calendário e medido pelos relógios. As mudanças, no diapasão histórico, ora parecem rápidas, como os acontecimentos cotidianos, registrados todos os dias – como as mudanças de regimes políticos ao redor do mundo; ora parecem mais lentas, caso daquelas associadas a valores – como a ruptura do machismo, ou por novas regras de conduta frente, por exemplo, aos direitos dos homossexuais e de outras minorias, ações que indicam claro conflito com uma produção histórica conduzida pelos homens. Que começa a ser alterada socialmente, sobretudo, a partir das lutas femininas encampadas no século XIX, fato este que só acontece devido à ruptura com as sombras ideologicamente fabricadas.

Muitas destas ditas ideologias tiveram sua origem no falso referencial europeu. As nações fora deste circuito – classificadas como atrasadas – foram guindadas a orientarem-se pelo parâmetro de “evolução” afirmado pela sociedade europeia ocidental. Essa posição eurocêntrica, do ponto de vista da história, gerou uma cruel distorção, pois associou desenvolvimento tecnológico a capitalismo e ambos, irmãos siameses, impuseram o pensamento que predominou na modernidade. Mesmo que tal mistura de componentes colocasse à margem enormes contingentes humanos por todo o planeta, a Europa seguiu reforçando ideologicamente no imaginário mundial o símbolo de continente desenvolvido, a ser modelarmente seguido por todos, à custa de muita dificuldade para as nações periféricas.

No entanto, em meio ao conjunto de *seleções* e *sombras* construídas, não há uma linha constante e progressiva de desenvolvimento na história da humanidade, comum a todos os espaços. Simultaneamente convivemos com sociedades ditas primitivas – caso exemplar de algumas tribos no Brasil e em outras partes do mundo – detentoras de um nível de desenvolvimento que permite o uso, em segundos, da comunicação produzida nos lugares mais luxuosos e avançados do planeta, tecnologias expositivas de modos de subsistência conflitantes com as populações urbanas das grandes cidades. Vários povos nativos, que vivem em comunidades aldeãs ao redor da Terra, nos são apresentados nas imagens da TV e do cinema como proprietários de antenas parabólicas, contrastando com suas relações nativistas, imensa “aldeia global” que une culturas diferentes apenas por satélites, dissolvendo suas diferenças.

Imagem 12: Antena parabólica na Aldeia Aiha – Etnia Kalapalo – Parque Indígena do Xingu



Fonte: Pulsar

Segundo Borges (1993) os *entes* – natureza, progresso etc, só podem existir na ação dos próprios homens como sujeitos e agentes da história. Não são simples processos que se dão de modo natural. Se a história da humanidade difere da natureza, embora ambas possuam uma história, é porque aquela se faz pela ação

dos homens, influenciando nos movimentos desta. Embora não seja sempre de forma deliberada e consciente, são os homens em sociedade que elaboram o signo revolto da história. A história não é uma cronologia que segue determinismos previsíveis. Não são as forças externas que a comandam, mas as lutas humanas. Toda a extremada racionalização da história termina por empurrá-la, ideologicamente, às sombras.

Ao perscrutarmos a história em geral nos ocupamos estritamente de determinada realidade concreta, situada no tempo e no espaço. Assim, o historiador busca identificar as relações construídas pelos homens como produto desta existência. O homem localiza-se em um determinado período de tempo, em um espaço físico concreto. Nesse espaço e lugar age sempre, como marca do seu caráter histórico, em relação à natureza, aos outros homens, à experiência de vida. Historicamente, só podemos conhecer o presente na percepção, na escavação do passado, recompô-los significa árdua batalha entre *seleções* e *sombras*.

As sombras, na escrita da história, se oferecem de duas formas: ideológicas (por se prestarem a dissolução da totalidade) e contra-ideológicas (por permitirem, em suas frestas, o encontro da totalidade). Por um lado, são ideológicas, portanto *sombras fabricadas*, quando para justificar o presente, agimos como se o passado simbolizasse, por exemplo, o atraso da civilização – o tempo naturalizado avança cronologicamente em camadas superpostas, como se buscasse mecanicamente o “progresso”. De outro modo, as sombras não fabricadas seriam um movimento natural, por quanto é exigível que o historiador faça seleções necessárias em função do recorte de seu objeto de estudo. Contudo, neste, o passado é criteriosamente observado e vasculhado como etapa histórica concretamente construída por humanos, são fatos impostos sobre o desejo do historiador, o que não implica dizer que este é um agente neutro.

Desta forma, *seleções* e *sombras* são compósitas intrínsecas às ações do pesquisador e o tratamento histórico do passado, em função dos conflitos e contradições do presente, é quem definirá a atitude ideológica ou contra-ideológica daquele que pesquisa. Segundo Borges,

Conforme o presente que vivem os historiadores, são diferentes as perguntas que eles fazem ao passado e diferentes são as projeções de interesses, perspectivas e valores que lançam no passado. Eis por que a história é constantemente reescrita. Isso se resume bem na frase: “A história é filha de seu tempo”. Mesmo quando se

analisa um passado que nos parece remoto, portanto, seu estudo é feito com indagações, com perguntas que nos interessam hoje, para avaliar a significação desse passado e sua relação conosco. (BORGES, 1993, p. 26).

Em função do mencionado acima, reforçamos que a história não é simples processo evolutivo em permanente linearidade, mas se apresenta como caleidoscópio, numa intensa variação de fatos conflitivos. A cronologia³⁰ tem papel importante no trabalho do historiador, desde que organizada em torno dos fatos históricos, que são sempre preponderantes sobre a gradação do tempo. Ao trabalharmos com a história devemos estar atentos para não atribuímos uma racionalidade inexistente, pois a tarefa do historiador permanentemente se dá sobre acontecimentos e realidades passadas.

Por outro lado, impossível prescrever uma história do futuro, qualquer desejo nessa direção representará mera especulação. A partir de um diagnóstico do presente podemos, tão somente, refletir sobre ações, tendências ou probabilidades históricas. Logo, entender estas características do tempo histórico é a principal tarefa do historiador.

Cabe, ainda, ao historiador estar permanentemente atento a determinada realidade que concretamente se fez de modo temporal em determinado lugar. Nesse sentido, o trabalho do historiador exige rígida seleção desses dados e constante emersão para fora de interesses particularistas. No entanto, para que tal seleção funcione a contento será necessário fustigar com insistência as variáveis que se atrelam aos dados do passado, naquilo que estão em contradição com o presente. As fontes ou documentos não são uma confirmação da realidade, mas representações caóticas de momentos particulares do objeto em questão.

Por todas estas complexificações, a história exige criteriosa tomada de consciência, sobretudo daqueles que a investigam. Não é a mera catalogação de dados ou fatos, mas a forma como os tratamos em função das relações entre os sujeitos históricos, entre as instituições sociais e entre o Estado, como expressão possível da totalidade de que o historiador é responsável. A história, como

³⁰ Segundo Borges (1993) a organização cronológica é etapa básica para construção de uma explicação histórica. Torna-se necessário que os historiadores trabalhem com um período de tempo limitado entre datas. A exatidão é o compromisso inarredável do trabalho do historiador. Assim, a periodização – longe de ser o enquadramento do tempo – deve ter um caráter explicativo. Atitude histórica, imprescindível, para demonstrar a multiplicidade das diversas épocas de organização das sociedades, como totalidade das relações materiais elaboradas em cada contexto.

instrumento a favor do conhecimento, tem o compromisso de desvendar, revelar, sistematizar relações desconhecidas.

Se a seleção imposta pelo historiador já é uma forma de escolha que estabelece a prioridade dos fatos, será sua consciência que evitará a ideologia e, portanto, o fabrico de sombras. O historiador altera a proposta histórica quando escolhe seleções que provocarão sombras, como um processo necessário ou invertendo sua inserção, ao priorizar as sombras sobre as seleções, no ato de compor seu trabalho de pesquisa. Este último ato denominamos *sombras fabricadas*. Se as sombras são movimentos comuns, ocorridos a partir de nossas seleções – as *sombras fabricadas* são ações de interesses ideológicos. *A ideologia se dá quando a consciência passa a ilusão de que as ações humanas decorrem de decisões livres e soberanas, não vendo sua vinculação à realidade social.* (SEVERINO, 1986, p.9).

Tal naturalização aprofundou o modo com que a *classe dos de cima* expropria a *classe dos de baixo*. *Seleções e sombras* estão presentes, como escolhas políticas, no trabalho do historiador.

Ao discorrermos sobre o dilema ideológico do autor/pesquisador, refletimos como é difícil uma tomada de posição frente às escolhas que precisam ser feitas conscientemente. Em nosso caso, um posicionamento que busque as nesgas da história não como superposição de fatos, mas como móvel dialético que nos ajude a enxergar os clarões sobre as sombras e não o seu contrário. O que não significa capturar toda a luz do problema, tarefa impossível ao autor/pesquisador, contudo inquietar-se com a mínima opacidade surgida.

Nossa escrita, na seção abaixo, ao privilegiar os CIEPs, visa analisar os óbices que ideologicamente, produziram mais sombras que clarões, contra uma rede de escolas cujas limitações se superadas, talvez ainda possam vislumbrar horizontes para a educação pública de tempo integral no Brasil.

2.3 Os CIEPs como prática de educação em tempo integral – em meio às sombras e clarões

Há um discurso que sempre me irrita, a crítica que se faz aos CIEPs, dizendo que a especificidade da escola é ensinar e que a escola não é albergue, nem é restaurante. [...] Mas, isso para mim reflete uma estranha e dolorosa ignorância, e, incompetência de alguns intelectuais. (FREIRE, s/d).

Ao longo da pesquisa, considerando a frequente preocupação existente entre os educadores brasileiros, quando discutem a construção de uma proposta educacional alternativa ao modelo tradicional, incomoda-nos a ideia do inédito presente nos discursos, sem considerar o nosso recente passado histórico. Quando, nas atuais propostas escolares, descartamos este passado não observamos – como aposta Cortella (2003) – que o *novo não é inédito*. O *inédito* é o que de nenhuma forma foi construído enquanto o *novo* depende de nosso referencial histórico, que está no tempo vivido, para o seu consequimento.

Tal ansiedade pelo ineditismo, envolvendo os mais variados debates escolares no Brasil, parece nos afastar das concretudes vivenciadas ao longo de nossa história educacional, fato que tende a se confirmar quando discutimos alternativas ao modelo escolar brasileiro, sem levar em conta o que representaram os Centros Integrados de Educação Pública, como projeto de educação dirigida à classe menos abastada da sociedade fluminense – naquele momento denominada *camada popular*.

Imagem 13: CIEP Dr. Ulysses Guimarães, Curicica - RJ.



Fonte: domínio público

Quando, hoje ouvimos algumas abordagens sobre a existência destes centros, não são poucas as vozes ressaltando o que poderiam ter sido e não foram. Ou seja, o projeto CIEP parece se apresentar como página virada na memória educacional brasileira, marcando-se pelo que não realizou.

O CIEP parece fazer parte de um efeito “sanfona”, na permanente discussão sobre escola de tempo integral. Às vezes, vêm à tona como forte referência para, em outros momentos, submergir em meio a velhas críticas, entre as quais ser uma escola de custo elevado ou ter servido exclusivamente, no passado, a um programa partidário de cunho personalista. Tais questões que, em razão de erros e acertos do projeto abordaremos mais a frente, devem exigir daqueles que acreditam na escola de tempo integral, uma postura ativa de superação destes impasses, engendrando ponderações que acentuem a importância do projeto, não permitindo que sua materialidade, seu funcionamento, sua importância sejam mitigados. Nossa insistência na análise dos CIEPs não significa ocultar suas falhas, mas discuti-las de forma a não permitir que o compromisso com a escola de educação integral prescindia da contribuição destes centros educacionais.

A professora Lia Faria, desde os primórdios do projeto, tem sido – assim como tantos outros educadores – uma defensora incansável dos CIEPs. Hoje, à frente do grupo de pesquisa do PROPEd/UERJ: Ideário Republicano e Educação Fluminense, recupera tal discussão quando assinala, segundo Castro & Faria (2002), que o grande desafio é o de retomar a proposta pedagógica dos Centros Integrados de Educação, sob novas perspectivas. Deste modo, incentivando os educadores a planejar e definir estratégias eficazes, que garantam o pleno funcionamento da escola de horário integral.

Por outro lado, o estudo identifica que a busca de afirmação dos CIEPs, no estado do Rio de Janeiro, é curta e tensa. O empenho entre braços e mentes favoráveis a sua execução se dará em duas fases do PEE (1983-1986 e 1991-1994), experiência extremamente marcada pelo interregno de uma administração estadual (1987-1991), descomprometida com o projeto de educação pública de qualidade. Quando apontamos um período de 6 anos de vida para os CIEPs, considerando as forças que estavam contagiadas por um sentimento construtivo de mudança na educação, talvez estejamos sendo extremamente generosos, pois metade deste período foi de construção das escolas e metade para avançar e recuperar – com esforço redobrado – o que havia sido desarticulado. Portanto, o que se observa são apenas três anos de experiência dos CIEPs.

A respeito, Cavaliere afirma que:

Na primeira fase de implantação (1983-1986), o primeiro CIEP somente foi inaugurado em maio de 1985. A maioria [aproximadamente 127 CIEPs] deixados em funcionamento naquela gestão somente entraram em funcionamento no último ano de governo.

Na segunda fase de implantação (gestão 1991-1994), [pouco mais] de 400 CIEPs (entre recuperados e novos) foram implantados pelo governo estadual, a maior parte no decorrer dos últimos dois anos de governo mas, muitos deles, somente nos últimos meses, ficando um grande número de escolas apenas semi-estruturadas e em fase embrionária de funcionamento. (CAVALIERE, 2002, p. 99-100).

Por outro lado, justifica-se que a interrupção, em 1987, de um segundo mandato de orientação pedetista no Rio de Janeiro – em prol do PMDB – será determinante para politicamente motivar a desmobilização desses Centros Educacionais voltados à *educação popular*. Em seus registros no ano de 1991, Lia Faria, coordenadora responsável pela gestão político-pedagógica da proposta dos CIEPs, faz a seguinte ponderação:

Os CIEPs representaram a principal estratégia de Governo do Rio de Janeiro (1983-1987) na concretização de uma política educacional desenvolvida dentro do seu sistema escolar voltada prioritariamente para os interesses das classes populares. A análise da função dos CIEPs, enquanto proposta de educação popular, tem que passar inicialmente por uma definição do que se entende por “educação popular”, chegando à discussão acerca dos limites do exercício desta função. (FARIA, 1991, p. 35, grifos nossos).

Através da leitura destes escritos, em outro momento, encontramos dois aspectos sobre as dificuldades encontradas no Projeto CIEP:

[1º] A dificuldade de elaboração de um projeto de horário integral para Escola Pública e os desafios que cercavam a equipe pedagógica.

[2º] A busca de um aluno “idealizado”, ressaltado pela prática dos docentes da escola de Formação de Professores em nível de 2º e 3º graus. (FARIA, p. 65-66).

Nosso principal esforço, em meio ao debate sobre a reconstrução da relação ensino-aprendizagem, presente na reflexão de educadores e educadoras quando reivindicam condições mais dignas na educação para o século XXI, é o que podemos fazer como *novo* – a partir de nossos referenciais – sem nos tornarmos reféns do ineditismo esvaziado de historicidade. Para tanto, entendemos como importante analisar que possibilidades podem ser rediscutidas a partir da ideia-força dos Centros Integrados de Educação Pública, trazendo para os debates sobre a educação pública no Brasil do século XXI.

Os CIEPs foram criados no Rio de Janeiro, em 1985, no governo Leonel de Moura Brizola, atendendo alunos na faixa etária entre 7 e 20 anos de idade. Portanto, a cobertura escolar compreendia o 1º grau (atual Ensino Fundamental de nove anos) até o Projeto de Educação Juvenil (PEJ), para indivíduos analfabetos e maiores de 14 anos de idade. Tal projeto se constituiu como programa de Educação de Jovens e Adultos no âmbito estadual, embora funcionasse dentro dos CIEPs em horário noturno, logo se transferindo para a alçada da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro³¹, se distanciando assim da proposta original.

A criação dos CIEPS se deu a partir da elaboração do Programa Especial de Educação (I PEE) com uma dotação de recursos de mais de 400 milhões de dólares, à época, para o custeio e organização.

De acordo com Ribeiro:

A escolha da educação como prioridade fundamental responde essencialmente, à ideologia socialista-democrática do Partido Democrático Trabalhista de Leonel Brizola. Essa ideologia é que, contrariando uma prática antiquíssima de descaso em matéria de instrução pública, nos deu a coragem de abrir os olhos para ver e medir a gravidade do problema educacional brasileiro e sobretudo a ousadia de enfrentá-lo com a maior massa de recursos que o Estado pôde reunir. (RIBEIRO, 1986).

Deste modo, o CIEP se constituiu como uma escola de horário integral, tendo capacidade média para mil alunos; sendo 600 alunos no horário de 8h às 17h e 400 alunos das 17h às 22 horas. As escolas ofereciam quatro refeições, atendimento médico odontológico e banho, buscando propiciar as melhores condições de aprendizagem dos alunos, num espaço predial bem definido.

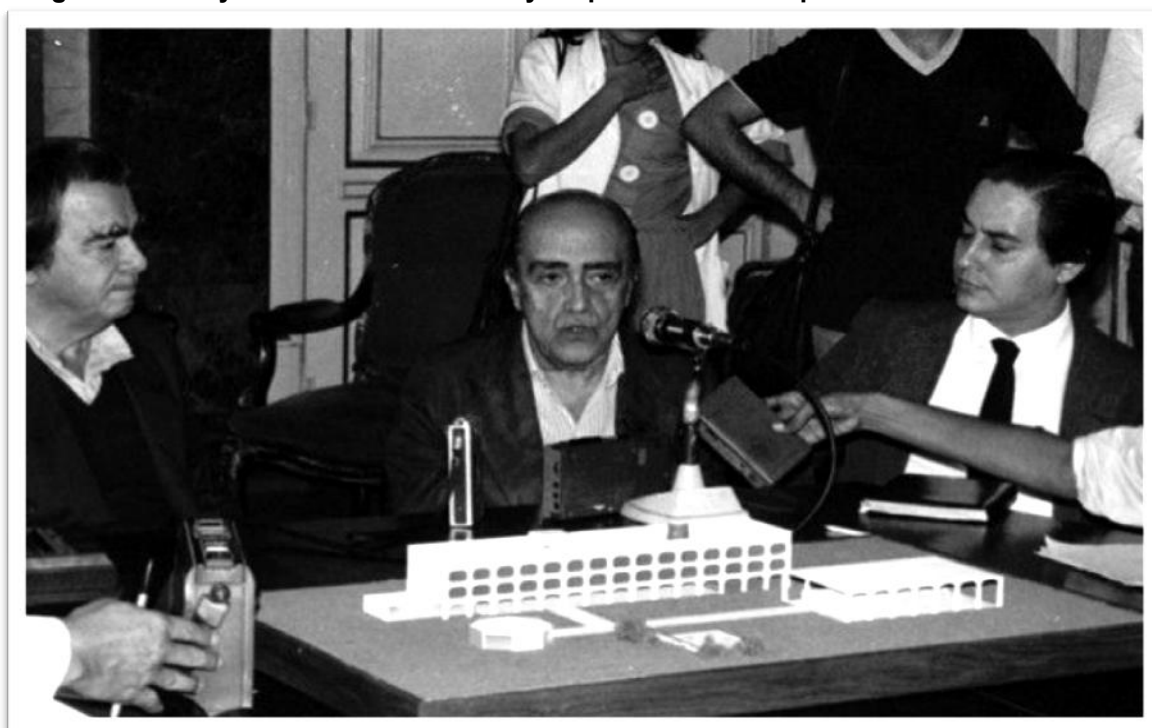
Construídos em concreto pré-moldado, cada CIEP possui três blocos. No bloco principal, com três andares, estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco fica o ginásio coberto, com quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiário. Este ginásio é chamado de Salão Polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e sobre esta existe uma residência com alojamento para doze crianças, que poderão morar na escola em caso de necessidade. (RIBEIRO, 1986).

Por outro lado, os prédios escolares projetados por Oscar Niemeyer foram construídos, prioritariamente, em áreas de elevada pobreza econômica. Desde a

³¹ Sobre o histórico do PEJ no Município do Rio de Janeiro, ver dissertação de Mestrado de nossa autoria com o título: Educação de Jovens e Adultos: a experiência do PEJ no Município do Rio de Janeiro. Este trabalho, orientado por Alicia Maria Catalano Bonamino, foi apresentado ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), sendo aprovado pela Comissão Julgadora em maio de 2003.

implantação, em abril de 1985, até março de 1987, seriam inaugurados 127 CIEPs no Estado e no Município do Rio de Janeiro. Durante o segundo governo Brizola, em dezembro de 1994, foram entregues à população fluminense 406 unidades, com 205.800 vagas para o nível básico – propiciando 137.200 oportunidades para a Educação Juvenil, além da disponibilidade de 52.800 matrículas nos Ginásios Públicos, somadas as 30.000 vagas para o Ensino a Distância. Números que garantiriam o atendimento a 425 mil e 800 alunos. (RIBEIRO apud FARIA & SOUZA, 2008).

Imagem 14: Darcy Ribeiro e Oscar Niemeyer apresentam a maquete do CIEP



Fonte: CPDOC – FGV

Quanto à proposta pedagógica, os CIEPs funcionavam a partir de sete *eixos norteadores*: vontade política; linguagem e alfabetização; integração educação/cultura; democratização das relações dentro da escola; avaliação; essencialização dos conteúdos/interdisciplinaridade e, treinamento permanente de professores.

Ao longo da pesquisa, observamos que tais eixos tinham como pressupostos: a) a questão da *vontade política* – como forma de garantir o compromisso permanente do governo com as regras estabelecidas para o funcionamento pleno da escola de tempo integral; b) o fator *linguagem/alfabetização* – buscando expressar a

valorização da linguagem, no âmbito da realidade dos alunos; c) o eixo *integração educação/cultura* – reforçando o trabalho de criação artística dos animadores culturais, a partir dos valores culturais das comunidades. Cada CIEP teria, inicialmente, três animadores culturais; d) a *democratização das relações* de poder dentro da escola – com o fim de instituir um espaço ativo de participação conjunta, a partir da composição de uma direção colegiada; e) a *avaliação* – propondo se realizar como processo permanente da atividade pedagógica; f) a *essencialização dos conteúdos/interdisciplinaridade* – a ser construída pela articulação dos conteúdos/currículos estudados entre várias disciplinas do conteúdo escolar, também articuladas com a Animação Cultural; g) o *treinamento permanente* como parte central do processo – como garantia à formação continuada dos professores. Assim se desenvolveram os caminhos pedagógicos dos CIEPs, no I PEE (1983 – 1986) nos quais a equipe central, diretores e professores se referenciavam para atuar na escola pública de tempo integral.

Todo esse processo embrionário de ajustes e construção pedagógica, visando orientar o funcionamento dos CIEPs, evidentemente precisaria de um maior espaço de tempo para apresentar resultados, que pudessem ser confrontados para avaliação e correção de percurso. Segundo Faria & Souza (2008), devemos considerar as seguintes questões: a primeira pela derrota eleitoral do candidato de Brizola ao governo fluminense, Darcy Ribeiro, em 15 de novembro de 1986; a segunda, ocorrida com o distanciamento/ruptura, em março de 1987, das Secretarias do Estado e do Município do Rio de Janeiro; a terceira, em agosto de 1987, referindo-se à mudança de partido do prefeito Saturnino Braga, até então, pertencente aos quadros do PDT.

Imagem 15: Darcy Ribeiro e Leonel Brizola em campanha eleitoral



Fonte: CPDOC – FGV

Embora esse conjunto de fatores tenha a sua importância, os debates no legislativo fluminense, durante o período que sucedeu o primeiro governo Brizola, revelam que um outro obstáculo para o insucesso do programa, na subsequente gestão do governo, no período entre 1987 e 1990, foi principalmente, a opção por uma política de educação diversa do governo anterior. Mesmo Leonel Brizola tendo retornado ao governo do Rio em 1991, observa-se que com a perda de continuidade entre o primeiro e o segundo governos brizolistas, o projeto dos Centros Integrados de Educação Pública, mesmo com todo o empenho das equipes do segundo mandato, se revelaria como definitivamente comprometido, como comenta Paulo Ghiraldelli:

Os CIEPs, [...] trouxe(ram) de fato oportunidades para uma teorização calcada em números e dados a respeito das possibilidades da escola de tempo integral. Brizola não conseguiu construir todos os CIEPs prometidos e necessários para a escolarização da infância proletária. Seu plano era o de realizar tal feito na continuidade de um governo pedetista no Rio de Janeiro, o que não foi possível, pois o PDT foi derrotado nas eleições de 1986. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001, p. 216).

Gaudêncio Frigotto nos auxilia, mais uma vez, a repensar a ineficiência de nossas escolas públicas, quando afirma que:

Os milhões de jovens que frequentam as escolas públicas têm uma educação mutilada em todas as dimensões [...]. Para a grande maioria dos jovens que abandonaram a escola ainda no ensino fundamental oferecem-se políticas públicas compensatórias marcadas pela fragmentação e pelo aligeiramento [...]. Com efeito, a classe dominante brasileira, de estigma escravocrata, afeita à cópia e historicamente associada de forma subordinada aos centros do capitalismo mundial, não completou entre nós o que a revolução burguesa fez e ainda faz nestes centros. A síntese disso é de que desde o império até hoje os balanços sobre a educação levam a mesma conclusão: a educação para a classe dominante brasileira é matéria de segunda categoria. (FRIGOTTO, 2011).

Nas últimas décadas, observamos que após a promulgação da Constituição brasileira em 1988, nas diferentes conjunturas políticas construiu-se uma pauta de elaboração de documentos governamentais, que tinham como objetivo aproximar a cultura escolar da cultura democrática.

No entanto, podemos afirmar que acerca das condições de comprometimento da infância no Brasil, a extinção dos CIEPs representou a descontinuidade de uma proposta de escola popular, processo que poderia nos aproximar da *escola unitária*. Ou seja, como expressão do caráter *popular*, este modelo escolar se daria como

pertencimento de todo o povo, extinguindo-se – pela conquista de uma distribuição educacional equilibrada – a ideia resistente de *educação popular* apenas como sinônimo de escola vinculada a indivíduos em perversa condição de desigualdade econômica e social.

Ao mesmo tempo, nos chama a atenção frente às discussões educacionais mais amplas, o distanciamento do debate naquilo que o projeto CIEP deixou como proposta inconclusa. Pelo manancial de suas possibilidades entendemos que o CIEP, cada vez mais, necessita ser revisitado nos *porquês* dos seus conflitos e contradições. Para tanto, torna-se importante re-ouvirmos as vozes críticas do Brasil que trataram a questão em seus aspectos positivos e negativos, reabrindo o debate sobre educação e diversidade, a partir da materialidade de um intento de educação pública implantado, e ao mesmo tempo interrompido abruptamente, nas décadas de 1980/90.

Muitos educadores bem intencionados elaboraram críticas que até hoje aparecem nos livros, nos cursos de formação de professores, e não fomos capazes de ir além delas. Ou seja, essas críticas em vez de proporcionarem instantes de releitura, muitas vezes soaram definitivas. Daí se tornando mimeses permanentemente repetidas. Sobretudo, quando associadas à definição de meras práticas populistas. A respeito do tema populismo o cientista político Jairo Nicolau (2011)³² nos alerta:

Jairo alertou ainda para o uso indiscriminado do termo *populismo*, o que considera *pouco analítico e muito acusatório*. Portanto, reduzir e *pensar a política carioca como uma política populista*, sem assumir uma postura mais crítica, considerando uma dimensão teórico-conceitual sobre o termo *populismo*, pode se estar incorrendo no equívoco de um mero “juízo”, em lugar de seguir uma perspectiva política melhor fundamentada. (FARIA, 2011, p. 31, grifos da autora).

Convém lembrar, ainda, como afirma ainda Faria (2011) que Brizola, em seu mandato como governador do Rio Grande do Sul, entre 1959/1963, a partir do projeto “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”, construiu 3.360 salas de aula em 1.045 prédios escolares, oferecendo 235.200 matrículas. Portanto, analisar o projeto educacional de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, à luz de acusações meramente de populismo eleitoral, é um desvio histórico, se

³² In FARIA, Lia – Quartet, RJ (2011).

considerarmos, que a educação sempre foi um compromisso político e social deste político gaúcho.

Neste sentido, a crítica fundamentada só tem vitalidade quando dialética – como possibilidade de superação. Se definitiva, sem permanentes antíteses, enclausura-se de modo pernóstico nela mesma. A trajetória de Leonel Brizola em sua experiência no sul do Brasil, de engajamento no projeto de inclusão das massas desescolarizadas, pôde apontar no futuro para o momento histórico que se desenhava, no Rio de Janeiro, dos anos 1980. Como alternativa concreta a mais de vinte anos de ditadura e à destruição causada na educação pública brasileira, em associação com o então chaguismo³³.

Provavelmente, o Projeto CIEP, por ser um intento que procurou se firmar no âmbito das contradições do pensamento da esquerda brasileira, num movediço de interesses diversos naquele período de redemocratização nacional, tenha ainda muito mais a nos revelar. Portanto, acreditamos que para discutir constructos da educação no Brasil, precisamos perscrutar o que impediu o devir dos CIEPs, e que ideias surgidas dele, podem orientar a discussão na atualidade, tendo como finalidade uma educação de tempo integral.

Hoje no Brasil a discussão sobre educação em tempo integral vem marcada por muitas lacunas, além de reduzida experiência empírica. Um dos poucos projetos de CIEP, inclusive mantendo este nome original e funcionando a duas décadas, é o de Americana (SP), tendo a frente como secretário de educação, o professor Herb Carline (governo do PDT)³⁴. O que justifica a prática dos CIEPs no Rio de Janeiro, para repensar a questão, em conformidade com o desejo de críticos que acreditam numa escola pública, de educação integral e de qualidade.

Por fim, o que a pesquisa assinala é que a experiência inicial de redemocratização, encetada após os anos de ditadura civil-militar, ainda não foi

³³ Faria (2011), mencionando a obra de Eli Diniz (1982) – *Voto e máquina política: patronagem e clientelismo no Rio de Janeiro* – diz que este “ao problematizar o modelo político implantado por Chagas Freitas na antiga [Guanabara], revela o imenso poder do único governador do MDB no país naquele momento. Chagas era visto por seus correligionários e adversários, como ‘imperador da Guanabara’, ou ainda, um ‘coronel urbano’” (p. 25-26).

³⁴ Ver a análise de Carlini, sobre o projeto, em **A construção dos centros integrados em Americana e Santa Bárbara D’Oeste**. In: Moll, Jaqueline *et al.* *Caminhada da educação integral no Brasil*. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.

Também sobre a proposta dos CIEPs em Americana, convém destacar o compromisso educacional de Suzete de Cassia Volpato Stock – diretora do CIEP Oniva de Moura Brizola, no município. Stock é autora do livro: **Entre a Paixão e a Rejeição – um quadro histórico-social dos CIEPs**. Americana, SP: Adonis Gráfica e Editora, 2004.

capaz de assegurar políticas duradouras de Estado na área de educação, mas sim de perpetuar políticas de governo, aquém dos históricos problemas nacionais.

Como pondera Boris Fausto,³⁵ o fim do autoritarismo em vez de consolidar um regime democrático, levou o país a uma “situação democrática”. Deste modo, como principal experiência de educação de tempo integral no Brasil, no estado do Rio de Janeiro, o CIEP não sobreviveu ao interesse das “políticas de governo”, estabelecidas entre as décadas de 1980 e 1990.

2.4 Anísio Teixeira e o aprendizado de Darcy Ribeiro – a educação como “fazimento” no intento dos CIEPs

Como Anísio sabia que era impossível melhorar todo o sistema de uma vez, fez um experimento que foi para nossa geração comovedor, que era a Escola Parque da Bahia. (RIBEIRO, s/d).

Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) nascido em Caetité, Sertão da Bahia, após intensa formação jesuítica em Salvador, veio para o antigo estado da Guanabara onde se bacharelou em Direito pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro em 1922, mesma cidade em que faleceria.

O educador fez parte de uma geração de intelectuais cuja maior preocupação, na metade do século XX, segundo Nunes (1999), era a de organizar a Nação e oferecer ao povo uma cultura que fosse capaz de possibilitar a unidade da instrução pública no Brasil.

Em função da precária estruturação educacional brasileira, na década de 1920, ingressaria na carreira profissional de educador, trabalhando para dotá-la de conteúdo e institucionalizá-la. Assim, levando para o novo campo que se constituía um conjunto sólido de saberes e vivências, oriundo das áreas religiosa, literária, política e jurídica. Além da formulação de uma filosofia de educação e de um programa de ação semelhante ao de John Dewey³⁶ nos Estados Unidos. O contato

³⁵ *História do Brasil*. Edusp, 2008, p. 527.

³⁶ Nunes (1999) afirma que o liberalismo de Dewey forneceu a Anísio Teixeira um guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, como modo de impor uma política e organizar o campo da pesquisa educacional no Brasil. No entanto, não foi uma adesão incondicional aos paradigmas liberalistas de Dewey, pois como cita a autora: “Se Dewey nunca entrou na polêmica entre escola confessional e escola pública, [entre estado e

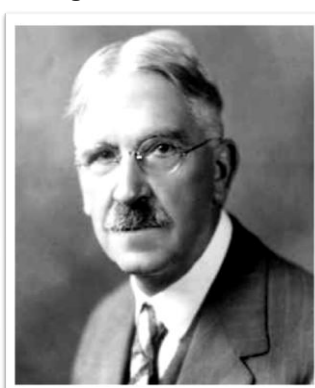
com os escritos de Dewey, ao longo da década de 1920, proporcionaria a Anísio a construção de outro sentido existencial, encontrando resposta programática para as questões educacionais com as quais passava a conviver. A apropriação deweyana foi contínua e diversa, desdobrando-se em muitas publicações, traduções e na sua prática política.

Imagem 16: Anísio Teixeira



Fonte: CPDOC – FGV

Imagem 17: John Dewey



Fonte: domínio público

As experiências como docente e, também, como administrador, em diferentes conjunturas, foram apurando a escolha de temas e a sua apreciação sobre a obra deweyana. Mesmo, adquirindo uma postura liberal, diferente da Dewey, o filósofo estadunidense lhe possibilitou notável abertura para o mundo moderno.

Luís Viana Filho analisa dois momentos especiais na trajetória de Anísio: a ruptura com a vida religiosa e a influência de John Dewey em seu pensamento educacional.

Em abril de 1927, comissionado pelo governo da Bahia para observar a vida educacional dos Estados Unidos, Anísio conheceu o mundo que lhe mudou as convicções. Em entrevista a Odorico Tavares, em 1952, ele diria com simplicidade: “Um incidente, porém, frustrou a minha aventura religiosa...”. O incidente fora a protelação por um ano, após a formatura, do ingresso do noviciado, consequência da oposição dos pais, e também da prudência dos padres, inclinados a que lhe amadurecesse a vocação. Interregno durante o qual lhe chegara o convite para a Diretoria Geral da Instrução. Tudo mudaria na vida de Anísio – a vocação religiosa sobrepunha-se a vocação do educador, que não mais o abandonou, pondo raízes mais fundas, e sobre as quais se levantaria uma nova personalidade. Para muitos de seus amigos e companheiros, entre os quais Hermes Lima, Nestor Duarte e Jaime Ayres, todos agnósticos e liberais, era uma aventura vê-lo libertando-se das peias ultramontanas. (FILHO, 2008, p.34).

Anísio Teixeira sempre deixou claro as ideias de John Dewey em sua formação, traduzindo alguns de seus livros. A influência do pragmatismo na vida de

sociedade], Anísio mergulhou em cheio, [nestas questões], assumindo também [o ônus da] crítica deweyana dirigida tanto à escola tradicional quanto à Escola Nova, [por muitos dissidentes do seu pensamento]”. (p.59).

Anísio orientou-o a um novo olhar para as pesquisas, da mesma forma que possibilitou capturar em nossa sociedade a subalternidade da educação popular.

Sem pretendermos ser exaustivos na perquirição de causas, limitamo-nos sem falseamento a dizer que nos faltou vigor para expandir a escola a seu tempo, quando os seus padrões eram bons ou razoáveis ainda, e o processo histórico não havia sofrido os impostos de aceleração dos dias atuais. Um persistente, visceral sentimento de sociedade dual, de governantes e governados, impedia que nos déssemos conta da urgência de expandir a educação do povo, parecendo-nos sempre que bastaria a educação das elites, já sendo suficientes (senão mais até do que suficientes) as poucas escolas que mantínhamos para o povo e pelas quais nem ao menos tínhamos o cuidado de preservá-las ou aperfeiçoá-las, como boas amostras ou modelos. (TEIXEIRA, 2007, p.91).

A fala de Anísio desvela sua luta pelo direito à educação pública no Brasil. Muitas críticas foram feitas a Anísio Teixeira, reforçando seu “esquecimento” acerca do histórico quadro de desigualdade e autoritarismo de nossas práticas políticas, assim ideologizando a educação como instituição apartada da sociedade³⁷. Ao analisar seus escritos e trajetória de vida, vemos um homem revolucionário, a nosso ver, engajado como poucos brasileiros numa atitude gramsciana de “guerra de movimento”, ou seja, entrincheirado no campo educacional, consciente do autoritarismo de boa parte de nossos políticos. Um homem, o tempo todo, se posicionando contra o ranço conservador brasileiro.

Ainda assim, alguns setores acadêmicos entendem Anísio como pensador conservador, mesmo atuando como transformador da educação. Todavia, um educador organizador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), entre outras ações, ajudando a erguer a Universidade de Brasília (UnB). Neste sentido comprometido com o fortalecimento educacional da nação brasileira.

³⁷ Interpretações quase sempre decorrentes da leitura de *Ideologia e educação brasileira*, de Carlos Jamil Cury. Outras análises, que terminam por intensificar o distanciamento dos estudos da obra de Anísio Teixeira, desdobram-se de *Educação e desenvolvimento social no Brasil*, de Luiz Antonio Cunha e *Escola e democracia*, de Dermeval Saviani. Uma detida análise, sobre tal distanciamento, em função dos autores citados, nos é trazida por Zaia Brandão e Ana Waleska Mendonça em *Por que não lemos Anísio Teixeira? In: Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira?* Organizado pelas autoras, na segunda edição revista, em 2008. Parece-nos que o combate à escola tradicional entre nós, ao contrário do que sistematizadamente crítica Saviani, não expressa historicamente o que foi este mesmo ensino tradicional, como produção burguesa, na França, apresentado como quadro comparativo pelo autor. A educação tradicional que combatemos no Brasil foi a que surgiu mimeticamente do interesse de uma burguesia não revolucionária, impregnada pelos ideais da contrarreforma católica, por isso não estamos convencidos que Anísio e o escolanovismo brasileiro quiseram engolfar – como analisado por Dermeval Saviani em *Escola e democracia* (27ª edição) – a **pedagogia da essência**, pelo movimento da **pedagogia da existência**. É isto que parece observar, também, Zaia Brandão e Ana Waleska Mendonça (*op. cit.*, p. 224).

Como afirma Nunes (1999), o educador foi combatido impiedosamente, em quase todos os cargos que ocupou, acusado de comunista em vários momentos de sua vida pública, sobretudo pelos setores mais conservadores da igreja católica. *No entanto, como afirmava, jamais leu Marx* (NUNES, 1999, p. 63). Ao contrário do que o acusavam, era capaz de dialogar com as equipes que atuava, debatendo democraticamente.

Anísio tinha consciência da dimensão pública da tarefa intelectual, que, para ele, só tinha sentido se estivesse a serviço de um projeto político-social a ser implantado e que levasse em conta os excluídos. Na sua atuação, se observa um sentimento moral, mas também se assumindo como educador-dirigente, reafirmando os fundamentos mais elaborados do pensamento liberal (no sentido progressista), que lhe servia de plataforma.

Ao mesmo tempo que participava da criação de diversas instituições, no sentido de construir e preservar a educação pública de outros interesses, travando lutas áspers em defesa do que lhe parecia o mais correto: aplicar preferencialmente fundos públicos, fossem eles federais, estaduais ou municipais, nas escolas públicas, o que jamais significou um confronto com a iniciativa particular de ensino. A luta de Anísio era sempre no sentido de garantir acesso educacional às classes populares.

No espectro da educação popular, Anísio Teixeira realizou, como Secretário da Educação e da Saúde, sobretudo no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, nos anos 1930, e em Salvador, nos anos 1950, uma intervenção em prol da classe economicamente empobrecida que vivia na cidade, sem garantias de acesso à escola. O caráter dessa intervenção foi de capital importância para reconhecer seu comprometimento em favor dos princípios democráticos (NUNES, 1999). Também lutou contra a omissão dos governos, na direção da reconstrução das condições sociais e escolares, com medidas concretas, ampliando as oportunidades educativas das crianças das classes populares. Por outro lado, acreditava que os alunos e alunas se constituíam o centro da relação ensino-aprendizagem.

Para compreender esse envolvimento histórico com a educação e a proposta escolanovista, torna-se necessário observar que o ensino primário nos albores da república, sob a responsabilidade vacilante dos estados, se organizou de modo muito precário, tornando inviável a sua transformação em um sistema de ensino sólido e complexo. No primeiro momento, essa educação elementar se caracterizava

por uma escola organizada em torno de um só professor, uma só classe, agrupando os alunos em várias séries, na sua maioria, em imóveis de aluguel com condições precárias para estudo. Contudo, com o tempo, esse estabelecimento, congregaria as escolas isoladas, constituindo – no início do século XX – o *grupo escolar*, como importante avanço pedagógico da época. (CHAVES, 2009).

Com várias salas de aula, vários professores e turmas homogêneas, esse modelo de escola vai pouco a pouco se institucionalizando, com base em um ensino mais racionalizado e padronizado, com vistas a atender um número cada vez maior de crianças, prevendo o início da escolarização em massa. Todavia, a institucionalização do processo pedagógico ao fundar o grupo escolar, eliminando a escola de sala única e, ao mesmo tempo, impondo o controle rígido dos alunos, se transformaria em uma estrutura difícil de conciliar os princípios de homogeneidade frente às diferenças individuais dos alunos.

No entanto, essas relações – por influência inicial de um tipo mais flexível de pensar a educação – vão sendo, gradativamente, modificadas. As escolas da cidade do Rio de Janeiro passam a ser organizadas com atividades pedagógicas que racionalizam o tempo; a jornada escolar é instituída com início e término das aulas, concedendo intervalos e descanso para alunos e professores. Concomitantemente, é promovida a divisão dos conteúdos, sendo ensinados em períodos escolares diários de no máximo quinze minutos. (CHAVES, 2009).

Por meio desses mecanismos, a escola primária começa a funcionar como um sistema de ensino que, acima de qualquer coisa, se impõe enquanto poder regenerador que tem a função de moralizar, civilizar e consolidar a ordem social. Ou seja, essa escola, além de se estabelecer, produzindo uma série de melhorias pedagógicas, intenta se ajustar – nas duas primeiras décadas do século XX – aos ideais republicanos de consolidação de uma nação moderna e industrializante. Todas essas transformações educacionais, embora representem algum avanço qualitativo, não viram os interesses das classes populares.

Todavia, será durante o período entre 1922 e 1935, que o Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal, por intermédio de seus diretores de instrução pública, organizará novo conjunto de medidas pedagógicas, objetivando a consolidação não apenas dessa escola primária, mas de todo um novo sistema de ensino, envolvendo também a escola secundária e o ensino acadêmico. Essa nova proposta de ensino, em síntese, deveria ser disseminada em todas as escolas experimentais. Tanto o

professor como os alunos necessitavam ter mais autonomia na elaboração de seu programa escolar, fato que acabou não acontecendo no modelo anterior.

Os escolanovistas, signatários do Manifesto de 1932, ao se basearem no interesse do aluno, extinguiriam a aprendizagem isolada, vinculando-a de vez a um processo integral, assim aproximando conjuntamente aluno, professor, conhecimento e experiência. Aprender, então, deixaria de ser simples ato de memorização, como até então era praticado, e passaria a significar um novo modo de agir, implicando a própria transformação do comportamento e do pensamento (CHAVES, 2009). A partir de então, no Distrito Federal, se inauguraria a concepção de educação integral, como princípio escolanovista. Sobre este momento histórico, Miriam Chaves afirma que:

Desse modo, [...], a educação integral se instala na cidade do Rio de Janeiro através do movimento da Escola Nova que, além de ter o seu início com a administração de Carneiro Leão, se fixa misturando-se a outras práticas educacionais menos modernas, mas que, de algum modo, se acomodam às novas exigências pedagógicas. Portanto, há que considerar que a implantação das inovações pedagógicas não impuseram uma ruptura abrupta como o que havia antes, mas ao contrário, a sua convivência com alguns aspectos educacionais que já existiam nas escolas. (Chaves, 2009, p. 51).

Mais uma vez, a prática de Anísio Teixeira nos desafia, na sensibilidade de perceber que a construção de métodos, ainda não testados, não significava simples abandono do já existente, mas a complementaridade. O que se observa é que o educador baiano assume uma “terceira-margem do rio”³⁸. E nesta terceira-margem, de novo surpreende, por pensar estas mudanças, não apenas de modo pedagógico, mas também político, propondo a inclusão escolar das classes populares que continuavam alijadas do direito à educação. Tal posição seria consumada no projeto em funcionamento na Bahia – a Escola Parque.

Embora, Darcy Ribeiro veja em Anísio um *pendor democrático esquerdista*, invariavelmente Anísio, em função de uma não declarada opção partidária, nos pareceu optar sempre por essa “terceira-margem”.

³⁸ Pensamos nesse termo como algo que coloca determinados homens no Brasil e no mundo numa condição autônoma, frente à religião, ao partidarismo político e a outros sectarismos de ocasião. São capazes de discutir suas ideias com correntes de tendências diversas, tentando levá-las a cabo, sem se corromperem moralmente em seus intentos. Talvez estes representem o amadurecimento dos pensadores de esquerda no neoliberalismo atual. Nossa dificuldade, muitas vezes, em compreender intelectuais como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, entre outros, talvez decorra desta independência às instituições políticas pré-estabelecidas. O que, sem dúvida, define a atitude de esquerda é o seu comprometimento com a coletividade dos indivíduos em perene situação de privacidade e desigualdade, provocadas por todos os outros que fazem do direito um privilégio de classe.

Nosso objetivo, ao lembrar Anísio Teixeira e seu vínculo com a escola pública, laica e gratuita no Brasil, não foi o de construir uma arqueologia sobre esse nosso pensador e a educação, até porque há mais competentes autores a tratarem do tema. Em função da pesquisa apenas destacamos os principais pontos da trajetória de Anísio, e ao mesmo tempo, tentamos capturar os vínculos com Darcy Ribeiro.

Abaixo, Darcy Ribeiro relembra a aproximação com Anísio Teixeira e como foi a luta de ambos em prol de um legado educacional para o Brasil³⁹:

[...] No Rio de Janeiro, Anísio volta a ser nosso principal líder intelectual. Foi, então, que me aproximei dele, no movimento de luta em defesa da escola pública, nos debates da Lei de Diretrizes e Bases, em que dom Hélder e Lacerda queriam entregar recursos públicos às escolas privadas. Passei a colaborar diretamente com Anísio, ajudando no projeto e na criação do Centro Nacional e da rede de Centros Regionais de Pesquisas educacionais, implantados no Rio, São Paulo, Minas, Pernambuco, Bahia, Paraná e Rio Grande. O projeto ambicioso de Anísio, era com esses Centros, prover recursos para forçar as universidades brasileiras a assumir responsabilidades no campo educacional, na mesma proporção em que o faziam com respeito à medicina e à engenharia.

[...] Seguiram-se anos de trabalho alegre e fecundo, centrado principalmente no planejamento do sistema educacional que se iria implantar na nova capital – escolas parque e escolas-classe. Inclusive e principalmente a criação da Universidade de Brasília, cuja concepção interessou vivamente a toda a inteligência brasileira, especialmente à comunidade científica. Anísio e eu discutíamos sem parar, quase sempre concordando, mas às vezes discordávamos. Isto foi o que ocorreu, por exemplo, quando Anísio se fixou na ideia de que a Universidade de Brasília (UnB) só devia ter cursos de pós-graduação. Afinal, concordou comigo e com nosso grupo acadêmico, que era indispensável um corpo estudantil de base, sobre qual os sábios se exercessem, fecundamente, cultivando os mais talentosos para que eles próprios se multiplicassem. Mas a preocupação de Anísio com a pós-graduação frutificou e foi na UnB, que se institucionalizou o 4º nível, como procedimento orgânico da universidade brasileira.

[...] Nestes trabalhos estávamos, Anísio exercendo a reitoria, quando estoura o golpe militar de 1964, que se assanha, furioso contra a Universidade nascente e destrói a rede nacional de centros educacionais do INEP. Anísio foi, mais uma vez proscrito; eu, exilado. O corpo de sábios que leváramos para Brasília, como professores e pesquisadores, acossado pela brutalidade da ditadura, se demite, numa diáspora dolorosa. Morria outro sonho anisiano de universidade.

Eu, lá longe, jurava: “Havemos de amanhecer...” (RIBEIRO. *In* TEIXEIRA, 2007, p. 9-13).

Ao reconhecer a influência de Anísio, Darcy reafirma a importância da educação integral no Brasil e de como as ideias do educador baiano estarão presentes nos CIEPs:

Anísio foi essencialmente um educador. Quero dizer, um pensador e gestor das formas institucionais de transmissão da cultura, com plena capacidade de avaliar a extraordinária importância da educação escolar para integrar o Brasil na civilização letrada. Para ele, a escola pública de ensino comum é a maior das criações humanas e também a máquina com que se conta para produzir democracia. É,

³⁹ Ver a íntegra do documento de *Darcy a Anísio* no Anexo 2 deste trabalho de pesquisa. Darcy Ribeiro, homenageando a memória daqueles que lhe influenciaram intelectualmente, destaca Anísio Teixeira por sua inteligência e sua luta pela educação no Brasil. Constrói um breve histórico da vida pública do educador, dando ênfase à criação da Universidade de Brasília.

ainda, o mais significativo instrumento de justiça social para corrigir as desigualdades provenientes da posição e da riqueza. Para funcionar eficazmente, porém, deve ser uma escola de tempo integral para os professores e para os alunos, como meus Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). (RIBEIRO. *In* TEIXEIRA, 2007, p. 9-13).

Por suas palavras, Darcy expressaria admiração por Anísio Teixeira, reafirmando sua crença numa escola pública que pudesse ser exemplo democrático de construção do saber. Ao mesmo tempo, confirmaria o eterno compromisso que pautou toda a vida de Darcy – abraçar a causa educacional, como dever e perseverança aos ideais anisianos. Deste modo, Darcy Ribeiro afirmou, sempre convictamente: “meu filósofo da educação, Anísio Teixeira”, “sou discípulo de Anísio”.

O homem, o antropólogo, o político, o educador Darcy Silveira Ribeiro – mais conhecido como Darcy Ribeiro – nasceria em 26 de outubro de 1922, encontrando terreno para suas reflexões, sua inquietude e irreverência, na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo. Mais significativamente, lhe fascinaria a efervescência da vida intelectual paulistana e sua militância no Partido Comunista Brasileiro (PCB), arena que marcaria toda sua vida de homem de *fazimentos*. Darcy na década de 1960, participaria dos governos de Juscelino Kubitschek, de Jânio Quadros e, ainda, como Ministro da Educação no governo João Goulart. Mais tarde, no exílio, trabalharia nos governos do Chile e do Peru. Ao retornar ao Brasil, seria vice-governador do Rio de Janeiro, senador no Congresso Brasileiro e membro da Academia Brasileira de Letras⁴⁰.

Imagem 18: Darcy Ribeiro ao fundo em reunião ministerial com João Goulart



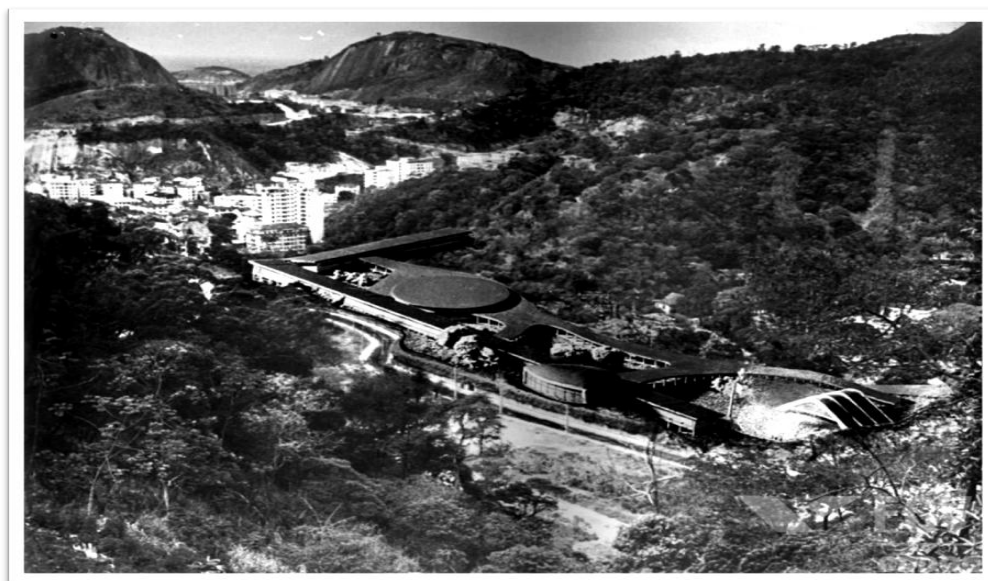
Fonte: CPDOC – FGV

⁴⁰ Em outubro de 1992, Darcy Ribeiro foi eleito membro da Academia Brasileira de Letras, passando a ocupar a cadeira nº 11 a partir de abril do ano seguinte. (<http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/Busca/BuscaConsultar.aspx>). GV-CPDOC, acessado em 09/05/2012).

No entanto, sua primeira aventura fora dos círculos acadêmicos e partidários se daria aos 24 anos de idade. Por influência da antropologia indígena, passaria quase dez anos de sua vida em aldeias de índios em todo o Brasil, produzindo vasta obra etnográfica, somente abandonando o convívio indígena a convite de Anísio Teixeira, para dirigir o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE).

Darcy (PINTO et alii, 2000) comenta que o CBPE, organizado – por Anísio – em imponentes unidades, espalhadas por vários estados, tinha sido naquele momento a ação mais importante na área da pesquisa educacional, posteriormente, desmontada pela ditadura. Nesta mesma década de 1950, receberia de Anísio a influência escolanovista que iria lhe acompanhar por toda a vida. *O encontro de [Darcy Ribeiro com Anísio Teixeira], nos anos 1950, traria à Escola Nova, pelas mãos de seu pioneiro mais ilustre, um reforço naquilo que mais a identificou: o entendimento da educação como uma questão social* (BOMENY, 2001, p. 221).

Imagem 19: Tomada aérea do Centro Educacional Carneiro Ribeiro/Escola Parque – em Salvador (BA) – realização material da Escola Nova, pensada por Anísio Teixeira.



Fonte: CPDOC – FGV

Portanto, a educação representou em Darcy um sentimento tão forte, que ele a integra em sua vida como a utopia que resgataria o Brasil do seu histórico atraso dirigente. Não a utopia da grandiloquência e da inutilidade, mas a “pequena utopia” como ato persistente de vontade e construção de um país possível.

Ao mesmo tempo, o intelectual mineiro entendia a “pequena utopia” como uma espécie de desafio sobre uma nação que, no seu entender, não havia dado

certo, mas que sempre teve tudo para inverter tal situação. Na sua obstinação, dizia que a “pequena utopia” não significava construir uma coisa tola e pretenciosa de *grande-potência-emergente* e, sim *um país habitável para todos os seus cidadãos*. Darcy criticava a vocação de nossas elites dirigentes que sempre alimentaram um pensamento megalômico de país-potência, não pelo desejo do resgate social e educacional de nossa gente, mas para benefício pessoal deles mesmos.

Logo, Anísio Teixeira e o movimento da Escola Nova representaram uma marca sobre os ideais de Darcy Ribeiro. Que se evidenciaria com pujança durante sua participação no governo Brizola, no Rio de Janeiro, na década de 1980⁴¹. Mais precisamente, em 1982, Leonel Brizola, se elegeria governador, pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT) do Rio de Janeiro, nomeando Yara Vargas para secretária da educação e seu vice-governador, Darcy Ribeiro, para secretário da cultura.

O governador Brizola, no início do seu governo assina, em 15 de março de 1983, o decreto 6.626, criando a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura. Essa Comissão, tendo na presidência o vice-governador Darcy, englobava a secretaria de educação, ciência e cultura do estado, além da secretaria municipal de educação da capital e a reitoria da Universidade do Rio de Janeiro (UERJ). Este fato elevava, na prática, o vice-governador à condição de super secretário de educação. À Comissão caberia formular as políticas educacionais e sua condução estava a cargo de Darcy Ribeiro.

Segundo Cunha (1995), os educadores fluminenses receberam esse momento com muito otimismo, pois a trajetória do vice-governador envolvia a criação da Universidade de Brasília (UnB), além de representar uma posição política contra o *chaguismo*, em cena desde o antigo Estado da Guanabara⁴².

A partir desse momento o governo define a educação como prioridade. Curiosamente tal intenção, por conta da “Passarela do Samba”, se revelou como grande obra de cunho educacional: o “Sambódromo”, como ficou popularmente

⁴¹ O encontro de Anísio Teixeira com as ideias da Escola Nova, também pode ser visto, entre outros, no livro – *Darcy Ribeiro: sociologia de um indisciplinado*, de autoria de Helena Bomeny (2001), citado em nossa bibliografia.

⁴² O termo *chaguismo* surgiu como identificação do governo de Antonio de Pádua Chagas Freitas, nomeado governador da Guanabara, pelo regime militar no período de 1971 a 1975, e depois eleito indiretamente pela Assembleia Legislativa para o governo do Estado do Rio de Janeiro de 1978 a 1983. Em 1974, o Estado do Rio de Janeiro e o Estado da Guanabara integraram-se por determinação do regime militar, constituindo o atual Estado do Rio de Janeiro.

conhecido, além de diminuir progressivamente os custos estaduais com os desfiles carnavalescos, possibilitou funcionar:

160 salas de aula e 43 salas administrativas [...], uma pré-escola, uma escola de 1º grau para alunos em tempo integral, uma escola de 2º grau, uma escola de formação de professores, um centro de artes, uma escola de ensino supletivo, além de quadras de esportes e biblioteca. Para o conjunto, anunciava-se uma capacidade de atendimento de dezesseis mil crianças e jovens. (CUNHA, 1995, p. 130).

A construção do “Sambódromo” ainda não havia sido terminada e a Assembleia Legislativa, através da Lei RJ. 705 de 21/12/1983, aprovava o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado do Rio de Janeiro. Nas palavras de Luiz Antônio Cunha, o *Plano [apontava] a existência de graves pontos de estrangulamentos no ensino, refletidos nos altos índices de repetência e evasão*. (CUNHA, 1995, p.131).

Esses dados, revelando perversas particularidades a respeito dos alunos das camadas parcialmente desassistidas, levavam ao entendimento da necessidade de escolas em tempo integral, fato que iria materializar os CIEPs.

Convém destacar que a ênfase na educação popular, como categorização geral daqueles que estavam à margem de certos direitos básicos, trouxe muitas críticas ao projeto CIEP. Sobretudo – conforme Mignot (1988) – a de incentivar um tipo de segregação: de um lado a desconfiança daqueles entendidos como empobrecidos, se recusando a ser identificados por essas escolas e, de outro, a classe média, não querendo ver seus filhos numa escola formulada, pedagogicamente, para indivíduos financeiramente pobres. No entanto podemos, igualmente, perceber dois fatores que se constituíram no centro dessas análises: um elevado ingresso escolar de setores excluídos, que não frequentavam a rede pública até então existente e, segundo, o discurso da classe média se apresentando como classe aviltada, reforçando o avanço de uma rede privada de ensino⁴³.

Ao revisitar o pensamento de Darcy, se desvela a crítica à escola de turnos, que em outras partes do mundo há muito deixou de existir. Tão restritiva é para o povo que a criança oriunda das camadas populares não se adapta. De modo geral a

⁴³ Cruz (2011) cita que “Sob a orientação de organismos internacionais como o Banco Mundial, o projeto de redução do papel do Estado brasileiro na educação tem contribuído de forma substancial para o agravamento das desigualdades sociais. Submetidas à lógica do mercado, as escolas públicas perdem em qualidade e se tornam incapazes de enfrentar a concorrência do setor privado. O discurso privatista ganha força com a implantação dos sistemas de avaliação de ensino, criados com o objetivo de comprovar a ineficiência do ensino público, estabelecer a concorrência entre as escolas e permitir a exploração comercial da educação”.

criança que sai desta escola, por sua condição letrada, vê-se *marginal*. Portanto, pensar o CIEP era pensar uma escola honesta, a partir daqueles desvalidos economicamente. Para Darcy, *uma das razões do atraso brasileiro [seria o de] impor ao povo uma escola desonesta* (PINTO et alii, 2000, p. 118).

Neste aspecto, nosso problema historicamente, foi ter oferecido uma escola que creditava a culpa do fracasso sobre o aluno pobre. Daí a preocupação de Darcy com a refeição das crianças na escola, o que, não era novidade entre nós: as antigas escolas públicas do extinto estado da Guanabara tinham por hábito oferecer, regularmente, refeição. À medida que, gradativamente, as camadas populares foram conquistando seu espaço, esta escola foi sendo precarizada em todos os níveis, inclusive na oferta de alimentação. Darcy Ribeiro, de forma atenta, detectava esta problemática e a priorizava nos CIEPs.

Eu estou provando com os CIEPs, e provando exaustivamente, que depois de seis meses de comer os meninos ficam iguaizinhos aos outros e se recuperam totalmente. Nos CIEPs eu vi gerações de meninos fazerem isso. Eles chegam com sete anos mas com tope de cinco anos. Com três centímetros menos do que a altura que deviam ter. Mas comendo bem, sendo tratados de suas enfermidades, sendo cuidados, dentro de seis meses eles passam a render e todos podem alcançar a alfabetização em um ano, se tem quem estude com eles e passe o dia inteiro. (DARCY apud PINTO et alii, 2000, p. 120).

Certamente, a questão de a escola “dar comida”, “tratar enfermidades”, “dar banho” etc., abriria um debate entre segmentos educacionais sobre a escola provedora, contra tarefas que são da família. Quem tem família em torno de si, sequer imagina o que é não tê-la. No entanto, a nossa realidade – em função de décadas de abandono, de atraso e de miséria – nos impõe considerar, inicialmente, que as crianças das classes populares devam ter mais cuidados. O que Darcy tinha identificado no Brasil, décadas antes, em relação à necessidade das crianças pobres, lamentavelmente parece estar presente em muitos locais do Brasil – tanto assim que, na atualidade há programas federais visando estes fins⁴⁴.

Em função dessa realidade, que contribuição os CIEPs poderiam, se ativos estivessem, oferecer hoje? Se projetos como o dos CIEPs tivessem sido aperfeiçoados, como política de Estado, em que medida tais mazelas teriam sido superadas? Ambas as situações não encontram respostas simples. No entanto, a preocupação de Darcy no envolvimento da escola com a saúde e a alimentação do

⁴⁴ Caso exemplar do Programa Bolsa Família, instituído em 2003 pelo governo Lula.

público que a constituía nos parece justa, em função do passado brasileiro que, ainda, na atualidade parece se repetir.

Por outro lado, visando o avanço e a consolidação dos CIEPs, o vice-governador, promoveria, no segundo semestre de 1983, em Mendes, o I Encontro de Professores de Primeiro Grau do Estado do Rio de Janeiro. Este encontro entre o vice-governador, Darcy Ribeiro e o professorado, devido ao desacordo das propostas, terminou sem qualquer consenso. Um ano depois, em setembro de 1984, foi organizado novo encontro, pela secretária estadual de educação, professora Yara Vargas desta vez com os professores de 2º grau. Tal e qual o Encontro de Mendes, neste também, não houve consenso⁴⁵.

Quase trinta anos após a implantação dos CIEPs, tantas utopias do antropólogo Darcy Ribeiro, no espaço escolar, ainda não se efetivaram. Entre as mudanças, no presente, verificamos o processo de descentralização do Ensino Fundamental da esfera do Estado para o município, visando agilidade no atendimento escolar. Contudo, para compreendermos em sua profundidade a política que interrompeu a efetivação dos CIEPs no Brasil, são necessários esforços que precedam as atuais estratégias de municipalização.

Assim, acreditamos que a função precípua da educação seja a de assegurar, universalmente, oportunidades de o indivíduo encontrar-se com sua aventura humana de trabalho, de conhecimento e de liberdade criativa, muito além das fronteiras estéreis do capital. Neste sentido, entendemos que uma retomada crítica torna-se imprescindível, para entender o que representou o projeto CIEPs, como desafio à escola pública de qualidade no Brasil. Se politicamente, nos anos de 1980, foram criadas condições para uma proposta transformadora de educação – foi Darcy Ribeiro, como homem de *fazimentos*, que inovou a escola em tempo integral ao investir na materialidade dos Centros Integrados de Educação Pública.

⁴⁵ Ver sobre estes encontros no livro de Luiz Antônio Cunha: Educação, Estado e democracia no Brasil, Teses e antíteses (1995, p. 134 – 140).

3 A ANIMAÇÃO CULTURAL NOS CIEPS – UMA PERSPECTIVA UNITÁRIA DO SUJEITO

Na realidade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem *instruídos*, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá – com escrúpulo e consciência burocrática – a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta – e com a ajuda de seu ambiente social – a “bagagem” acumulada. (GRAMSCI, s/d).

3.1 Animação Cultural – breve histórico como intento de aproximação ao ideário cultural de Gramsci

Enquanto para a direita basta repetir o senso comum produzido por ela mesma, para a esquerda cabe o trabalho da prática e do pensamento críticos, da reflexão sobre o sentido das ações sociais e a abertura do campo histórico das transformações do existente. (CHAUÍ, 2010, p. 8).

Antes de adentrarmos a questão da Animação Cultural, reservamos um breve momento para refletir sobre os nexos do que seja *cultura popular*.

Em Bosi (1992), a cultura escolar e a cultura para as massas – como desbordamento do sentido ímpar de cultura⁴⁶ – são formações institucionalizadas pelo Estado e também pelo modelo empresarial, com o fim de transmitir conhecimento ou preencher horas de lazer de uma fração ponderável da população brasileira. Portanto, tratam-se de organizações modernas e complexas que administram a produção e a circulação de bens simbólicos. O seu crescimento tem uma relação direta com o crescimento econômico do país: a sua ideologia, também.

Mas, se nos ativermos à concepção antropológica do termo *cultura*, que é, de longe, a mais fecunda, perceberemos que um sem número de fenômenos simbólicos presentes na vida brasileira tem a sua gênese no imaginário do povo, formalizado de modos diversos nas solenidades indígenas, nas ações ritualísticas da umbanda ou do candomblé, no samba de roda, nas festas regionais, nas celebrações católicas,

⁴⁶ Alfredo Bosi (1992) define *cultura* como herança de valores e objetos compartilhados por um grupo humano relativamente coeso, que no caso do Brasil tem como eixo uma cultura erudita, centralizada no sistema educacional. Classifica a *cultura popular* como basicamente iletrada correspondente às relações materiais e simbólicas do homem rústico, sertanejo ou interiorano, e do homem suburbano ainda não de todo assimilado pelos valores da cidade moderna. Fala, ainda, da *cultura de massa* como aquela ligada aos sistemas de produção e mercado de bens de consumo. Por último classifica a *cultura criadora individualizada*, como aquela produzida por escritores, compositores, artistas plásticos, dramaturgos, cineastas, enfim, intelectuais que não se submetem ao instituído, e que, agrupados ou não, formariam, para quem olha de fora, um sistema cultural “alto”, independente dos motivos ideológicos particulares que inspiram este ou aquele escritor, este ou aquele artista.

judaicas, pentecostais etc. Expressões, tão diversas, que compreendem em si estilos rústicos e estilos cultos de manifestação, dependendo do recorte social que se queira fazer. Logo, um rito do candomblé produzido essencialmente por negros terá um “valor” diferente do mesmo rito em que estejam presentes personalidades de reconhecida projeção na sociedade. No entanto, em um ou outro caso prevalece a identidade cultural do grupo que dá sentido histórico à ação socialmente desenvolvida – nesse caso os negros, identidade construída além dos conceitos estreitos do que seja erudito ou rústico.

Se **erudição**, segundo o Aurélio (2010), significa *instrução vasta e variada*, e, **rústico** – conforme o mesmo dicionário – refere-se a *tosco, simples e rude*, podemos afirmar que ambas as expressões se vinculam e adquirem força excludente na estratificação validada pela sociedade de classes. Da mesma forma que se dissolvem, sendo simplesmente **cultura**, quando estão abertas para toda e qualquer experimentação do outro. Contudo, lembrando Darcy Ribeiro, ainda não amanhecemos!

Nessa complexa gama cultural, a *instituição* existe (no sentido sociológico clássico do termo), logo as manifestações são grupais e obedecem a uma série de cânones, mesmo sem deter poder econômico (BOSI, 1992).

A tendência dos estudos sociológicos convencionais, de filiação evolucionista, é rotular de *residuais* todas as manifestações habitualmente chamadas *folclóricas*. De acordo com esse ponto de vista, tudo é visto geralmente como *sobrevivência* das culturas indígenas, negra, cabocla, escrava ou, mesmo, portuguesa arcaica: culturas que se produziram frequentemente como dominadas ou como dominante, exemplo desta última.

Certa vertente culta, ocidentalizante, de fundo colonizador, estigmatiza a cultura popular como fósil correspondente a estados de primitivismo, atraso, demora, subdesenvolvimento. Para essa perspectiva, o fatal (que coincide, no fim, com o seu ideal mais caro) é o puro desaparecimento desses resíduos, e a integração de todos os seus sujeitos nas duas formas institucionais mais poderosas: a cultura para as massas e a cultura escolar. Trata-se de uma visão linearmente evolucionista que advoga, com a autoridade da ciência oficial, a causa dos vencedores. (BOSI, 1992, p.323).

O que constatamos nessa relação, se refere ao vínculo dos indivíduos em meio aos valores burgueses – cultura como consumo de massa ou sua validação a partir dos processos de erudição que julgamos ser a escola portadora. A produção cultural dos grupos construída fora desse processo tende a ser classificada como

modo comportamental estranho, que pode ser corrigido pela “cultura” dos *de cima* em concomitância com o modelo educacional, seja este *formal* ou *não formal*. Quando Darcy Ribeiro pensou o processo de Animação Cultural, para ser efetivado dentro dos CIEPs em sua proposta ativa e criativa, ante o caráter passivo de cultura, teve também como meta destituir a escola do poder “mágico” e ideológico que a sociedade imprimiu espiritualmente à educação escolar.

Imagem 20: O interesse e a dedicação pela cultura brasileira se intensificarão em Darcy Ribeiro a partir dos seus estudos antropológicos com os indígenas no Brasil



Fonte: CPDOC - FGV

Por outro lado, desvinculada da condicionante institucional, a cultura pode ser tomada como folclórica. Na condição de folclore, ignora ou recusa suas ligações com a *cultura de massa* e a *cultura erudita*, e identifica as expressões grupais com um *mítico espírito de povo*, ou mais ideologicamente, com os símbolos nacionais, fazendo pender para um excessivo particularismo, Bosi (1992) a respeito, afirma que:

Uma teoria da cultura brasileira, se um dia existir, terá como sua matéria-prima o cotidiano físico, simbólico e imaginário dos homens que vivem no Brasil. Nele sondará teores e valores. No caso da cultura popular, não há uma separação entre uma esfera puramente material da existência e uma esfera espiritual ou simbólica. Cultura popular implica modos de viver: o alimento, o vestuário, a relação homem-mulher, a habitação, os hábitos de limpeza, as práticas de cura, as relações de parentesco, a divisão das tarefas durante a jornada e, simultaneamente, as crenças, os cantos, as danças, os jogos, a caça, a pesca, o fumo, a bebida, os provérbios, os modos de cumprimentar, as palavras tabus, os eufemismos, o modo de olhar, o modo de sentar, o modo de andar, o modo de visitar e ser visitado, as romarias, as promessas, as festas de padroeiro, o modo de criar galinha e porco, os modos de plantar feijão, milho e mandioca, o conhecimento do tempo, o modo de rir e de chorar, de agredir e de consolar... (BOSI, 1993, p. 324).

Trata-se de desvelar a indivisibilidade no cotidiano do homem rústico, de *corpo e alma*, necessidades orgânicas e necessidades morais. Tal indivisibilidade é difícil de ser apreendida pelo observador letrado que, por não vivê-la subjetivamente, procura recortar em partes ou *tópicos* a experiência popular, fazendo dela um elenco de *itens* separados, dos quais alguns seriam materiais, outros não. Estes são os principais conflitos entre cultura erudita e cultura popular. (BOSI, 1992).

Deste modo, a “cultura erudita”, como produção de uma sociedade que se julga letrada, ignora pura e simplesmente as manifestações simbólicas do povo, do qual em geral está distante, ou debruça-se, simpática, interrogativa, e até mesmo encantada pelo que lhe parece forte, espontâneo, inteiriço, enérgico, vital. Em suma, diverso e oposto à frieza, segura e inibição peculiares ao intelectualismo. Todavia, não percebemos que a cultura entendida como erudita desprovida de seu interesse de classe, pode ser entranhada daquilo que é produzido pelas classes populares.

Para entrar no cerne do problema, só há uma relação válida e fecunda entre o artista culto e a vida popular: a relação amorosa. Sem um enraizamento profundo, sem uma empatia sincera e prolongada, o indivíduo de *cultura letrada* e pertencente à linguagem redutora dominante, se enredará nas malhas do preconceito e intencionalmente obliterará tudo o que lhe pareça popular, ou ainda projetará suas próprias angústias e inibições na cultura do outro, ou, enfim, interpretará de modo fatalmente etnocêntrico e colonizador os modos de viver do primitivo, do rústico, do suburbano. Bosi (1992) então reflete acerca desse processo, afirmando:

Os equívocos do olhar etnocêntrico e as interpretações, simpáticas, mas distorcidas, da antropologia nacionalista, significam, em última instância, um ver-de-fora-para-dentro; uma projeção, uma estranheza mal dissimulada em familiaridade. Essa estranheza, e os juízos que dela provém, tem ancestrais conhecidos nos cronistas e nos catequistas dos séculos iniciais da colonização. Quem não leu, ou em Gabriel Soares de Souza, ou em Gândavo, ou em algum jesuíta, a afirmação de que a

língua dos tupis carecia de três letras, F, R, L e, por isso, eles não podiam ter nem Fé, nem Rei, nem Lei? Os enganos e os preconceitos da filologia colonialista vêm de longe; outro observador, do século XVIII, preocupado com os hábitos religiosos dos afro-brasileiros, procura na etimologia da palavra *calundu* a explicação do mal, e a interpreta estapafurdidamente como latina e significando *calo duo*, isto é, “calam os dois”, e, quando dois calam, algum mau pensamento por certo deve estar circulando em ambas as cabeças; calam possuídos por Satanás. O demônio mudo. Mesmo Gregório de Matos, tão familiar à vida afro-baiana, atribuía ao demônio, ao *padre-mestre Satanás*, a ação dos candomblés, e os arrolava entre os pecados contra o Primeiro Mandamento. (p. 331).

Tal pensamento – que sacrifica de imediato as Ciências Humanas e Sociais e os projetos científicos mais desinteressados nas suas várias áreas – é útil ao sistema imperialista quando conjugado com o Estado autocrático (neoliberal, se falarmos do presente). Para essa aliança nada mais incômodo do que o florescimento de uma cultura crítica organizada. Nesse sentido, fica bastante restrita a crença na democratização da cultura brasileira, por exemplo, como simples obra de multiplicação da rede escolar. Talvez se possa intuir que essa multiplicação possa repartir mais intensamente certo modo de instrução que, não inovando sequer nos setores de técnica mais elementar, apenas transmitirá a um número maior de crianças e adolescentes o dispensável do mais arcaico do ensino tradicional. Darcy Ribeiro, percebendo que a rede escolar regular precisava passar por um processo de transformação e não de multiplicação, pensou os CIEPs como referencial dessa mudança para depois se dedicar ao sistema de ensino estadual como um todo.

A escola deveria, de acordo com Bosi (1992), representar uma via de acesso sempre renovada à Natureza, uma introdução larga ao conhecimento do Homem e da Sociedade, uma ocasião constante de desenvolvimento da própria linguagem, como expressão subjetiva e comunicação intersubjetiva. Enfim, um despertar para o que de mais humano e belo tem produzido a imaginação plástica, musical e poética no Brasil, ou fora do Brasil. Sobre este ideal, que forma o ser consciente das conquistas do gênero humano, não se pode inculcar esquemas petrificados, condutas *a-históricas*. Superação que poderia ter a contribuição dialética da escola de cunho unitário, em função de nosso multiculturalismo. No entanto, esta escola – motivada pelas escolhas políticas e sociais brasileiras – ainda não foi alcançada.

Para intelectuais da educação, como Anísio e Darcy, uma *filosofia da educação brasileira* não deveria ser elaborada abstratamente fora de uma prática cultural nacional e de uma crítica da cultura contemporânea. Torna-se importante, pois, fazer a descrição e a interpretação dos subconjuntos diferenciados: cultura

erudita, de massa, popular, criadora “individualizada” e analisar como se interpenetram em formas históricas concretas, multiplamente determinadas pelo contexto econômico, pelas relações de classes, pelo dinamismo interno dos grupos e, até mesmo, pela sensibilidade individual dos criadores e dos receptores das várias culturas. Só nessa estatura de análise e de interpretação histórica é que se pode responder à pergunta fundamental: *educar, sim, mas para qual cultura?* Por outro lado, presume-se que o estudo prévio tenha dado elementos para responder à outra pergunta: *estamos educando e sendo educados em qual cultura?* (BOSI, 1992).

Desta forma, em um projeto democrático-socializante, a resposta à pergunta não deixará de ser pluralista e o mais abrangente possível. Educar para o trabalho junto ao povo, educar para repensar a tradição cultural, educar para criar novos valores de solidariedade e liberdade. Só uma cultura, independente de sua orientação estética, mediada pelas formas erudita e popular será capaz de superar as barreiras promovidas pela divisão social. Ao mesmo tempo, será a interseção entre o *erudito* e o *popular* que nos permitirá alcançar a criação cultural “individualizada”, pois através desta confluência se possibilitará a transcendência de uma formação cultural passiva, para o modo ativo e autônomo de produzir cultura. No pensamento gramsciano a escola e a cultura deveriam caminhar nessa direção.

Gramsci (s/d.), em função do que ocorria na Itália no primeiro quartel do século XX, afirmativa que a crise escolar se agravava pelo fato de que toda atividade prática, pensada pelo Estado, caminhava na direção de *criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas* e, assim, organizar um quadro (orgânico) de intelectuais, preparados para o desenvolvimento dessas especialidades, ensinadas nos espaços escolares. Estratégia que abandonava *a cultura geral, ainda indiferenciada*, para se ocupar da formação de profissões, *mediante uma precisa individualização*, definida da seguinte forma:

[...] a crise escolar que hoje se agrava liga-se precisamente ao fato de que esse processo de diferenciação e particularização ocorre de um modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente fixado: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e um agravamento da crise orgânica mais ampla e geral (s/d, p.109).

Gramsci (s/d), de fato, já vislumbrava – numa organização de *modo ocidental*, ou seja, de sociedade e Estado equilibrados – uma divisão do pensamento escolar, orientada pela política de governo italiana, de ordem dual. Uma dualidade racional que, segundo ele, colocaria a escola profissional a serviço das classes instrumentais e, a escola clássica (de cultura geral), à disposição das classes dominantes e dos seus “modernos” quadros intelectuais. A nosso ver, uma tática de extinguir qualquer vestígio do passado, que ainda poderia servir de caminho para a elaboração da *escola desinteressada*.

Nosella (1992) esclarece a respeito:

O interesse de Gramsci para as questões culturais formativas era motivado e orientado, portanto, pela objetiva preocupação de preparar os quadros dirigentes que haveriam de governar o novo Estado Proletário. Nessa direção, o problema principal, pensava, era formar pessoas de visão ampla, complexa, porque governar é uma função difícil. Uma palavra chave que nesse debate emerge é o termo “desinteressado” (cultura desinteressada, escola e formação desinteressadas) que conota horizonte amplo, de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até a humanidade inteira. (p. 14).

Portanto, se o horizonte de Gramsci no terreno da cultura é principalmente o trabalho sob o interesse da classe proletária, aquela deve avançar por dentro da escola, mas não qualquer escola e, sim a que se propõe *desinteressada*. Para Bosi (1992), as culturas são transversais e em seu entrançamento servem para ser superadas pela *cultura criativa individualizada*, enquanto em Gramsci a ideia de cultura é a de resgate histórico dos valores da classe trabalhadora, contra uma cultura insípida, ou, como diz Nosella (1992), à contramão de *uma cultura abstrata, enciclopédica burguesa, que efetivamente confunde as mentes trabalhadoras e dispersa sua ação*. (p. 14-15).

Assim, o conceito de cultura em Gramsci, como destacado por Nosella (1992, p. 14-15) é construído a partir do artigo “Socialismo e Cultura”, no qual o pensador sardo recupera o termo defendido por Novallis, que entende cultura a partir da máxima socrática, “Conhece-te a ti mesmo”, reproduzida na fala de Solon. O filósofo Vico reinterpreta a afirmativa de Sócrates e Gramsci a retoma, no sentido de que o homem não é um recipiente, em que a cultura como saber enciclopédico precisa ir sendo despejada na *forma de dados empíricos, fatos brutos e desarticulados – esta não é cultura, é pedanteria, não é inteligência, é intelecto; e contra ela com razão se deve reagir* (NOSELLA, 1992, p. 15).

A seguir, Paolo Nosella (1992), citando o “Cronache Torinese 28” de 29.01.1916, reitera Gramsci:

A cultura é algo bem diferente. É organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse de sua própria personalidade, é conquistar uma consciência superior, através da qual consegue-se compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus direitos e seus deveres. Mas tudo isso não acontece por evolução espontânea (...). Esta consciência não se forma pela força brutal das necessidades físicas, e sim pela reflexão inteligente, antes de alguns e em seguida de toda uma classe, sobre as razões de certos fatos e sobre os meios melhores para transformá-los de condição de servidão em bandeira de revolta e de reconstrução social (p.15).

Ainda enfocando o pensamento gramsciano sobre cultura, observa-se que se ela não se concretiza em ações, pensamentos e comportamentos, não pode ser apropriada pelos indivíduos na forma de empiria, *nem pela força brutal das necessidades físicas*, mas na compreensão do *valor histórico* do grupo social (no caso: a classe trabalhadora). Daí o sentido revolucionário que empreende ao termo, o associando à educação. Contudo, para proceder à transformação da sociedade capitalista é preciso formar *a consciência unitária do proletariado; e crítica quer dizer cultura e jamais evolução espontânea e naturalista*. (“Cronache Torinese 28” de 29.01.1916, apud Nosella, 1992, p. 15)⁴⁷.

As discussões empreendidas nesta questão tem como foco o trabalho. Uma Itália ressurgida pela economia industrial busca preparar seu sistema educacional para a formação do trabalhador como especialista, em níveis administrativos, técnicos e de produção. Antonio Gramsci escreve, em 1916, pelo menos quatro importantes artigos, rejeitando duramente as iniciativas impostas pelo Ministério da Educação. (NOSELLA, 1992).

Deste modo, a Itália está fazendo um movimento em direção a um tipo de escola renovadora do trabalho, mas de modo *interessado*. Fato que Gramsci vai definir como *primeiro vício metodológico*, pois o socialismo – diz ele – *sempre pensou na Escola do trabalho de forma “desinteressada”, enquanto esse Estado pensa nela interesseiramente*. Em suas críticas deixa claro que o Estado italiano quer produzir sob o discurso de escola do trabalho, a escola do emprego. A partir

⁴⁷ Mesmo no cárcere, Gramsci sugerirá em seus escritos constantes reflexões sobre a cultura e a educação em nível nacional.

desses aspectos conflitivos, mais tarde, pensará a *escola unitária*, articulando a formação profissional com a humanista de cultura geral.

Logo, para o filósofo italiano, a escola humanista de cultura geral, portanto unitária, tem seu pertencimento no humanismo renascentista. Ainda sobre o assunto, Nosella (1992) afirma que:

A referência ao humanismo renascentista é a marca registrada de Antonio Gramsci. Será uma das suas ideias chave até o final da vida. O homem renascentista, para ele, sintetiza o momento de elevada cultura com o momento de transformação técnica e artística da matéria e da natureza; sintetiza também a criação das grandes ideias teórico-políticas com a experiência da convivência popular. Sem dúvida, deve ele estar imaginando o homem renascentista trabalhando como um Leonardo da Vinci no seu atelier-biblioteca-oficina: as estantes cheias dos textos clássicos, as mesas cheias de tintas e modelos mecânicos; ou então escrevendo ensaios políticos e culturais como um Maquiavel que transitava da convivência íntima dos clássicos historiadores da literatura grego-romana, para a convivência, também íntima, com os populares da cidade de Florença (p.20).

Abaixo, a definição do modelo escolar por Gramsci:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas no sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, s/d., p.112)

À medida que vai desenvolvendo seu conceito de escola, ele também pensa em como instituir o que categoriza como cultura na prática, assim criará a Associação de Cultura, avançando com a ideia do intelectual orgânico. Se antes tinha se dedicado a trabalhar o que seria o intelectual de quadro ou intelectual orgânico, agora passa a dar atenção, igualmente, aos intelectuais tradicionais. Por outro lado, analisa que o intelectual orgânico, por ter se formado em seu espaço de origem, tem uma função essencial – a da consciência da sua presença histórica em favor da organização de sua categoria.

Contudo, se o clero, o industrial, entre outros atores, também têm os seus intelectuais orgânicos, cabe aos proletários, como classe em disputa pela hegemonia do Estado, organizar seus próprios intelectuais, com a finalidade de obter sustentação teórica em sua saga histórica. Daí a escola unitária como partícipe do processo de formação e o espaço cultural, inicialmente pensado na Associação de Cultura, preparando para a práxis. (GRAMSCI, s/d).

A nosso ver, parece que Gramsci quer dizer que também é um compromisso dos intelectuais orgânicos formado nos quadros da massa trabalhadora, dialogar com esses intelectuais que estão na “terceira margem” do rio. Pois, para ele, os *intelectuais tradicionais* atuam conforme o estatuto ético e/ou científico tradicional de sua categoria, podendo ou não se tornar administrativa e politicamente orgânicos. (NOSELLA, 1992).

Em meio a essas tensões, é que entendemos ao longo do século XX se configurar a proposta orgânica de *Ação Cultural*, tratada nos CIEPs como Animação Cultural, ante à *fabricação cultural*. A ação cultural, nessa perspectiva, é orgânica porque está associada ao interesse das classes populares, como modo de “erichar/agitar” a cultura que se propõe erudita.

Segundo Coelho (2011), ao final da década de 1950, começaria no mundo a organização dos “centros de cultura”, incentivados pela defesa que é feita na França, por André Malraux⁴⁸. No Brasil, embora se perceba traços destes centros desde a década de 1920, será entre os anos 1970, que surgirão com intensidade os *centros de cultura*, envolvidos com a ação cultural em busca de uma forma de superação à passividade cultural que reduz o indivíduo a mero espectador. No entanto, os centros de cultura ainda se deparam com a cultura política, historicamente, construída e marcada pelos interesses locais e regionais.

O registro desse momento é assim analisado pelo pesquisador paulista:

O tema demorou a chegar, mas quando chega alastra-se e se intensifica rapidamente. Todas as cidades e cidadezinhas brasileiras sonharam primeiro com uma biblioteca. Depois, com um teatro e, mais tarde, um cinema. Em seguida foi a vez dos museus – ainda que servisse apenas para guardar a foto da vovó e o sapato roto de algum poderoso de duvidosa reputação. Agora, chegou definitivamente a vez dos centros de cultura. E mesmo quando estes ainda não existem, [...], desenvolvem-se programas de “culturalização” da cidade que conseguem sobreviver às administrações sucessivas de partidos políticos diferentes e enraizar-se nas comunidades visadas (como a dos bairros periféricos das metrópoles). (COELHO, 2011, p. 8-9).

Embora, muitas vezes, os programas culturais estejam manipulados por objetivos partidários, o campo do empirismo vai sendo abandonado, impondo maior aprofundamento e sistematização de suas linhas. Mesmo assim, muito do que vai sendo feito dá lugar à propaganda cultural em lugar da prática cultural, pois sob os auspícios do Estado ou da iniciativa privada, os diferentes grupos abrem teatros e

⁴⁸ Malraux foi Ministro da Cultura, na França, em 1959.

museus ao público, de forma passiva, sem que a população participe da criação, permanecendo apenas na condição de simples consumidores da arte.

Todavia se uns, segundo Coelho (2011), confundem – por boa fé, ignorância ou desatenção – cultura com educação, colocando o teatro, o cinema, a biblioteca ou o centro de cultura no lugar do saber formal, outros a utilizam, visando retirar os jovens das ruas e da violência, oferecendo-lhes uma possibilidade criativa, como meio complementar ao processo escolar, por meio da ação cultural.

Convém ressaltar que o oposto da ação cultural é a fabricação cultural, destacando possíveis diferenças:

A fabricação é um processo com um início determinado, um fim previsto e etapas estipuladas que devem levar ao fim preestabelecido. A ação, de seu lado, é um processo com início claro e armado mas sem fim especificado e, portanto, sem etapas ou estações intermediárias pelas quais se deva necessariamente passar – já que não há um ponto terminal ao qual se pretenda ou espere chegar. Na fabricação, o sujeito produz um objeto [...]. Na ação, o agente gera um processo, não um objeto. O objeto pode até resultar de todo o processo, mas não se pensou nele quando se deu início ao processo [...]. (COELHO, 2011, p.12).

Ainda Coelho (2011) analisa que na década de 1960, o CPC no Brasil, subdividido em vários núcleos de cultura, atuou quase sempre como órgão de fabricação cultural. Entre nós, quase sempre, a política cultural esteve a serviço da ideologia do liberalismo, produzindo fabricação em vez de ação cultural⁴⁹. Para se construir projetos permanentes em cultura, política e organização social, precisamos romper no Brasil com a ideologia da fabricação como engano, artifícios forjados no mundo da fabricação como se fossem a própria Ação Cultural⁵⁰.

Neste sentido, a *Ação Cultural* não foi sempre o termo corrente, e quanto à fabricação ninguém se denuncia como autor. Na França, desde o início do século XX, até os dias de hoje, o que predomina é a ideia da *animação cultural*. E na atualidade, o termo animador cultural deve ser substituído por mediador ou agitador cultural. O termo animador, corrompido pelas práticas de diversão e lazer marcadas pelo liberalismo, terminou por assumir práticas mais voltadas para o mero

⁴⁹ Coelho (2011) explica que Francis Jeanson, biógrafo de Sartre e diretor de uma casa de cultura, na década de 60, no interior da França, dizia que um processo de ação cultural se resume na criação ou organização das condições necessárias para que as pessoas inventem seus próprios fins, deixando de serem objetos para se tornarem sujeitos da cultura.

⁵⁰ Outras experiências, no Brasil, apontarão para muitos que – formados pela ideologia de dissenso oriundas dos quadros do CPC – desenvolverão consciência crítica em favor da classe trabalhadora. Casos exemplares de Jenesis Genuncio e José Siqueira, que apresentamos na Seção 3.2 deste trabalho.

divertimento, que deve recheiar as horas mortas, mortas para o trabalho, para a produção economicamente rentável, onde os outros atores são simples objetos. (COELHO, 2011).

Também, convém ressaltar que o termo *Animador cultural*, utilizado nos CIEPs, teve sua ancoragem no homônimo francês. Como um movimento que inovava no cenário educacional, não surgiu como proposta de mera diversão. Tal compromisso encontra-se registrado nos documentos – “Animação Cultural: Elo integrado” (1986)⁵¹ e “Animação Cultural” (1995)⁵², com o intento de que os *animadores* tivessem contato com vários nomes que produziam cultura no Brasil no campo da música, no campo teatral e no campo da pintura. Casos específicos de Egberto Gismonti, Augusto Boal e Fayga Ostrower, entre outros. Até mesmo, porque se a diversão, nesse caso, está no plano da mera alegria instantânea que mais aliena do que emancipa, seus criadores no espaço dos CIEPs estavam bastante conscientes dos limites estreitos deste comportamento passivo de cultura.

Torna-se importante assinalar que antes do governo Brizola, esse processo cultural foi vivenciado pela equipe de Paulo Grisolli, onde Cecília Conde e Maria Lúcia Freire atuaram juntamente com outros nomes. Neste momento já se demarcando a distinção entre fabricação cultural e ação cultural.

Mais tarde, à convite de Darcy Ribeiro, Cecília Conde e Maria Lúcia Freire fariam parte do quadro governamental do PDT.

Se a distinção entre Animador cultural e Agente cultural nos proporciona repensar a dimensão crítica que constitui o Agente, sobretudo nos tempos de avanço da economia neoliberal, no instante de implantação do projeto nos CIEPs – programa de tão curta duração – a proposta de Animação cultural, em função do aqui discorrido, era certamente inovadora. Ao percebermos a colonização da cultura no desdobramento do neoliberalismo, como ação vinculada ao Estado e seus “parceiros” privados, cabe refletir sobre posição de Coelho (2011), em função da diferenciação de cunho ideológico na denominação e na prática do Agente Cultural e, seu compromisso com a ação cultural, ante a fabricação.

⁵¹ A proposta inicial do Programa de Animação Cultural elaborado pela equipe de Cecília Conde consta no Anexo 3 deste trabalho de pesquisa.

⁵² A integra do documento, fazendo uma análise da animação cultural nos CIEPs – mais de dez anos, após a sua criação – consta no Anexo 4 deste trabalho de pesquisa.

Teixeira Coelho (2011) amplia o campo de tensão, quando propõe que o Agente Cultural saiba distinguir entre o que seja ação cultural e ação educativa, entendendo que ambas estão em campos contrários. Sobre este tema, afirma que:

Uma questão delicada, esta. Mas, há uma opção a ser feita, e o agente cultural não tem como evitá-la: a escolha entre ação cultural e ação educativa. Numa palavra, entre cultura e educação. Não deveria haver hesitação: ação cultural é uma coisa, ação educativa, outra (senão o rótulo seria um só) e a questão seria apenas saber qual se quer fazer. Mas, uma das ideias feitas entre as quais transitamos pretende que não existe oposição entre educação e cultura. Numa situação ideal, talvez não. No passado, a ação cultural foi apenas uma variante da "educação popular". Tal como a realidade é hoje, existe toda oposição em que se possa pensar. (COELHO, 2011, p.28).

Também a cultura em suas manifestações radicais (como a arte), procura e viabiliza o movimento de sair para fora de si, sair do contexto em que se está para ver outra coisa, para ver melhor, para ver além, para enxergar sobre, acima, por cima, para ver por dentro. A educação, entende Coelho (2011), embora pudesse ser outra coisa, em sua situação extremada com sinal negativo tem funcionado como o exato oposto ao *ex-stase*, ao estar fora: ela é o *stase*, o estar, quer dizer, partir daqui para voltar aqui mesmo, permanecer, metaforicamente preparar-se para o que está, para o que existe, integrar-se ao que existe. Portanto, o que se observa são concepções de natureza e objetivos bem diversos.

Neste sentido, Coelho (2011), analisa que optar pela educação é optar pelo mais fácil. E no lugar do espaço aberto à criação aparecem palestras, os debates e, acima de tudo, os cursos – curso de teatro (ou oficina, como manda a terminologia moderna), curso de cinema, curso de fotocópia, curso de desenho. Assim, cultura e a arte transformam-se em objetos de interpretação e divulgação, manipulados por interpretadores e divulgadores, num processo que torna estas atividades e seus promotores mais importantes que a própria criação e seus agentes.

O melhor resultado apresentado é fazer com que se reverencie a cultura quando, diversamente, o ponto central está em criar condições para que se entre em familiaridade com ela. Desta forma, o que seria complemento (a conferência, o ensino), na ação educativa torna-se o principal.

Desta forma, a opção pelo programa educativo só se justifica quando a escolha for pela fabricação cultural. O programa educativo está para a fabricação assim como o cultural propriamente dito está para a ação. Se a opção for pela

fabricação, o recurso à educação é o único que pode viabilizar o projeto. Não há fabricação quando se criam as condições para que as pessoas tenham acesso ao êxtase. O processo *extático* é uma ação autêntica, parte-se de um ponto determinado, mas não há indícios sobre o ponto de chegada, nem das estações por onde se passará – mesmo porque as estações não são fixas mas móveis, imprecisas, imateriais.

Logo, para Coelho (2011), na prática prevalece a educação como radical em seu sentido mais desgastado, como conotação de cunho tradicional. Ao contrário, a cultura é sempre indecisa, imprecisa, incompleta, hesitante. Tal como são as coisas, o processo educacional no Brasil, se apresenta como simulacro do processo cultural.

Torna-se importante então destacar que na questão da transversalidade entre cultura e educação, observamos em Coelho (2011) um ceticismo agudo. Ainda que fale a respeito das duas vertentes, só poderiam conviver como ato de criação num tipo *ideal* de educação, pois se considerarmos o modelo escolar que tem prevalecido, teremos repetidamente um *simulacro* da cultura. Então, na visão do autor, torna-se impossível, na convivência com a escola, uma produção cultural emancipadora – concluindo ser esta uma função da cultura.

Ainda, sobre o caráter emancipador da cultura como ação propriamente cultural, acreditamos, no entanto, ser possível. Todavia, afirmar que só é possível a educação se envolver com a cultura para produzir fabricação cultural parece-nos, à contra mão de Gramsci, um ato domesticador das forças envolvidas com a transformação. Como discutido anteriormente, a proposta cultural de Gramsci é libertadora, no sentido de que a escola pode se organizar por dentro de um intento hegemônico de valores produzidos pela criação ética e estética dos *de baixo*, em transversalidade com a cultura elitista, servindo às classes populares. A educação enquanto uma construção humana pode portanto, estar em mediação com a cultura pela arte, também humana. E assim, criar condições de ser pensada em favor de ações que, dependendo das escolhas políticas de seus atores, rejeitem a fabricação cultural.

Como exemplo, trazemos a atuação de Marilena Chauí em 1989, no governo da prefeita Luiza Erundina, como secretária municipal de cultura em São Paulo, na condição de primeira gestão pública da cultura exercida pelo Partido dos

Trabalhadores (PT). Em meio à batalha contra as forças neoliberais da sociedade paulistana, assim se posicionava a secretária:

[...] procuramos recusar o controle estatal sobre a cultura e a monumentalidade oficial da tradição autoritária, garantindo contra ela que o Estado não é produtor de cultura. Procuramos recusar a divisão populista entre cultura de elite e cultura popular (bem como o caráter messiânico atribuído a essa última, depois transformada em pedagogia estatal), enfatizando outra diferença, aquela entre a produção cultural conservadora, repetitiva e conformista (que pode estar presente tanto no elitista como no popularesco) e o trabalho cultural inovador, experimental, crítico e transformador (que pode existir tanto nas criações de elite como nas populares). Enfim, procuramos recusar a perspectiva neoliberal, garantindo independência do órgão público da cultura em face das exigências do mercado e da privatização do que é público, enfatizando por isso a ideia de Cidadania Cultural, isto é, a cultura como direito dos cidadãos, sem confundi-los com as figuras do consumidor e do contribuinte. (CHAUÍ, 2010, p. 68-69).

Marilena Chauí nessa ocasião criou a política de *Cidadania Cultural*, definindo-a como direito dos cidadãos e como trabalho de criação, recusando três concepções de política cultural, que em um passado recente havia se consolidado em São Paulo. Eram elas: a da *cultura oficial* produzida pelo Estado, a *populista* e a *neoliberal*, como produtos de consumo. No entanto, por ser a primeira secretária municipal de cultura de um governo petista, enquanto uma renomada intelectual, suas reflexões podem auxiliar a buscar hipóteses a respeito da função da cultura na sociedade brasileira.

A divisão social, na cidade de São Paulo, se realiza de maneira extrema entre dois polos que não recobrem a divisão tradicional das classes sociais, mas vão além dela e se manifestam como polo de carência absoluta (moradia, alimentação, saúde educação, trabalho) e polo do privilégio absoluto (que se manifesta na naturalidade com que se trata o que é público como se fosse privado). As carências são tão específicas e singulares, tão particulares, que não chegam a transformar as demandas em interesses gerais de um grupo ou classe social nem muito menos a universalizar-se e aparecer como direitos. Os privilégios, por seu turno, porque o são, não podem generalizar-se em interesses comuns e menos ainda universalizar-se como direitos. Essa polarização extremada – ainda que a cidade possua uma classe média numerosa – torna difícil a criação do campo democrático, uma vez que este se realiza como criação, reconhecimento e garantias de direitos.

A ausência de um campo democrático já constituído e já em funcionamento traduzia em problemas quase insolúveis para a política da Cidadania Cultural, pois a tendência particularista das carências e dos privilégios coloca o poder público sempre aquém da possibilidade de atender plenamente as primeiras e de bloquear inteiramente os segundos.

[...] Do lado dos carentes, o órgão público de cultura aparecia como provedor cultural (não só de serviços, mas de ações culturais, sobretudo de eventos), enquanto do lado dos privilegiados o órgão público de cultura aparecia como espaço a ser apropriado e como “naturalmente” destinado aos “cultos” (via de regra, artistas consagrados, instituições consagradas e empresários da cultura).

[...] Outro aspecto interessante merece ser mencionado: os impasses e ilusões da celebrada expressão neoliberal “parceria com a iniciativa privada”. De fato, a classe dominante paulistana, além de não possuir a tradição do mecenato, só aceita a “parceria” se esta lhe traz dividendos econômicos ou de prestígio e reforço dos seus

privilégios. De modo geral (salvo honrosas exceções de empresários que são, antes de empresários, pessoas voltadas para a cultura), a iniciativa privada, isto é, o mercado, tenta operar segundo sua lógica e, portanto, esperar lucros da atividade cultural, definir padrões culturais determinados pelo consumo e pela passividade, privatizar o órgão público e desconsiderar [suas] diretrizes básicas (CHAUÍ, 2010, p. 73-75).

Ao analisar o tratamento dispensado à cultura paulista, desvelamos como o pensamento neoliberal converte em consumo os bens culturais, no estado mais desenvolvido do Brasil. Se nossa mais rica unidade federativa, torna-se obliterada pelos interesses particulares, provavelmente nos outros estados da federação essas questões mudem muito pouco, ou, talvez até piores consideravelmente.

Convém, no estudo do material que presta conta das atividades da Secretaria Municipal de Cultura (SMC), verificar que Chauí (2010), mesmo tendo todos os entraves político-administrativos acima citados, conseguiu obter avanços, que precisariam de continuidade e compromisso dos governos posteriores. Todavia, contrário ao que defende Teixeira Coelho (2011), como separação da educação e do campo cultural, na condição de secretária – ainda que confirme em grande parte o que denuncia aquele autor – assinala uma permanente preocupação em ocupar o sistema educacional com a cultura de criação. Para que a escola também aprenda a dialogar com este campo, em suas diferentes linguagens artísticas.

Em “Ponto de Chegada”, Marilena Chauí apresenta ao público as realizações de sua Pasta, afirmando:

Sabemos, hoje, que o projeto de uma política como a da Cidadania Cultural foi sendo adotado em muitas cidades e estados do Brasil. Sabemos também que a ex-secretária Nacional de Cultura tentou instituí-lo como diretriz nacional e que o novo Ministério da Cultura pretende implementá-la. Sabemos que as bibliotecas de todo o país, incluindo a Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, passaram a adotar a ideia da Biblioteca do Cidadão e a informatizar seus acervos a partir do modelo da SMC de São Paulo. Depoimentos como os de Fernanda Montenegro, Antonio Abujamra, Paulo Autran indicam que, apesar dos percalços, foi correta a política adotada na área de teatros, para não falar nas cartas e nos telefonemas da população (sobretudo jovens, idosos e trabalhadores dos serviços) em favor da notícia de democratização adotada pelo Teatro Municipal. (CHAUÍ, 2010, p. 88-89).

Num certo sentido, demonstrando uma postura diferente da defendida por Teixeira Coelho (2011), sobre a impossibilidade de aproximar a cultura da educação, Marilena Chauí (2010) cita o seu programa *Cidadania Cultural*, onde as duas vertentes (educação e cultura) se encontram:

- pelo programa de visitas monitoradas aos locais e edifícios históricos da cidade;
- pelo programa de férias escolares, Férias SP;
- por meio de trabalhos coletivos e individuais de criação artística nos laboratórios e oficinas das Casas de Cultura, dos Teatros Distritais e do Centro Cultural de São Paulo;
- por meio dos programas de teatro infantil e de mamulengos, realizados pelo Centro Cultural de São Paulo, pelas bibliotecas infanto-juvenis, pelo Departamento de teatro e pela Escola de Iniciação Artística;
- por meio da criação da Orquestra Experimental de Repertório, da reimplantação da Orquestra Sinfônica Jovem e da valorização dos Corpos Artísticos Estáveis do Teatro Municipal (orquestra, coral e balé) e dos Corpos Docentes das Escolas Municipais de Arte (Dança, Música e Iniciação Artística), graças a novo sistema de cargos e carreiras; bem como revalorização dos historiadores, arquivistas e museólogos do Departamento do Patrimônio Histórico, também com projeto de criação e reestruturação de cargos e carreiras;
- por meio de festivais anuais de teatro amador;
- por meio do trabalho das Escolas Municipais de Arte, cujas grades curriculares forma, seleção e avaliação foram inteiramente reformuladas para garantir ampliação das atividades, melhoria de qualidade e maior número de alunos;
- [por meio] de aulas públicas mensais sobre as culturas indígenas ministradas à população pelos membros da União das Nações Indígenas; (CHAUÍ, 2010, p. 90-102).

Tais práticas de educação formal e não formal, exemplificadas pela atuação da secretária corroboram na discordância à Teixeira Coelho (2011), sobre a não articulação entre educação e cultura. Se a cultura, como analisa Chauí é a *moral* (o sistema de mores ou de costumes de uma sociedade), a *ética* (a forma correta da conduta de alguém graças a modelagem de seu ethos natural pela educação) e a

política (o conjunto de instituições humanas relativas ao poder e à arbitragem de conflitos pela lei), torna-se impossível a educação não depender da cultura, e vice-versa.

Mia uma vez, quando analisamos o pensamento gramsciano para assinalar seu compromisso com a formação total do homem, observamos que se torna impossível – como pensa a ética burguesa – fragmentar cultura, trabalho e educação. Somente articulando esta tríade antropológica com a escola se pode contribuir para formar homens e mulheres atuantes e cidadãos do mundo.

E por que Gramsci (s/d) defende essa noção precisa de humanismo? Porque foi assim que, historicamente, o pensamento socialista – em sua gênese – se constituiu.

Para o socialismo o mundo do trabalho entranha-se no mundo da educação e da cultura e vice-versa, daí a escola unitária como escola do trabalho. A escola tem seu princípio pedagógico fora dela, no sentido que não é ela quem produz seu método, mas identifica tais valores no mundo do trabalho humano, arena cultural criadora da condição de *esclarecer e reforçar* hábitos e atitudes que não poderão ser abandonados no ingresso de seus espaços. Esse princípio pedagógico originário do mundo do trabalho e *que procura a escola para melhor identificar-se, explicar-se, reforçar-se e atuar-se, nada mais é que o próprio princípio da liberdade concreta da autonomia universal do homem*, constituído a partir de seus valores culturais. (GRAMSCI, *apud* Nosella, 1992, p.38).

De certa forma, Darcy Ribeiro ao pensar os CIEPs, como escola pública de horário integral em sua função cultural, aproximou-se do pensamento gramsciano, em prol de uma educação que priorizasse os saberes coletivos da massa popular. No entanto, a cultura *cidatizada* pelos interesses urbanos fazia da escola um instrumento de ensino *antipopular*, porque propenso a contribuir com a grave crise cultural que se vislumbrava nas décadas de 1980, por conta de seu caráter excludente.

A respeito, Darcy analisa que:

O importante é compreender e repetir que a escola pública diz respeito à maior parte da população e é o elemento essencial de integração do Brasil na civilização moderna. A velha tarefa incumprida de generalizá-la e fazê-la eficaz na escolarização de todas as crianças tornou-se imperiosa porque a grande crise que nosso país atravessa, hoje, é uma crise cultural. Com efeito, muito mais séria que a crise financeira que, afinal, resulta de manipulações lucrativas dos donos do Brasil – a grande crise que enfrentamos é a

do impacto sobre a cultura brasileira da urbanização caótica que trouxe às cidades uma população rural que deve ser cidadizada. No campo essa população tinha uma cultura rústica, singela, mas bem integrada e funcional. Lá um lavrador, simples enxadeiro, criava seu trabalho infundindo-lhe respeito por sua capacidade de plantar uma boa roça de mandioca, de fazer excelente farinha, de dançar bem o bumba-meu-boi, de tocar sua viola ou sua flauta e de contar casos, expressando uma visão do mundo fundada na tradição mais vetusta. Esse homem quando chega à cidade, com linguagem rude que fala, com sua inabilidade para os ofícios urbanos, é motivo de vergonha para o filho a cujos olhos suas qualidades não valem nada. (RIBEIRO, 1984, p. 70).

Conforme exposto acima, não se está preconizando inocentemente, uma volta a um passado interiorano em oposição aos grandes centros urbanos e demonizando os avanços tecnológicos. Como um homem a frente do seu tempo, Darcy vê méritos na modernização dos espaços em questão. O que critica é a modernização com exclusão, das populações dos recônditos do Brasil, postas à margem dos benefícios avançados que predominam nos meios urbanos. Ao serem empurradas para os centros desenvolvidos economicamente, tais populações são obrigadas a morar em guetos e favelas, quando não se tornam moradores de rua, afetando suas identidades, se degradando moralmente. Darcy Ribeiro tem como horizonte utópico a reinvenção da escola pública brasileira, propondo:

A integração do povo, massivamente urbanizado, na cultura da cidade só se pode dar através da escolarização. Esta é a função da rede escolar pública que generalizará a linguagem corrente da civilização que é a comunicação letrada. O grande desafio cultural do Brasil é, por conseguinte, meter em boas escolas toda a criança. Só dando às nossas crianças o curso primário que se dá no mundo inteiro, para que elas também venham a ler, escrever e contar, e recebam uma mesma informação cultural básica, só assim poderemos preencher o requisito de nos integrarmos na civilização em pé de igualdade com os demais.

Uma vez urbanizada a grande maioria da população, dar-lhe um sistema público de educação eficaz tornou-se essencial, indispensável, para a nossa existência no mundo moderno. Assim como a escola do índio, de transmissão oral, é perfeitamente capaz de formar um índio competente no seu papel, assim como a educação informal, também oral, da comunidade arcaica de lavradores era capaz de preparar gente sábia e respeitável, assim também a educação formal em escolas públicas abertas a toda a população é o requisito indispensável para termos existência e identidade entre os povos contemporâneos como sociedade e civilização viáveis (RIBEIRO, 1984, p.71).

Em função dessas convicções é que se dará a planificação dos CIEPs – uma escola cujo intento seria o de abrir seus espaços para a construção do pensamento, linguagem e comunicação das crianças de famílias empobrecidas. Conforme consta no item seis do Terceiro Bloco de Teses: *As crianças pobres nascem e crescem num*

ambiente que não lhes proporciona estímulos e condições necessárias para que possam ter sucesso na escola. (RIBEIRO, 1984, p.105).

Neste sentido, visando possibilitar que a cultura entranhada nas relações sociais desses alunos não se perdesse no processo escolar, é que foi criado o programa de Animação Cultural, circulando nos espaços de ensino-aprendizagem dos CIEPs, também como forma de interpelação e mediação à “cultura erudita”.

3.2 A Animação Cultural nos CIEPs – a reinvenção do novo, por quem fez e viveu

O povão sabe quem é povo, não pergunta quem é povo. Só os sociólogos [perguntam]. (FREIRE, CIEPs, s/d).

Com o fito de tratarmos do papel da animação cultural, entendemos como imprescindível iniciarmos pelo principal documento que instituiu o funcionamento dos CIEPs – o seu Regimento Interno⁵³. Nesta análise, destacaremos algumas marcas da proposta de animação cultural que se enraizaram na vida educacional dos Centros Integrados de Educação Pública.

O Regimento Interno dos CIEPs foi o documento que normatizou o funcionamento destes centros na rede estadual, falando *Da natureza, finalidade e objetivos*, que compunham as atividades dessas escolas. Logo nos dois primeiros artigos, o vínculo entre diferentes instituições, atendendo o nível de 1º Grau (atual Fundamental), em conjunto com as duas secretarias de Educação – estadual e municipal. Assim, firmava-se o comprometimento com a política educacional, nos dois níveis de governo, respeitando as diretrizes e bases da educação nacional. Neste momento, o Regimento, no Artigo 2º, registra *como prioridade a educação da população de baixa renda, como uma das estratégias para a redução das desigualdades sociais*.

No entanto, é o Artigo 3º que assinala a importância e o compromisso com o trabalho de animação cultural, garantindo aos alunos das *classes populares* os

⁵³ Ver a íntegra do Regimento Interno dos CIEPs no Anexo 5 deste trabalho de pesquisa.

conceitos básicos da linguagem artística e da cultura. O documento, pela primeira vez, dá espaço à questão da cultura como preponderante à vida dos CIEPs, assim expresso:

Os CIEPs destinam-se a proporcionar aos educandos de 1º Grau o acesso ao conhecimento crítico da linguagem escrita e falada, dos conceitos básicos das ciências matemáticas, da natureza e da sociedade, da linguagem artística e da cultura [...]. (Grifo nosso).

No Art. 4º, fechando o Título I do Regimento, encontramos como função precípua dos CIEPs o atendimento prioritário às necessidades das comunidades de acordo com a sua demanda, atendendo do CA até a 8ª série (do primeiro ao atual nono ano). No Título II, Capítulo I – *Da organização básica*, vemos que o item VIII se refere à constituição do *Conselho Escola-Comunidade*, dois dispositivos que asseguram o direito, de forma inédita em nosso ensino, a discussão e a participação de segmentos até então discriminados.

O Art. 6º atribui como responsabilidade do Diretor-Geral, o planejamento, a coordenação, a supervisão e a avaliação de toda a ação cultural e comunitária, como prática educativa, para que tal proposta funcione de forma efetiva. O Art. 8º prevê a organização dos integrantes da equipe de direção, identificado no item III como Equipe Interdisciplinar. As funções da Equipe interdisciplinar serão especificadas nos Artigos onze e doze, definindo responsabilidades sobre a execução e o desenvolvimento participativo do currículo da escola.

Na estrutura da Equipe Interdisciplinar, entre outros profissionais, situa-se o coordenador de animação cultural. Para que esta equipe tenha um diálogo pleno e democrático com o corpo docente, o Art. 20º determina que todos os professores dos CIEPs tenham treinamento em serviço. Este treinamento será na unidade de atuação do docente, ou junto a uma *Equipe Central*, durante o período letivo, em quatro horas semanais.

No Art. 24º do Regimento explicita-se um conjunto de seis itens pertinentes aos direitos dos alunos. Em função de nosso interesse sobre a animação cultural e seus desdobramentos, destacamos quatro (I, III, V e VI):

I – Propor atividades e participar de iniciativas educacionais, culturais,

recreativas e outras que favoreçam o exercício da cidadania;

III – Organizar, autonomamente, formas de participação e representação junto à comunidade escolar;

V – ser respeitado em sua condição de ser humano e não sofrer qualquer forma de discriminação em decorrência de diferenças de raça, credo, sexo, preferências político-partidárias ou quaisquer outras;

VI – (outros definidos pela comunidade escolar).

Este último item se destaca, como síntese de todos os outros, pois trata de possibilitar a autonomia, incentivando à coletividade a estabelecer suas prioridades, exercitando a democracia, num período recém-saído de uma ditadura militar, ocasião em que essas comunidades eram estigmatizadas e violentadas em seus direitos. O que se observa é que a dignidade dessas pessoas era um compromisso do governo Brizola, que se revelaria a partir do direito a uma educação de qualidade, com espaço escolar para construir seus saberes intelectuais e sociais.

Os Artigos 26, 27, 28, 29 e 30 tratarão do *Conselho Escola-Comunidade (CEC)*. Nestes serão definidas a composição do Conselho, com a participação de alunos, pais, professores, funcionários e representantes da Associação de Moradores, todos empossados por eleições diretas. Como nos diz o texto: *garantir a participação da comunidade, criando mecanismos que possibilitem à escola assumir o seu papel de agente de transformação social.* (Art., 29, item 2).

O Capítulo sobre a Animação Cultural, no Regimento, foi tratado da seguinte forma:

Art. 60 – O Programa de Animação Cultural, desenvolvido nos CIEPs, busca concretizar o trabalho de cultura.

§ 1º – Os coordenadores de animação são produtores de cultura, articulam a cultura local e a trabalhada na escola,

§ 2º – Os animadores culturais são em número de, pelo menos, 3 por CIEP.

Muito importante para que a questão da animação cultural funcionasse a contento era a sua integração com as comunidades locais, o que foi pensado pelo Regimento nos Artigos 61, 62 e 63. O objetivo seria garantir que os CIEPs permanecessem abertos nos finais de semana, feriados e períodos de férias, para

usufruto dos seus espaços e equipamentos, utilizados na prática de esporte, lazer e relações culturais mais amplas. Assim, possibilitando que os alunos continuassem a frequentar suas dependências e também que, a comunidade fosse estimulada a ocupar os espaços, oportunizando a convivência educacional e política.

A seguir, no Art. 63- *As atividades do CIEP, enquanto Centro Comunitário, serão desenvolvidas sob a coordenação da equipe de animadores culturais, em ação articulada com o Conselho Escola-Comunidade.* Quanto a este artigo, o estudo sinaliza que o Regimento qualifica o CIEP como *Centro Comunitário*, uma inovação de escola enquanto espaço aberto a atividades políticas, culturais, educacionais. De acordo com o interesse da coletividade – muito além do vínculo tradicional da relação ensino-aprendizagem. A pesquisa aponta ainda que as atividades culturais não são aleatórias, mas *articulada(s) com o Conselho Escola-Comunidade.*

O Regimento Interno dos CIEPS, constituído de 71 artigos foi elaborado pelos professores: Aloizio Peixoto Boynard, Aymar Tereza Elias Sada, Lúcia Velloso Maurício, Maria de Lourdes Tavares Henriques, Maria José Fadul Abrantes, Marlene Fernandes, Nedir Machado de Bragança Soares e Roberto Leher. Em anexo (5) o documento faz parte integralmente deste trabalho.

Por outro lado, desvelando as práticas de animação cultural, analisamos as linhas gerais do programa, de autoria de Cecília Fernandez Conde e equipe (1995)⁵⁴.

No cotidiano dos CIEPs, a educação é pensada como um processo dinâmico que acompanha os indivíduos por toda a vida, sendo impossível concebê-la dissociada de seu contexto cultural. Educação e cultura se articulam num processo que poderia ser caracterizado como uma verdadeira simbiose: a cultura irriga e alimenta a educação que, por sua vez, atua, também, como meio de transmissão da cultura. O CIEP se depara neste momento com um de seus maiores desafios: desfazer o erro da escola tradicional, que relega aspectos culturais a um plano secundário, chegando mesmo em alguns casos, a reduzir a cultura a meros eventos comemorativos. (p. 91).

Sobre as atividades que o Animador Cultural deve desenvolver, menciona Conde (1995):

⁵⁴ Ver a íntegra do documento no *Anexo 4* deste trabalho de pesquisa.

Os animadores culturais são pessoas comprometidas permanentemente com o fazer cultural: inquietas e instigadoras, elas são egressas de grupos de teatro, de música, de poesia, de movimentos criados espontaneamente ou de associações comunitárias. Dá-se preferência a animadores culturais residentes onde estiver implantado o CIEP ou que já estejam engajados em movimento de base.

Cabe aos animadores fazer emergir, em cada CIEP, as cores e os tons da comunidade que circunda a escola: seja o repentista ou a Folia de Reis, a banda de música ou o grupo de teatro, o sambista ou o escritor de cordel. Levando para o interior do CIEP produções das diferentes linguagens da cultura popular, os animadores criam uma estrada de mão dupla que favorece a erradicação de preconceitos e possibilita a alunos e moradores locais, a identificação dos valores regionais e universais do produto cultural que receberam.

(p. 92-93).

Portanto, se revela uma preocupação por parte da Coordenação de Animação Cultural, que invista em uma proposta de trabalho totalizadora, onde teoria e prática se correlacionassem o tempo todo. Para tanto, a figura do Animador como artista de raízes populares era importante. Assim, organizava-se pela primeira vez no Rio de Janeiro, um projeto de ação cultural – de grande alcance – pensando a cultura popular como movimento dialético da práxis humana vinculado ao currículo escolar.

Imagem 21: Oficina de contação de história em um CIEP



Fonte: Revista do Brasil, 1986, p. 34.

Após observarmos como foram, inicialmente, formuladas as atividades de animação cultural nos CIEPs e sua relação com a produção das *diferentes*

linguagens da cultura, passamos à fala de alguns profissionais que atuaram no desenvolvimento do programa.

Para tanto, apresentamos inicialmente a entrevista realizada em 12 de maio de 2011, com a prof^a. Cecília Fernandez Conde – atual diretora geral do Conservatório Brasileiro de Música. A prof^a Cecília Conde, como membro da equipe de Paulo Afonso Grisolli⁵⁵, que dirigiu o Departamento de Cultura da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro (SEEC), atuou neste grupo⁵⁶ entre 1975 e 1979, no primeiro governo da Fusão⁵⁷, momento em que visitou várias cidades do interior fluminense. Grisolli, nesta ocasião, criou um plano de trabalho da qual Cecília fazia parte, com o fito de identificar o que as culturas destas cidades produziam. Assim, foram mapeados os municípios fluminenses criando estreita comunicação com os moradores locais e, ao mesmo tempo, registrando os movimentos culturais destas comunidades.

Segundo Cecília, foi neste momento que surgiu a ideia da figura do animador cultural⁵⁸. Estes profissionais, ligados ao departamento de Cultura, aproximaram-se dos movimentos culturais das comunidades e quando iam às suas localidades levavam um “pacote cultural”, como denominava Grisolli. A caravana cultural era composta por um grupo de teatro do Rio, organizando apresentações diversas; uma pesquisadora da cultura popular brasileira; uma equipe que realizava atividades de arte, educação e música.

Ao longo do nosso encontro, realizei duas perguntas que oportunizassem a musicista expor suas memórias:

⁵⁵ Segundo a Enciclopédia Itaú Cultural de Teatro: Paulo Afonso Grisolli (1934 - 2004) como diretor e autor teatral, se tornou um dos pioneiros da revolução cênica. Responsável, entre as décadas de 1960 e 1970, pela transformação do teatro brasileiro, foi o criador do grupo *A Comunidade*, que integrava palco e plateia em suas apresentações. (Disponível em http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_teatro/index.cfm?fuseaction=personalidades_biografia&cd_verbete=824&cd_item=20).

⁵⁶ Cecília Conde faz questão de destacar que os participantes foram: Lea Peres, Maria Lúcia Freire, Maria Rita Taulois, Mariska Ribeiro, Maria Helena Garcia, Dimas Joseph e Mauro Costa.

⁵⁷ *Fusão* foi o termo cunhado para denominar a integração, promovida pelo regime militar, em 1974, entre o Estado da Guanabara e o Estado do Rio de Janeiro para a constituição do atual estado fluminense.

⁵⁸ Cecília comenta que o termo “Animadores culturais” foi criado, na França, pelo escritor e Ministro da Cultura André Malraux. Menciona que, lendo o referido autor, se apropriou do termo. André Malraux foi nomeado em 1959, pelo presidente De Gaulle, como ministro da cultura em França. Convém destacar que Malraux se constituiu nessa ocasião como o primeiro ministro da cultura no país. Nascido em Paris no ano de 1901, é tido por estudiosos franceses como o “agitador político” que definiu as bases da “diversidade cultural” na França. Por dentro da cultura, Malraux fez com que o Estado conduzisse uma política voltada para as massas, popularizando o cinema, os museus e outras áreas culturais anteriormente acessíveis apenas às elites. (<http://www.estadao.com.br/arquivo/arteelazer/2006/not20061122p3542.htm>. Acessado em 14/04/2012).

- a) Como a sua trajetória educacional lhe aproximou dos CIEPs?
- b) Como se deu o processo de implantação da animação no espaço destas escolas e que ensinamentos deixaram para pensarmos a educação pública na atualidade?

Se Paulo Afonso Grisolli exerceu forte influência sobre a formação de Cecília igualmente, nossa entrevistada fez questão de observar a importância do seu marido Pedro Dominguez⁵⁹, homem de teatro que lhe proporcionou um grandioso conhecimento, sobre o campo das artes cênicas. Cecília expressa que “a música e o teatro, são saberes diferentes que nos enriquecem, sobremaneira”. Ainda, a respeito de sua formação, fez questão também de registrar o valor de seu “mestre Augusto Rodrigues”⁶⁰.

No grupo de Grisolli, cada membro dirigia um *condado* dividido em várias regiões (Serrana, Lagos, Angra, Norte, Sul e Noroeste Fluminense, Baixada etc.), identificando as pessoas da cidade que estavam envolvidas, como mencionado anteriormente, na criação cultural – poetas, músicos, trovadores, mestres de jongo e de capoeira, mestres de banda, artesãos, pintores etc. Desta forma, segundo Cecília, surgiu a compreensão de que para levar alguém vinculado à cultura, nestas regiões, era necessário estar ligado aos *agitadores* (animadores) locais.

Também o contato com os moradores e animadores dessas áreas, possibilitava – segundo nossa entrevistada – ouvi-los em suas reivindicações a respeito dos espaços para produção cultural, tais como criação de praças, teatros, cinemas etc. Estas ações, retoma Cecília, destacaram Paulo Afonso Grisolli como o grande norteador da cultura popular fluminense. Contudo, faz questão de frisar que Paulo Freire foi, no Brasil, o maior invocador das atenções educativas em função da cultura que reverbera à nossa volta.

Cabe destacar que ainda na década de 1970, Cecília por conta do trabalho conduzido por Grisolli, no Departamento de Cultura (SEEC), desenvolveu também projeto inovador na favela da Mangueira. Por outro lado, considerando a produção

⁵⁹ Pedro Dominguez ou Pedro Tournon (1936-2004) nasceu em Buenos Aires. Estudou pintura no Liceu de Artes e Ofícios, na mesma cidade de nascimento. Exímio desenhista começou a fazer teatro com seu mestre Ilo Krugli. Pedro chegou ao Brasil em 1961. (disponível em: http://www.cbtij.org.br/arquivo_aberto/resgate/dominguez.html).

⁶⁰ Augusto Rodrigues (1913-1993), educador, pintor, desenhista, gravador, ilustrador, caricaturista, fotógrafo, poeta – fundou a Escolinha de Arte do Brasil, em 1948. (Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbetes=1195&lst_palavras=&cd_idioma=28555&cd_item=1).

cultural dos moradores, torna-se importante analisar o quanto a escola presente nestes meios populares, produzia seus próprios valores. Toda a experiência construída naquele instante foi incorporada por Cecília para provocar, aquilo que Dona Myrthes Wenzel⁶¹, como ressaltado na entrevista, denominara “escola sem muros”. Em seguida comenta – “tínhamos uma escola fechada em sua pseudo-erudição. Quando tal fato acontece, a educação se separa da cultura e os históricos saberes sociais se transformam em mero ensino. O professor, pela forma como tem se organizado a escola, tende a se afastar da cultura”.

Na década de 1980, Darcy – atento ao trabalho permanente de Grisolli, desde a Escolinha de Arte do Brasil e, especialmente à trajetória de Cecília Conde no mundo das artes⁶² – a convidaria para fazer parte do I PEE, com o intuito de pensar a questão cultural. Cecília⁶³, portadora de vasta experiência desde os tempos de Paulo Afonso Grisolli, assumindo a direção geral do programa de Animação Cultural, convida a mesma equipe com quem convivera entre os anos de 1975 e 1979 (período governado por Faria Lima), para a nova empreitada nos CIEPs. Tornando-se, assim, a principal responsável pela proposta de Animação Cultural.

A entrevistada rememora, ainda, que Darcy dizia “não estou fazendo uma Escola Nova, estou recuperando a ideia de Anísio Teixeira”. O que nos leva a identificar que Paulo Freire e Anísio Teixeira, por diferentes caminhos, foram grandes inspiradores da filosofia educacional efetivada nos CIEPs. Logo, Darcy Ribeiro, por conta da fidelidade a estes educadores brasileiros e também imbuído de seu pragmatismo intelectual, merece o mérito de ousar transformar em realidade tal filosofia⁶⁴. Infelizmente, muitas vezes, predomina a vaidade política contra o senso

⁶¹ Dona Myrthes, professora com longa experiência na educação, foi secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro no governo Faria Lima (1975-1979). Também foi membro do Conselho Estadual de Educação e presidenta do Conselho Empresarial de Educação. Dona Myrthes sempre destacou a influência que recebeu de Anísio Teixeira em seu trajeto educacional. Como cita Aquino (2009): “A educadora Myrthes Wenzel, graduada em Geografia e História pela antiga Universidade do Distrito Federal, possuía experiência e prática pedagógica através, principalmente, das propostas educativas inovadoras que desenvolveu no Centro Educacional de Niterói (CEN), onde experimentou uma teoria baseada na liberdade do educando e do educador, através de um caráter libertário e progressista da escola, nomeada por ela de Escola Aberta”. (p. 88). A profª Myrthes foi a primeira secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro pós-fusão, momento em que a Guanabara se integra a este em 1975, formando a atual unidade federativa. (AQUINO, 2009).

⁶² Ambos, Cecília Conde e Darcy Ribeiro, foram professores nas décadas de 1940/1950 da Escolinha. Este espaço profícuo de arte e cultura, também contou com outros docentes renomados – caso exemplar de Ferreira Goulart (registro feito por Cecília Conde, na entrevista para esta pesquisa).

⁶³ Ver Anexo 7 sobre a biografia de Cecília Conde, catalogada na *Enciclopédia Itaú Cultural de Teatro*.

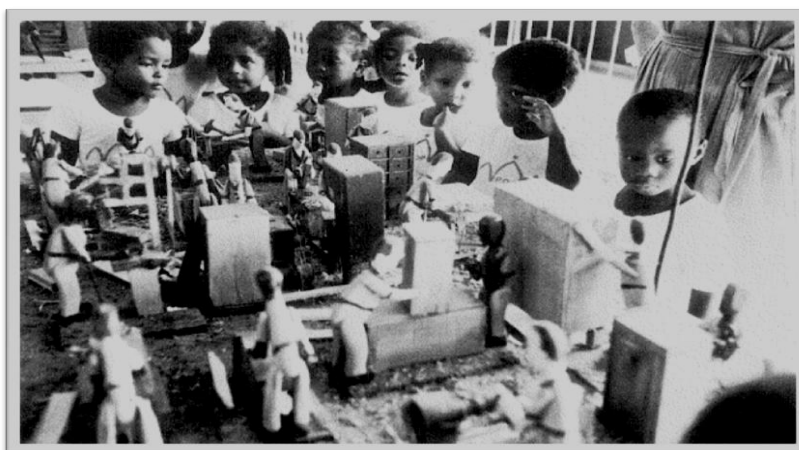
⁶⁴ A aproximação das ideias entre Darcy e Paulo Freire foi registrada no DVD – *CIEPS: crítica e autocrítica. Encontro dos educadores Paulo Freire e Darcy Ribeiro(s/d)*. Este encontro, como registrado no Anexo 6 desta pesquisa, ocorreu em Niterói no período em que Lia Faria foi secretária de educação do município (1990-1998).

de continuidade dos projetos em prol das classes trabalhadoras. Portanto, todo o material catalogado pela equipe de Cecília Conde, por ocasião do retorno do II PEE (segundo governo Brizola/1991-1994) havia sido destruído durante o mandato de Wellington Moreira Franco (1987-1991).

Contudo, desde os primeiros dias de trabalho no governo Brizola, a equipe investiu na relação da escola com os produtores dessa cultura popular. Hoje, lembrando o que denominou de saudosos tempos, Cecília frisa que foi um erro não haver formado, igualmente, os professores para a entrada dos animadores no espaço escolar – “deveriam ter tido as mesmas aulas que os animadores tiveram. Estes foram capacitados por grandes figuras da cultura do RJ, enquanto os professores não”.

Durante o I PEE, comenta que Darcy queria um projeto cultural para o ambiente escolar. Por sua larga experiência com atividades de artes nas comunidades e favelas, logo organizou a cultura dos meios populares em mediação com os espaços escolares. A partir dos profissionais que possuíam comunicação frequente com os grupos da localidade em que moravam. Ao se apresentarem como animadores culturais nos espaços dos CIEPs, se tornam interlocutores do *locus* formal de educação com as experiências de cultura popular, também absorvendo o conhecimento vivenciado no ambiente escolar.

Imagem 22: Exposição de brinquedos brasileiros no CIEP de Ipanema – RJ.



Fonte: Revista do Brasil, 1986, p. 30

Ao implantar o projeto a maneira como falavam e se vestiam estes artistas populares, vão impor um choque cultural. No entanto, com o convívio, tais diferenças vão sendo absorvidas por grande parte do professorado. Os animadores,

paulatinamente, foram se sentindo à vontade naquele ambiente, compreendendo a proposta e desenvolvendo o seu trabalho.

Cecília tentando aproximar e fortalecer o conhecimento dos animadores culturais, promoveu alguns cursos com personagens de destaque da cultura brasileira, tais como Augusto Boal, Egberto Gismonti, Tim Rescala, Fayga Ostrower, Rubens Gerchman, José Américo Pessanha, entre outros. Também ressaltou que devido à boa formação proporcionada pelo programa dos CIEPs, vários animadores – mais tarde – foram atuar em outras instituições. Na ocasião lembrou de alguns excelentes profissionais de animação, oriundos das cidades do interior do Rio de Janeiro, como: São Fidélis, Maricá, Cachoeiras de Macacu, Paulo de Frontim etc. “Descobrimos que a figura do agitador cultural, também existia em espaços distantes do centro carioca”, acentuou a entrevistada.

Sobre Darcy Ribeiro, segundo Cecília, ao criar os CIEPs, inovou em proporcionar a abertura da rede escolar, a partir da expressão comunitária dos seus representantes, concomitantemente, com os saberes produzidos pelos professores no interior daquelas unidades. No auge do primeiro programa, as escolas chegaram a ter três animadores por CIEPs.

Mais tarde, no período do governador Moreira Franco (1987-1991), com o esvaziamento do projeto, os animadores foram sendo substituídos por outra concepção de animação cultural, em que o contato dos alunos é reduzido a encontros passivos com as instituições tradicionais da sociedade. Ainda assim, Cecília voltou ao trabalho de animação cultural no segundo governo Brizola, buscando recuperar e avançar com o planejamento cultural criado no I PEE, representando um novo momento como apontarão outros entrevistados.

Atualmente, a professora, musicista e pianista, entende que a função do animador cultural nos espaços escolares onde persiste, não funciona a contento. Não se trata apenas da manutenção do cargo, mas como ocorreu à época do governo Brizola, da possibilidade destes profissionais, além de desenvolverem seu trabalho, se manterem em contato – se aprimorando – com outros artistas, produtores, pintores, maestros, teatrólogos do cenário cultural brasileiro. Tal estrutura depois de desmontada, para recomeçar exige ambiente, disponibilidade e motivação dos profissionais, tornando extremamente difícil ser recuperada num curto espaço de tempo.

A grande conquista daquele momento, conclui a entrevistada, talvez tenha sido a criação da função pública do animador. No entanto, o que seria garantia de estabilidade no trabalho, ao longo do tempo, sobretudo nos governos posteriores ao de Leonel Brizola, pouco significou. Segundo Cecília Conde, de nada adiantava estabilidade do cargo público, com salários tão diminutos e sem correções a contento. O que se revelou um fator determinante, segundo a entrevistada, para o esvaziamento do projeto tal como tinha sido pensado e planejado. Aquelas excelentes pessoas (os animadores), na fala de Cecília, foram trabalhar em outros lugares, buscando reconhecimento e remuneração digna em função do que significavam como artistas.

Dando prosseguimento à pesquisa, em 09 de fevereiro de 2012, encontramos a professora Maria Lúcia Freire, também coordenadora da Animação Cultural, para nova entrevista, momento em que elaboramos duas perguntas, para que desenvolvesse as suas memórias ao longo de seu depoimento.

a) Como foi pensar a cultura no contexto histórico de vitória eleitoral do PDT, tendo a frente do I PEE o vice-governador Darcy Ribeiro?

b) Qual a importância da animação cultural na constituição dos CIEPs, naquele momento, e que dificuldades revelou na prática?

Maria Lúcia reforçou ser muito importante recuperar que o termo *animação cultural* foi cunhado por André Malraux, ministro da cultura na França. Como também havia citado Cecília Conde na primeira entrevista. Tal denominação é, posteriormente, adotada pela equipe do I PEE.

Quando Maria Lúcia ingressou na equipe de Cecília Conde, Paulo Afonso Grisolli já havia deixado o departamento de cultura. Como o grupo na época havia mapeado os profissionais de ação cultural em vários municípios fluminenses, decidiram que o trabalho, por dentro do governo pedetista, se daria a partir dessa retomada. Neste momento da entrevista, “pedindo desculpas a pernambucanos e baianos”, mencionou que o Rio de Janeiro se apresentou, permanentemente, como síntese da cultura brasileira. Na fala de Maria Lúcia, o Rio por ter sido capital da república durante muito tempo, se tornou, nacionalmente, forte expoente político, social e cultural.

Sobre o compromisso cultural de Darcy Ribeiro nos afirmou, a despeito das muitas notas autorais que o apontavam como personalista, que se mostrou uma pessoa afável e na sua visão, uma das figuras que melhor pensou o Brasil – “nós

que trabalhamos diretamente com Darcy, vimos sua generosidade, comprometimento e atitude coletiva com o trabalho”. Também lembrou que era muito honesto com as ideias dos outros, jamais as tomava para si, sempre repetindo que os CIEPs, não era sua invenção, mas de Anísio Teixeira – nos anos de 1930 – com a Escola Parque. Em função desta tomada de posição, diz Maria Lúcia, podemos afirmar que através dos CIEPs Darcy restaurou a imagem, tão degradada, historicamente, de Anísio Teixeira entre nós. A seguir, complementar, dizendo, “Darcy era assim, dava nome às coisas dos outros”⁶⁵.

A seguir, Maria Lúcia nos revelaria que, Darcy Ribeiro embora tenha idealizado o trabalho de cultura dos CIEPs solicitou que a equipe investisse nas relações culturais em função de uma escola aberta e voltada para a localidade no seu entorno. Darcy tinha sido muito amigo de Augusto Rodrigues, criador da Escolinha de Arte do Brasil e, portanto, conhecia toda a filosofia lá desenvolvida, daí sua admiração e confiança no trabalho de Cecília Conde, que também atuou na Escolinha. Darcy Ribeiro, segundo Maria Lúcia Freire, trazia consigo a memória da arte e da cultura do quadro do pós-guerra. Segundo ainda sua fala, os artistas de várias partes do mundo introjetaram uma sentença – “contra a destruição, só a criação!”.

Na ocasião, a entrevistada também destacaria a identificação darciniana com o processo utópico. Como já tínhamos os espaços culturais, sobretudo, nos municípios bem demarcados, começamos a organizar estes registros. Darcy, antes de tudo, pensava nos CIEPs como um centro cultural, no sentido da presença da comunidade na escola. Assim, começamos a cadastrar profissionais locais para exercerem a função de *Animadores Culturais*. Naquele instante, Maria Lúcia Freire sinaliza que foram consideradas três questões para cadastrar os animadores, convidados a uma entrevista aberta:

- *precisavam ter uma linguagem de arte, um canal expressivo (dança, música, poesia, teatro ou atividades artísticas de rua);*

- *tinham de residir no local que pleiteavam ingresso;*

⁶⁵ Darcy Ribeiro (1995) não só se lembrava dos nomes de expressão nacional, mas também daqueles que nos “bastidores” uniram equipes para fazer o projeto CIEPS, de fato, acontecer. Neste reconhecimento, de modo especial, [agradece à] *Lia Faria, que levou a ideia de CIEP mundo afora [e destaca] Cecília Conde, [como aquela] que inventou comigo os animadores culturais. (p.18).*

- *deveriam ter terceiro-grau*⁶⁶.

A professora relembra, ainda, a questão do terceiro-grau como importante, já que os animadores deveriam dialogar com os professores na escola, necessitando se aproximar destes e vice-versa. A formação era veículo essencial de respeito entre ambos, assim comentando: “Não é porque a escola é primária que seus professores têm de saber pouco, ao contrário quanto melhor a qualificação daqueles que ali estão, melhor a condição de ensinar”. Contudo, a ideia central era que os animadores trabalhassem em conjunto com os professores.

Depois de selecionados, se organizava o aperfeiçoamento teórico dos animadores. Além de terem acesso a palestras diversas, com autores como Muniz Sodré, entre outros pensadores, os animadores participaram de cursos na UERJ com mestrandos e doutorandos que estavam direcionando seus projetos, dissertações e teses sobre a área cultural. Este conhecimento refletido na escola, em conjunto com os saberes desenvolvidos pelos professores permitiria: *que a criança lesse literatura de cordel, mas também Machado de Assis; que pudesse manusear a peça de barro e ao mesmo tempo dominasse a escultura mais sofisticada.*

O trabalho de reforçar a circularidade da cultura devia-se muito, como atestou Maria Lúcia, à *formação diversificada dos membros da equipe*. Como exemplo, citaria alguns desses membros e sua formação de origem, como: Mariska Ribeiro, psicóloga; Maria Helena Garcia, filósofa; Cecília Conde, musicista e Maria Rita Taulois, matemática. Por fim, conclui que se o I PEE foi mais generoso com as ações diretas da escola na relação ensino-aprendizagem, no II PEE a animação cultural se tornou mais consolidada.

Atuantes nos CIEPs desde 1984, os Animadores Culturais (AC-1 e AC-2), totalizando 1.326 profissionais, em 1993, por iniciativa da Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), tem seus cargos reconhecidos e aprovados – *Foram os AC-1 em número de vinte e com a função de supervisão e treinamento, e AC-2 lotados nas unidades, em número de três para cada escola* (MEMÓRIA, 1995, p. 36).

⁶⁶ Tal exigência de escolaridade, contraditoriamente, não se confirmaria na fala de outros entrevistados, como demonstrado nas páginas abaixo.

Ao longo da entrevista, Maria Lúcia Freire destaca ainda, dois pontos: “aquilo [a animação cultural] estava dando certo porque não dava para separar a educação da cultura” e “a abertura dos CIEPs aos domingos, favoreceria os animadores no trabalho cultural da localidade”.

A proximidade entre educação e cultura, aludida por Maria Lúcia, no entanto, para Teixeira Coelho (2011) como vimos anteriormente, tenderia a ser problemática, por permitir uma confusão entre suas linhas. A nosso ver, essa demarcação entre os campos foi o que ajudou a colonizar a cultura dos *de baixo*, quando os *de cima* viam tais produções como duvidosas e de mau gosto. Talvez seja uma das questões, entre outras, que ajudem a reforçar a fabricação cultural no lugar do que deveria ser a criação cultural, denunciada, contraditoriamente, pelo próprio Teixeira Coelho.

Mais adiante, Maria Lúcia Freire ressalta o trabalho de todos os animadores culturais, observando o caminho que, posteriormente, trilharam no campo da arte, mencionando especialmente Canaã de Moraes (poeta), Raimundo Rodriguez (artista plástico) e José Maria Braga (músico e diretor da Escola de Música Villa Lobos). Enquanto, exemplos de Animadores Culturais, oriundos dos CIEPs, que no presente conquistaram reconhecimento da sociedade nas suas respectivas áreas artísticas.

Ao término dessa entrevista elencamos algumas reflexões sobre o projeto de animação cultural, com alguns destaques de nossa própria análise:

Embora, via de regra, houvesse permanente integração entre animadores culturais e professores, poucos não foram os momentos “enciumados” dos docentes em função do perfil do animador, possibilitando-nos entender que tal conflito talvez fosse compreensível. Afinal o professor possuía normas e metodologias próprias, frequentemente, relacionadas com a sala de aula, enquanto os animadores eram aqueles que circulavam com as crianças externamente, conhecendo os espaços culturais e através de atividades artísticas, quase sempre, ao ar livre. O que terminava, naturalmente, levando a preferência das crianças pelos animadores e por atividades consideradas “fora do currículo padrão”.

Ao mesmo tempo, se observa uma grande rejeição por parte dos setores intelectuais da academia, talvez afetada pelo distanciamento destes com a materialidade dos CIEPs. Segundo Maria Lúcia Freire, sem citar obras – foi o caso das críticas contundentes de Luiz Antonio Cunha, Dermeval Saviani e Vanilda Paiva. Em certo momento de nossa entrevista, Maria Lúcia afirma: “Vanilda Paiva voltava

da Alemanha e assistindo uma palestra sua a ouvi criticar intensamente os CIEPs, sem conhecê-los [na prática]”.

Sobre esses três intelectuais, a respeito do projeto CIEPs, Cecília Conde manifestou também igual estranhamento. O que pude detectar é que ocorreu a falta de um canal de comunicação direta entre os setores acadêmicos e o fazer daqueles e daquelas que estavam, de fato construindo, a realidade dos CIEPs. Segundo ambas as entrevistadas, tal fato pode ser atribuído a marcante politização da questão em torno da figura de Brizola, do PDT e de Darcy Ribeiro, o que tornava a inclusão escolar das classes populares fator secundário.

Ainda, sobre esses óbices, Maria Lúcia Freire ressalta outra questão, a da rejeição vinda da classe média, contra uma escola que destinava conforto aos meninos e meninas das classes populares. Naquela ocasião, afirmou: “Aquela classe média não podia aceitar uma escola que tinha, entre muitas boas ofertas de acomodação, uma piscina – por exemplo – à disposição de seus alunos”.

Torna-se então importante desvelar que, ao longo do estudo nos deparamos, historicamente, com vestígios de um pensamento elitista que se enraizou no Brasil. Tal análise é corroborada por Darcy Ribeiro (1995), quando denuncia:

A rica direita brasileira, desde sempre no poder, sempre soube dar, aqui ou lá fora, a melhor educação a seus filhos. Aos pobres dava a caridade educativa mais barata que pudesse, indiferente à sua qualidade. De fato, nunca quis dedicar ao povo aquela atenção escolar minimamente necessária para a alfabetização generalizada. Não tinha para isso a inspiração luterana de ensinar a ler para rezar nem a napoleônica de formar a cidadania. A educação das crianças e a fartura das casas de fato nunca foram preocupação das classes dirigentes brasileiras (p. 11).

As palavras acima parecem confirmar o sentimento de Maria Lúcia Freire, revelando uma das principais barreiras contra o avanço educacional, que poderia ter representado a efetivação dos CIEPs na vida da população fluminense.

Outra e definitiva questão sublinhada pela entrevistada foi o não engajamento específico da UERJ, enquanto a universidade do nosso estado, no processo. No momento da entrevista, relembra, “já estávamos lá – com todo espaço aberto por Darcy, utilizando as instalações da universidade, realizando cursos e palestras para professores e animadores, mas os quadros intelectuais sempre se mantiveram distantes de nós”. Paralelamente, o mesmo ocorreu com os demais professores das redes públicas municipal e estadual, que não estavam diretamente envolvidos com

os CIEPs – a postura destes, constantemente, me pareceu reticente, mencionou Maria Lúcia Freire, ao término de nossa conversa.

Após a entrevista com as principais organizadoras do programa de animação cultural, selecionei para concluir o ciclo de entrevistas a prática de dois profissionais envolvidos com o projeto de animação cultural naquela ocasião: Jenesys Genuncio como animador e Mauro Costa no cargo de coordenador. Tendo em vista que ambos também vêm construindo uma carreira acadêmica.

Dois pontos, nas entrevistas com Cecília Conde e Maria Lúcia Freire, surgiram como grandes contradições – a exortação da animação cultural no II PEE, destacada por ambas e a obrigatoriedade de formação universitária dos animadores, caracterizada pela segunda. Na expectativa de ouvir o professor-mestre Jenesys Genuncio e o professor-doutor Mauro Costa da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), em Duque de Caxias RJ, também sobre suas experiências na animação cultural, elaboramos as seguintes questões:

a) Como se desenvolveu o processo de animação cultural nos CIEPs e que pontos conflitivos poderiam ser destacados?

b) Se muito dos atores presentes na organização dos CIEPs, caso exemplar da prof^a Lia Faria, destacam o I PEE como o grande momento do projeto CIEP, sendo reticentes quanto ao II PEE, por que Cecília Conde e Maria Lúcia Freire caracterizam a consolidação da Animação Cultural neste último Programa? Vale lembrar que a animação havia sido implantada no primeiro Programa.

c) A exigência do terceiro grau como um dos itens prioritários para a admissão do Animador Cultural foi seguida na prática?

Tais problemas foram colocados – primeiramente – na entrevista com o Jenesys, que se prepara para a seleção de doutorado, acerca do Sambódromo e seu centro cultural, em 20 de abril de 2012. Ao respondê-las fez inicialmente, um balanço sobre sua participação profissional no trabalho de animação cultural.

Jenesys começou as suas atividades como Animador Cultural no CIEP do Catete em 1985, se transferindo no mesmo ano para o CIEP do Sambódromo. Ao iniciar a entrevista afirmou que muitos animadores, no I PEE, exerceram um papel de coordenador – no seu caso particular foi dessa forma – para, em um segundo momento, assumir a função de Animador Cultural. Tais animadores/coordenadores eram responsáveis por toda a organização cultural. Nesta função inicial, no CIEP do

Catete⁶⁷, Jenesys se lembra de sua ida ao Morro de Santo Amaro, naquele bairro da cidade do Rio de Janeiro. Esse momento consta no relatório reproduzido pela Revista do Brasil – Edição especial (1986):

O CIEP do Catete por exemplo, está situado num bairro com características cosmopolitas e a palavra “COMUNIDADE” não é palpável e concentrada como em alguns outros subúrbios. Se dilui na dispersão própria desses bairros próximos: Glória, Flamengo, mas mesmo assim fizemos contato com a Associação dos Moradores da Vila Santo Amaro, por intermédio de alguns funcionários e alunos do CIEP que lá residem. Nessa visita, (domingo, 13/10/85) acompanhados de duas professoras do apoio pedagógico [uma delas, diz Jenesys na nossa entrevista era a profª Azoilda Loretto da Trindade], propusemos a utilização da quadra de esportes nos fins de semana, objetivando maior entrosamento entre CIEP e aquela comunidade. Estamos ainda, dando início ao contato com a Associação de Moradores para serem realizados torneios entre as mesmas.
CIEP CATETE – RIO DE JANEIRO (p.35).

Outros CIEPS enviaram trechos dos relatórios de seus animadores registrados, na Revista do Brasil (1986). Em nossa análise assinalamos o trabalho de animação cultural que se realizava naquele momento:

...meses de junho e julho (antes da inauguração do CIEP)
Durante esse período, iniciou-se o trabalho de levantamento da história viva de Nova Aurora através de fotos, slides e entrevistas com pessoas representativas do local. Pretende-se com esse trabalho (que continua sendo feito), a documentação histórica local desde sua história mais remota aos acontecimentos mais recentes com fotos, gravações, desenhos feitos pelas crianças, pretendemos criar um material didático para o uso do CIEP com os alunos e para possíveis pesquisas futuras.
CIEP NOVA AURORA – NOVA IGUAÇU (REVISTA DO BRASIL – EDIÇÃO ESPECIAL, 1986, p. 35).

A apresentação da Banda de Cambuci no dia 23/10 às 10:00h, foi também muito estimulante. Só o fato de assistir a um trabalho feito por crianças já foi motivo de empolgação, os nossos alunos se identificaram por completo e nós temos planos para o ano que vem formarmos uma banda, visto o tamanho interesse demonstrado por eles.
CIEP BARRETO – NITERÓI. (REVISTA DO BRASIL – EDIÇÃO ESPECIAL, 1986, p. 35).

Por outro lado, os outros Centros como o de Nova Aurora e o de Barreto, além do CIEP do Catete, revelam como os animadores estavam envolvidos com a intermediação conteúdo didático-escola-comunidade, pensado e instituído no I PEE.

Em seguida, Jenesys rememora que no CIEP do Catete, ao trabalhar com João Siqueira,⁶⁸ ambos criaram o hábito de subir o morro nos fins de semana, para

⁶⁷ Oficialmente batizado como *Presidente Tancredo Neves*, foi o primeiro CIEP do projeto educacional de Darcy Ribeiro entregue à população do Rio de Janeiro. O CIEP Catete foi inaugurado em 08 de maio de 1985.

encontrar as pessoas que na localidade estavam envolvidas com a cultura popular e, no sentido, de se desenvolver uma série de atividades com a comunidade.

Quando se transfere para o CIEP do Sambódromo, Jenesis deixa o papel temporário de coordenador na escola do CIEP do Catete, para assumir de fato a função de animador. Ao chegar nesse CIEP, participará do programa interdisciplinar que já ocupava a escola – o projeto cultural de criação da Escola de Samba, Corações Unidos dos CIEPs. Tal projeto nasceu no espaço do grêmio, a partir da votação dos próprios alunos. Depois a escola de samba saiu do CIEP e foi para o controle da Empresa de Turismo do Município do Rio de Janeiro S. A. (Riotur)⁶⁹. Mais tarde, com a chegada de Moreira Franco ao governo, em 1987, Jenesis – também envolvido com projetos pessoais, deixará oficialmente o programa. No entanto, por conta do seu ativismo artístico e político, permanecerá envolvido com as atividades produzidas entre diferentes comunidades e os CIEPs.

Sobre a formação política do animador, Jenesis acredita ser muito importante, já que a cultura popular também pode produzir alienação. E que esta formação política poderia e pode contribuir para entender a necessidade de emancipação das classes economicamente subalternas. Em particular, afirma que sua própria consciência crítica foi despertada em sua formação no CPC⁷⁰. Assim, menciona: *Eu*

⁶⁸ O dramaturgo João Siqueira (1941-1998), catarinense, se muda para o Rio de Janeiro com aproximadamente vinte anos de idade; estudará no Conservatório Nacional de Teatro (1963/1964), tornando-se aficionado por um teatro de penetração popular se junta aos teatrólogos Amir Haddad, Augusto Boal e Luis Mendonça, organizando encenações em espaços públicos com alto teor de crítica social. Nos anos de 1980, se dedicará ao programa de animação cultural instituído nos CIEPs. Ao falecer, em 1998, deixa texto inédito sobre o palhaço negro Benjamim de Oliveira.

(http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_teatro/index.cfm?fuseaction=personalidades_biografia&cd_verbete=773). Acessado em 29 de abril de 2012.

Benjamim de Oliveira, no início do século XX, numa época em que a tradição circense não admitia artistas negros foi considerado o precursor da democratização e da luta antirracismo nas artes cênicas brasileiras.

(<http://www.geledes.org.br/atlantico-negro/afrobrasileiros/benjamim-de-oliveira/12552-palhaco-benjamim-o-precursor-da-luta-contra-o-racismo-na-arte> <http://www.geledes.org.br/atlantico-negro/afrobrasileiros/benjamim-de-oliveira/12552-palhaco-benjamim-o-precursor-da-luta-contra-o-racismo-na-arte>). Acessado em 29 de abril de 2012.

⁶⁹ Segundo Jenesis a escola de samba *Corações Unidos dos CIEPs*, desfila até hoje – juntamente com outras escolas de samba mirim – abrindo o carnaval do Rio às sextas-feiras.

⁷⁰ Segundo Carlos Estevam Martins (1º presidente do CPC), em depoimento à Vera Cintia Alvarez, (1980): “O CPC originou-se de uma discussão dentro do teatro de Arena [1960/1961], quando uma temporada no Rio de Janeiro em que se encenavam peças como *Eles não usam Black-tie* e *Chapetuba F. C.* Parte do grupo se sentia insatisfeito com o tipo de público que as peças atraíam. Segundo eles, o Arena não passava de um teatro classe média, convencional, fazendo o que o [Teatro Brasileiro de Comédia] TBC também fazia, e o importante naquele momento era conseguir uma comunicação direta com as massas populares, através de um teatro feito diretamente para o povo. [...]. Com base na relação que mantínhamos com a [União Nacional do Estudante] UNE, pedimos um lugar qualquer para que começássemos a nos reunir. A UNE nos cedeu uma saletazinha que ficava no fundo de um auditório, com cerca de dez metros quadrados. Havendo uma variedade muito grande de interesses por parte do pessoal que compunha o grupo inicial do CPC, organizamos vários departamentos de cinema, música, artes plásticas, mais tarde o de alfabetização de adultos, e, finalmente, acabamos criando o

venho da base nacional popular. Eu e o João Siqueira fomos influenciados pela ideologia cepeciana.

Sobre a formação da consciência crítica, Marilena Chauí (1980) afirma que:

Para aqueles, como nós, que passaram pela experiência histórica do populismo, as expressões “cultura popular” e “cultura do povo” provocam certa desconfiança e vago sentimento de mal-estar. No entanto, convém admitir que tais reações nascem da lembrança do contexto político em que aquelas expressões foram abundantemente empregadas. Em qualquer de suas modalidades, paternalista ou justiceiro, o populismo é uma política de manipulação das massas, às quais são imputadas passividade, imaturidade, desorganização e, conseqüentemente, um misto de inocência e de violência que justificam a necessidade de educá-las e controlá-las para que subam “corretamente” ao palco da história. O populista é obrigado a admitir a realidade bruta de uma cultura dita popular ao mesmo tempo em que precisa valorizá-la positivamente (como solo das práticas políticas e sociais) e negativamente (como portadora dos mesmos atributos que foram impingidos à massa). Dessa ambigüidade resulta a imagem de uma cultura popular *ideal* (seja no sentido de uma ideia a ser realizada, seja no sentido de um modelo a ser seguido) e cuja efetivação dependerá da existência de uma vanguarda esclarecida, comprometida com a ação do povo a ser por ela esclarecido. Esse iluminismo vanguardista e inconscientemente autoritário carrega em seu bojo uma concepção instrumental da cultura e do povo e uma de suas expressões lapidares encontra-se no Manifesto do CPC, de 1962. (p.15).

O pensamento da filósofa sobre o populismo, várias vezes atribuídos por intelectuais – como Vanilda Paiva (1985), contra a prática de Brizola e Darcy – não se torna tão simples de sustentar, sobretudo porque no Brasil tal referência histórica muito tem a ver com os anos de 1930 e 1940.

De acordo com Fausto (2008), contradições do populismo têm que ser consideradas nas décadas que se sucedem ao Estado Novo⁷¹:

Acontecimentos ocorridos na vizinha Argentina repercutiram no Brasil. Desde a revolução de junho de 1943, crescia naquele país a influência do coronel Juan Domingos Perón. Peronismo e getulismo iriam se aproximar em muitos pontos. Ambos pretendiam promover no plano econômico um capitalismo nacional, sustentado pela ação do Estado. Ambos pretendiam no plano político reduzir as rivalidades entre as classes, chamando as massas populares e a burguesia nacional a uma colaboração promovida pelo Estado. Desse modo, o Estado encarnaria as aspirações de todo o povo e não os interesses particulares desta ou daquela classe. [...] Em um país cuja estrutura de classes era bem mais articulada que no Brasil, o peronismo [vitorioso no embate político interno] foi levado a promover a organização sindical em maior profundidade; ao mesmo tempo tratou de cortar os interesses da classe dominante rural. No caso brasileiro, os apelos simbólicos e as concessões

departamento de arquitetura para resolver problemas como a construção do teatro do CPC e da carreta para apresentações itinerantes”. (p. 77-78).

⁷¹ A forte concentração de poder no Executivo federal, desde fins de 1935, a aliança com a hierarquia militar e setores das oligarquias, criaram as condições para o regime de exceção que levou Getúlio Vargas (1882-1954), em 10 de novembro de 1937, à presidência do Brasil, inaugurando um dos períodos mais autoritários da nossa história – o Estado Novo. Getúlio Vargas seria deposto pelos militares em 29 de outubro de 1945, tendo a frente dos insurgentes o general Góis Monteiro (1889-1956), comandante que participou a favor do golpe de 1937. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/historia-brasil/estado-novo-1937-1945-a-ditadura-de-getulio-vargas.jhtm>>. Acesso em: 08/07/2012.

econômicas às massas seriam a tônica do getulismo, ou pelo menos do primeiro governo Vargas. O favorecimento da burguesia industrial não importaria também em choque aberto com o setor dominante no campo.

Temendo que o fenômeno Perón se repetisse no Brasil com Getúlio, seus opositores trataram de apressar sua queda, contando com a simpatia do governo americano. Nem o Getúlio dos meses mais recentes nem Perón mereciam a confiança dos Estados Unidos. (p. 387-388, grifos nossos).

Como argumenta Chauí (1980), a tática populista que esteve ajustada ao contexto histórico de outros períodos no Brasil, era um complexo que movia governo e altos setores da sociedade. Portanto, fazer sua ligação direta por dentro da sociedade que se restaurava, democraticamente na década de 1980, seria desconsiderar esse momento de reabertura política. Ademais, a prática populista no Brasil, sobretudo nos anos de 1930/1940, teve constante apoio de grupos midiáticos e de propaganda intensos, e assim foi também no período militar entre 1964 e 1986.

No governo brizolista do Rio de Janeiro, o principal veículo de mídia televisiva que reproduzia a ideia de populismo, vinculada às práticas daquele governante, também era o mais penetrante, ideologicamente, no tecido social e o que havia tentado obstruir a vitória do PDT, nas eleições de 1982⁷². Tal espaço midiático, com ampla penetração e mobilidade nos bastidores governamentais desde os anos de 1960, foi sempre confrontado pelo governador Leonel Brizola. Em nosso entender o personalismo de Brizola e Darcy⁷³, que em muitos momentos atrapalhou um debate político mais amplo, foi intencionalmente caracterizado por seus adversários como populista.

No entanto, o passado histórico de ambos jamais se confirmou como tal – sobretudo no campo do direito à educação e da escola pública, pois sempre estiveram, politicamente, ao lado das massas proletarizadas, em confronto político aberto com instituições públicas e particulares do Brasil que se posicionavam contrário àquelas.

⁷² Em 1982, o jornalista Procópio Mineiro da Silva, como diretor da Rádio Jornal do Brasil, embasou denúncias de fraude eleitoral feitas por Brizola à imprensa internacional, contra a firma de informática Proconsult – contratada pelo TRE do Rio de Janeiro para totalizar o resultado, apesar de ligada ao Serviço Nacional de Informações (SNI). O livro: *Plim, plim – a peleja de Brizola contra a fraude eleitoral*, editora Conrad, possibilita a interpretação sobre a atuação da Rede Globo como veículo ligado ao esquema, por ter interesse na eleição de Moreira Franco ao governo do Rio de Janeiro na ocasião.

⁷³ Tal personalismo incentivou debates contrários à atitude política do senador Darcy Ribeiro, por conta da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/86). Darcy, autor do anteprojeto de lei, foi também o relator do texto educacional que se tornaria vigente no Brasil a partir de 1986. (Iria Brzezinski – disponível em: <<http://www.revista.epsvj.fiocruz.br/upload/revistas/r295.pdf>>. Acessado em: 08/07/2012). No entanto, cabe reconhecer que a trajetória histórica deste pensador mineiro esteve amplamente a serviço das causas democráticas em nosso país.

Se considerarmos a animação cultural, caso do nosso objeto de pesquisa, como porta de entrada dos CIEPs, em nenhum momento se percebe entre os entrevistados qualquer prática “populista” – nem com as duas coordenadoras gerais e, tampouco, com o animador ou o coordenador de animação.

Segundo Jenesis, o projeto CIEPs “apanhou” bastante, tanto pelos professores da rede regular, como por outros opositores políticos e intelectuais. Através de sua fala, define o grupo envolvido com a animação como portador de uma consciência de criação cultural produzida nas comunidades e favelas que nada tinha a ver com a distorção “populista”, como ato de alienação. Se a cultura popular pode servir, sim, para a apropriação da indústria cultural e cultura de massa, também é verdadeiro seu movimento contrário de emancipação. Portanto, o que o presente estudo aponta é que este interesse moveu os animadores como indivíduos conscientes das desigualdades sociais existentes no local em que moravam. Para resistir, faziam cultura e recuperavam práticas de vida comunitárias.

Sobre o motor interno da cultura popular, podendo se tornar de massa ou de vanguarda, assim se expressa Ferreira Gullar (1980):

O que define a cultura popular, no sentido que apreciamos aqui, é a consciência de que cultura tanto pode ser instrumento de conservação como de transformação social. E é essa visão desmistificada dos valores culturais que, naturalmente, leva o intelectual a agir, em primeira etapa, sobre seus próprios instrumentos de expressão para, através deles, contribuir na transformação geral da sociedade. É preciso, no entanto, deixar claro que tal decisão por parte do intelectual é consequência direta de se ter evanescido aquela figura ideal do homem de cultura pairando acima dos problemas concretos, lidando com valores absolutos e desempenhando uma função sempre benéfica à sociedade.

[...] Assim, para o intelectual integrado no trabalho de cultura popular, a cultura se coloca em termos de problema social. Não há nada de novo nessa colocação. O que é importante é que se recupera a visão correta da cultura e se parte da constatação para ação. (p. 83-84).

Nossa intenção ao trazer o pensamento de Gullar é analisar que há um movimento duplo de cultura popular. Neste processo dual sempre escolhemos falar em nossa pseudo-erudição sobre a cultura do outro. O que se observa com os indígenas e Darcy Ribeiro desmistificou trazendo sua palavra, seus costumes, sua cultura. Também se observa esse movimento com a população negra e ainda, com a cultura dos empobrecidos economicamente. Todos esses puderam, em grande parte, ter autoria sobre suas vozes, como processo construído por dentro da educação formal, a partir da ação cultural dos CIEPs, um espaço privilegiado e, ao mesmo tempo, inédito para suas produções no cotidiano escolar.

Como função precípua do Animador Cultural, se esperava o desvelamento de tais vozes no chão da escola, e assim foi feito. Ao falar, em nossa entrevista, sobre o processo aqui destacado, Jenesys diz que a animação cultural foi uma ação contra-hegemônica, com vistas a superar o entretenimento e à fabricação cultural da sociedade burguesa. Se o movimento de todo não foi vitorioso, deixou em aberto a possibilidade de percorrermos novos caminhos. Neste momento, afirmou que precisamos aprender a nos movimentar além da “posição binária”. Logo, cercados pela “posição binária” somos tomados por uma visão estreita “disso” ou “daquilo”. Ou seja, ainda que outros interlocutores não estejam em sintonia com nossos interesses, podem oferecer perspectivas que, apropriada e singularizada pelas classes populares, se tornem úteis as suas causas.

Por fim, se torna importante desvelar a participação democrática de alta parcela da população, comprovada nas duas vitórias eleitorais de Brizola, e, ainda, no movimento dos professores que participaram do I PEE. Mesmo que portadores à época de divergências contra algumas atitudes políticas de Brizola e Darcy, o que também deve ser próprio do comportamento democrático como livre expressão. Neste sentido, contemplamos através da pesquisa não ser possível reduzir o projeto educacional de ambos, representado pelos CIEPs, como assistencialista.

Desta forma, o populismo, como principal característica do assistencialismo, exige – para ser bem sucedido em sua perfídia – um exercício autoritário de forte coerção sobre as vozes dissidentes. Na reconfiguração das relações democráticas daquele momento, não podemos esquecer que o povo esteve eleitoralmente com Brizola, mas também divergiu em outros períodos, como foi o caso de sua derrota à presidência da república, ainda que possamos elaborar muitas considerações sobre a questão. Logo, o populismo nos CIEPs, mais abriu espaço ao pensamento elitista contra a escola popular do que a ajudou se consolidar.

Ao mesmo tempo, um projeto que poderia ser retomado a partir de outras discussões, visando interesses mais amplos, independente do quadro governamental desta ou daquela ocasião, se perdeu no jogo da disputa política de cunho particular – na *pequena política*. Ao combater o personalismo político de Brizola e Darcy, usando como arma um projeto popular de educação que poderia ter tomado outro rumo, em favor de um modelo de personalismo intelectual no âmbito da educação, que em muito favoreceu às velhas forças historicamente, conservadoras.

Após as reflexões ao longo deste capítulo, sobre práticas vivenciadas no processo de animação cultural, passamos – em nossa entrevista – à questão sinalizada pelas coordenadoras, inicialmente transcritas, sobre o destaque do II PEE, que supostamente superaria o I PEE, ao permitir maior espaço para a atuação do trabalho cultural. Tal questão foi levantada nos encontros de orientação deste doutoramento. Considerando que na visão da prof^a Lia Faria o primeiro programa foi mais autêntico e, desenvolveu práticas mais progressistas que o segundo.

Jenesis, também concorda com esta análise – “sim, o I PEE, trazia o novo”. Este programa, afirmou, definia o processo de trabalho dos animadores em 40 horas na escola, propunha os debates, a organização, o treinamento e o objetivo final em interação com a área docente. Quanto ao II PEE, o animador menciona que as discussões sobre o que deveria ser animação ou não animação cultural e, o papel da educação em tempo integral, estavam mais diluídos, embora as funções do Animador Cultural tenham se consolidado. No primeiro programa, ao contrário, continua Jenesis, os professores se mostraram refratários, mesmo a escola e o projeto tendo uma postura progressista, houve muitas dúvidas “sobre o nosso trabalho”.

No II PEE, se observa que as funções pareciam mais ajustadas os professores já estavam mais adaptados à animação, então o trabalho do animador se desenvolveu com mais intensidade. Talvez sejam essas as razões, acentua Jenesis, do destaque de Cecília Conde e de Maria Lúcia Freire sobre o II PEE. Enfim, os papéis pareciam mais bem definidos nesta ocasião. No I PEE, predominou a parte estratégica do programa, muitas ações foram realizadas, mas somente puderam ser ampliadas de modo coletivo no II PEE.

Outro problema que parece ter marcado o I PEE, foi a dificuldade legal, segundo ele, de organização da estrutura de cargos e salários da função de Animador, fato que repercutia negativamente na regularidade salarial. Todos os animadores estavam como prestadores de serviço, com salário oriundo da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro (FAPERJ). Somente no II PEE é que todos os Animadores Culturais, através da ALERJ, foram regularizados como celetistas⁷⁴, fator preponderante, nesta fase do processo, para garantir segurança profissional.

⁷⁴ Denominação dada a todo aquele trabalhador ou trabalhadora regido/a pela CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas).

Atualmente os animadores, ainda são celetistas e, segundo Jenesys, atuam nos Centros Culturais pelo município do RJ, portanto não mais diretamente nos espaços escolares. Enquanto aqueles que trabalham pela Secretaria Estadual de Educação (RJ) continuam nos CIEPs. Muitos dos Animadores que no momento desempenham funções no município estão descaracterizados, ou seja, não atuam como animadores, mas em outras funções, como por exemplo, no espaço de bibliotecas. Vale destacar que o próprio Jenesys, atualmente, é funcionário da Secretaria Municipal de Assistência Social, registrado como Técnico Comunitário. Hoje, sem vínculo obrigatório com as escolas, se torna responsável pelas ações governamentais na comunidade. Lamentavelmente, observamos que a concepção histórica do Animador Cultural, oriunda dos CIEPs nos anos de 1980, reduziu-se a mera visão burocrática, reforçando o ideário neoliberal que se reproduz por dentro da administração pública na atualidade.

A seguir, a terceira e última questão que discutimos se vinculou à problemática do *terceiro-grau*, como obrigatoriedade de seleção para o ingresso do Animador Cultural nos CIEPs. Jenesys inicia respondendo da seguinte forma: “Assusta-me que Maria Lúcia Freire tenha afirmado isso, porque o discurso daquele período era aproveitar os saberes e experiência dos artistas locais – da comunidade – para essa mudança [acerca da cultura] que se fazia necessária”.

O animador afirma que o que constava no currículo era a experiência com o trabalho de cultura, inclusive havia muitos animadores que sequer tinham o primeiro grau completo (nosso próximo entrevistado, divergiria dessa afirmação), mas traziam alta experiência cultural. Ao contrário, aqueles que tinham formação universitária, frequentemente, tentavam concursos em outros setores públicos e abandonavam a função de animação. Na prática, como afirma, não foi preponderante a formação acadêmica para se tornar Animador Cultural.

De fato nos chamou a atenção a exigência de obrigatoriedade do curso de *terceiro-grau* na função de Animação Cultural, pois tal imposição – pelas características do programa – soa como enorme contradição, revelando que mesmo imbuídos da vontade de mudança, poucas não são as vezes que associamos cultura à instrução. O que desvela a tensão entre o saber formal, detentor de prestígio na sociedade burguesa, e o saber popular – não formal – do homem e da mulher comuns, tidos como folclórico no sentido de não se permitir como verdadeira expressão histórica dessas classes trabalhadoras. O desejo honesto de emergir

culturalmente do mundo dos favelados, dos depauperados, dos negados ainda possui enormes limites ideológicos, que precisam ser superados para que estes produzam suas vozes e não sejam apenas representados pelo discurso acadêmico.

Em 23 de maio de 2012, dando prosseguimento às questões analisadas – o desenvolvimento da animação cultural, o destaque ao II PEE na organização da proposta e a formação escolar dos animadores, que houvera gerado uma contradição a partir da fala da Maria Lúcia Freire – entrevistei o professor Mauro Costa, também coordenador de animação cultural dos CIEPs e atual professor da FEBF/UERJ.

Convém destacar, que se Jeneis vivenciou apenas o I PEE, no caso do professor Mauro – contrariamente – sua vivência se deu por dentro do II PEE. Embora, o foco da pesquisa se relacione ao primeiro Programa, devido à origem do projeto, aspectos do II PEE precisaram ser levantados. Como consta no *Anexo 4* (p. 93), deste trabalho, analisamos também a prestação de contas do número atuante de animadores culturais que foram apresentadas só no período referente ao segundo Programa. Questão que se intensifica, quando Cecília Conde e Maria Lúcia Freire citam a importância do desenvolvimento da animação no II PEE. Daí a insistência com Jeneis e Mauro, para que refletissem acerca de um breve quadro comparativo entre o I PEE e o II PEE, como um dos aspectos da entrevista de ambos.

Depois, do nosso pequeno *briefing* antes da entrevista, Mauro Costa prefere começar falando dessa questão do desdobramento do projeto de animação no II PEE. Para o entrevistado, a equipe de direção e coordenação, que estava em sua base desde o I PEE (onde nasceu o projeto), era de primeiríssima linha. No entanto, o maior volume de contratações de animadores culturais se deu no II PEE. Principalmente, porque o número efetivo de CIEPs em funcionamento no período inicial do governo do PDT era muito pequeno (a seu ver, menos de cem). No segundo governo, conforme sua fala, se efetivarão aproximadamente quinhentos CIEPs⁷⁵.

Após esse momento inicial, Mauro rememora como se deu o desenvolvimento do trabalho da equipe: “nós, não só treinávamos, mas também fazíamos a seleção e

⁷⁵ Embora o número oficial de CIEPs no I PEE, seja de 127 unidades observamos entre os entrevistados que nem todas as escolas, naquele momento, tinham finalizado o processo de seleção dos animadores culturais. O número preciso de escolas do CIEP, ao fim do segundo mandato de Brizola, era de 406 unidades. Estes números estão registrados nas págs. 70 e 72 deste trabalho.

contratávamos”. A cada CIEP que ia entrando em funcionamento, o pessoal de animação daquela área se candidatava e depois de selecionado ingressava no treinamento. Afirmou, ainda, que a equipe sempre pensava na condição interdisciplinar do artista contratado, que passava a cursar todas as áreas de criação cultural. Mauro Costa, que ministrava a parte teórica e conceitual da cultura, expressa esse momento da seguinte forma: “Entre outros, Maria Lúcia Freire trabalhava a parte de artes plásticas; música ficava ao encargo do Braga [José Maria]; Amir Haddad e Anselmo Vasconcelos elaboravam as oficinas de teatro”. No entender de Mauro, desdobrava-se uma prática viva de interdisciplinaridade, já que cada animador, além da formação artística específica, passava a ter contato com áreas diversas às suas.

Sobre a forma de seleção e contratação dos animadores culturais, Mauro Costa, como Jenesys, nega a obrigatoriedade do ensino superior e diz que era imprescindível – divergindo da fala do Jenesys – que tivessem o ensino médio e o domínio de uma linguagem artística: “Ele podia ser fotógrafo, poeta, *videomaker*, ator etc. e um trabalho de ação cultural com a comunidade”. O treinamento complementaria sua formação, para que tivesse um melhor conhecimento das variadas artes. Sobre a exigência acadêmica, revelada na fala de Maria Lúcia Freire, comenta que talvez a entrevistada tenha se confundido, porque foi uma ideia cogitada de modo superficial na equipe – que jamais evoluiu – de se pensar um curso de formação universitária voltado para animação cultural. Todavia, não se constituiu como pré-quesito para a condição de ingresso dos animadores nos CIEPs.

Na questão sobre o registro escolar do animador, percebemos os desencontros – Maria Lúcia Freire falou em formação acadêmica; Jenesys citou Primeiro Grau (atual Ensino Fundamental) incompleto e Mauro Costa mencionou Ensino Médio completo. De acordo com a fala dos entrevistados, entendemos que – em função do perfil bastante ampliado dos animadores; das características de vida e da ausência de políticas públicas no meio social do qual estes profissionais eram egressos, também levando em conta a nossa grave e histórica carência educacional – a fala do Jenesys, neste aspecto, é a que tem melhor correspondência com o real. E que, possivelmente, embora possa ter prevalecido a orientação interna de aproveitamento de profissionais de animação cultural com o Ensino Médio, apontada pelo Mauro – já que a diplomação acadêmica como exclusiva, trazida por Maria Lúcia Freire, não se confirmou. Muitas foram às vezes que, devido às características

abrangentes do modo de ser do animador, também a formação média não tinha como se cumprir – os artistas oriundos dos extratos populares, não são como a classe “erudita”, que se vê na obrigação de associar seu jeito de fazer arte à formação “intelectual”.

O que de certa forma desvela o pioneirismo daquele programa no aproveitamento dos saberes não formais, sem confundi-los com instrução, em dialogicidade com o campo formal e sistematizado do conhecimento – ensinando e aprendendo, aprendendo e ensinando, sem a forma que deforma. Questão que, até mesmo, pode nos abrir uma porta a novas pesquisas, no espaço dos CIEPs, interrogando: como o contato com a escola na condição de formadores pode ter acentuado o desejo de voltar ou até mesmo iniciar seus estudos escolares?

Ao longo da entrevista sobre a Animação Cultural, o professor Mauro Costa, analisa que o projeto de Darcy Ribeiro e Cecília Conde não foi produzido de forma semelhante por ninguém no Brasil. Neste, se evidenciou o pensamento e a prática de escola integrada ao mundo, que era uma ideia trazida por Anísio Teixeira, como mestre de Darcy, desde o projeto da Escola Parque na Bahia. Após tal comentário reforçou que: “a escola é o lugar da vida, é o lugar de repetir o mundo da vida”. E nós, naquele instante, acentua, estávamos muito envolvidos construindo nesta direção.

Sobre que fator político destacaria como decisivo para o fim do projeto de animação cultural, nos surpreendeu ao criticar o governo Moreira Franco como fator negativo dessa desmobilização. Sem discordar desta afirmação, Mauro acredita que ainda assim o projeto teria condições de continuar, se o governo Marcello Alencar (1995-1999) tivesse tido assumido uma postura condizente com as suas raízes políticas. Sobre o fato relembra:

Tenho muita pena de o projeto ter sido bombardeado. Bombardeio que a meu ver começa com o Marcello Alencar. Ele bombardeou o projeto da Universidade do Norte Fluminense (UENF) e dos CIEPs, acabando com o horário integral das escolas. Os poucos CIEPs que mantiveram os horários, conseguiram pela luta dos alunos e dos pais desses alunos. Marcello parecia ter uma inveja, um ciúme de tudo que era do Darcy, coisa incompreensível. (COSTA, na data desta entrevista).

A partir das argumentações do professor da FEBF/UERJ cabe ressaltar, curiosamente, que aqueles políticos que atacaram o projeto CIEPs como um todo,

se constituíram no campo político adverso, o que não era o caso do governador Marcello Alencar. Embora no PSDB, tinha feito parte da organização política do PDT. No entanto, argumentava que se não existia o tempo integral em toda rede, não havia motivo para mantê-lo nos CIEPs. Estranho argumento, já que outrora – no Partido Democrático Trabalhista – tinha combatido esse mesmo pensamento.

Outra questão levantada por Mauro Costa foi o embate político com professores filiados ao Partido dos Trabalhadores (PT) dentro da secretaria. Se muitos intelectuais acusaram o programa de populista, o PT o chamava de elitista, pelo mesmo motivo da ausência de horário integral no restante da rede. Nesse instante, perguntei como analisava essa constante argumentação, também conduzida por outros setores da sociedade.

Mauro respondeu: “uma coisa burra, pois se tinha de começar por algum lugar para depois avançar”. Provavelmente, a nosso ver, aqui está outro ponto a ser mais aprofundado. As forças que divergiam do projeto como um todo, jamais falaram em avançar a partir do que se tinha construído. Assim, ao lançarem mão daqueles argumentos, terminavam por reproduzir o atraso que o Brasil, historicamente, perpetrou contra as classes populares. Nas contradições circulantes nos diferentes discursos de oposição predominou um ranço conservador, reforçado por aqueles que estavam no campo político progressista.

Sobre o compromisso de se consolidar o horário integral na educação pública, Mauro Costa retoma as falas de Darcy:

Para desasnar um japonês, são necessárias oito horas por dia; para desasnar um americano são oito horas; um francês, sete horas. Será que o brasileiro é tão desenvolvido assim, que basta três ou quatro horas [de estudos escolares] por dia? Não vai desasnar! (COSTA, na data desta entrevista).

Essas e outras argumentações se tornam imprescindíveis para discutirmos a questão da educação integral brasileira. Ora, se o pensamento político a favor da escola de turnos, da precariedade de material e de instalações, do professor mal remunerado e da baixa dotação orçamentária, tem produzido frequentes problemas para o aprendizado da população escolar – a fala de Darcy, lembrada por Mauro, é plenamente razoável. Se não temos de construir uma *fé cega*, e esta em nenhum momento é a intenção, que tenhamos ao menos o compromisso de aprofundar a discussão, reinterpretando o pensamento de Darcy Ribeiro e de Anísio Teixeira, em busca da educação integral no Brasil.

Sobre os aspectos negativos, por dentro do próprio processo de consolidação da animação cultural nos CIEPs, Mauro destaca a burocracia imposta pela assessoria do II PEE. “O Darcy tinha dificuldade de impor uma ordem administrativa, então delegava essas funções, algumas vezes, a pessoas de visão limitada”. Citou, ainda que em vários momentos aquela assessoria reteve verbas destinadas a treinamentos antes agendados. Mauro toma, como exemplo, o caso de um treinamento em Arcozelo que, depois de tudo acertado, em cima da hora teve a verba suspensa pela assessora, causando imenso transtorno entre todos, fato que se tornaria frequente no II PEE.

O treinamento era parte fundamental do processo de animação cultural, era o momento em que todos se juntavam para discutir e aperfeiçoar as propostas de interdisciplinaridade, como questão essencial para o resultado positivo das ações culturais na prática cotidiana dos CIEPs.

Ao longo de nossa pesquisa sobre a animação cultural implantada nos CIEPs, evidenciou-se o pensamento trazido da Escolinha de Arte do Brasil. Mauro Costa, Maria Lúcia Freire, entre outros conviveram com Cecília Conde naquele espaço de cultura, onde estavam presentes figuras importantes como Augusto Rodrigues, Noemia Varela, Angel Vianna e Pedro Dominguez⁷⁶. Na Escolinha os alunos eram estimulados frequentemente ao ato de criação. A filosofia central daquele espaço de cultura era a de deixar a criança articular o que lhe viesse à cabeça, oferecia-se o material à meninada e ela estava livre para se movimentar em meio à arte, a inventar-se e reinventar-se na tarefa de criação. O professor não era o dono de um saber a ensinar, mas aquele que possibilitava o exercício criativo.

Ao final, Mauro Costa comenta que se usava “o conceito da psicanálise, o conceito da escuta, o modo de observar e acompanhar o outro no seu movimento. Não havia regras *de fazer!*”. Portanto, este foi o movimento dialético da arte que Cecília Conde importou para os CIEPs, incentivando sua equipe, permanentemente, para que respeitasse e aplicasse no cotidiano das crianças e dos jovens que se envolviam com a animação cultural, aquelas ideias vivenciadas com Augusto Rodrigues, na Escolinha de Arte do Brasil.

⁷⁶ Ver Anexo 8 com a ficha artística de Pedro Dominguez e seu teatro de bonecos – juntamente com alguns membros da antiga Escolinha de Arte do Brasil – produzida pelo *Centro Brasileiro de Teatro para a Infância e Juventude (CBTIJ)*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...) ao rever a trajetória histórica da escola, (...), podemos afirmar que a educação consiste em um direito ainda a ser conquistado em nosso país, (...), através de um projeto político de nação que possibilite o pleno exercício da cidadania, respeitadas as nossas raízes rurais, locais e regionais, base constituinte da identidade nacional. (FARIA, 2010, p. 106).

Ao final da pesquisa, se desvelou a histórica elitização da escola pública, mas ao mesmo tempo assinalamos possibilidades de avanço, em direção a uma educação de tempo integral. Que tenha por finalidade atender aos interesses coletivos de aprendizagem e formação humana, sobretudo das classes populares. Indistintamente, os CIEPs representaram um encontro qualitativo com a expressão de vida desses sujeitos, cujas linhas mestras traziam a possibilidade de aproximação do sentido unitário de cunho gramsciano. Nessas escolas, construía-se a real compreensão do que fosse popular, em contraponto ao ranço das elites nacionais de associar tal caráter à pobreza, maus costumes e marginalização. No entanto, se o projeto por interesses contrários estacionou, as ideias e as ações nos parecem permanecer em movimento, em alguns corações e mentes que participaram tanto do I, como do II PEE.

Ao tratarmos de nosso tema – tendo o CIEP como eixo de análise – verificamos que este, ainda se encontra em meio a tensões e contradições. O que se confirma como campo fértil àqueles que se propõem a analisá-lo. Se muito foi discutido, entre os anos de 1980 e 1990, a partir dessas escolas, as dissertações e teses, a nosso ver, até então são em pequeno número⁷⁷.

No entanto, selecionamos o programa de animação cultural como um dos projetos dos Centros Integrados de Educação Pública. Ao tratarmos da complexidade da concepção de cultura, priorizamos a visão gramsciana – a partir do conceito de totalidade, expresso na metodologia marxiana – englobando também as

⁷⁷ No banco de dissertações e teses do PROPED/UERJ (<http://www.proped.pro.br>, Acessado em julho de 2012), onde vinculamos nossa pesquisa, encontramos sobre o tema CIEPs – desde o surgimento dessas escolas na década de 1980 – apenas nove obras no período de 27 anos (1985/2012). Cabe ressaltar, neste exemplo, que boa parte dos/as pesquisadores/as registrados/as apenas usou o espaço dos CIEPs para construir seus estudos, trabalhando uma temática geral sobre o eixo educação, não abordando o programa como tema. O que torna as produções, diretamente ligadas a matriz darwiniana, na instituição em tela, ainda mais reduzidas.

linhas fundamentais entre trabalho e educação, como construção histórica de homens e mulheres em função de suas presenças no mundo. Totalidade, que para Gramsci (s/d.) está presente na organização da escola “desinteressada” para os egressos da classe trabalhadora, por que de interesse da humanidade inteira.

Contrário a tal ponto de vista, as inclinações burguesas reduzem Trabalho e Educação a meros objetos de mercado. Não os considerando como relações sociais, passam a atender os desejos do *mundo da necessidade*. No conjunto dos saberes e fazeres da escola de característica “desinteressada”, os indivíduos tendem como construção educacional de outra ordem, a reconstruir seu senso ético, estético e cultural no sentido da superação das contradições históricas engendradas pela ideologia objetal. Neste sentido, tal superação faz nascer a possibilidade de surgimento do *mundo da liberdade*.

O que a presente tese assinala é que o pesquisador em meio a esse quefazer, consciente de sua ação comprometida com o *mundo da liberdade*, deve se posicionar contra as construções ideológicas, que tensionam a história entre as *luzes pulsantes* e as *sombras fabricadas*.

Deste modo, a concepção de cultura construída por Gramsci (s/d) defende o trabalho como *arte* em prol da classe proletária, onde as mãos são um prolongamento do pensar, reconduzindo aos movimentos daquelas na atividade transformadora da natureza – transformação, conjunta, do outro e de si. Só assim, tem sentido a vida humana. Construção, que em nosso ver se encontra com a forma de *cultura criativa individualizada* de Bosi (1992), como forma de ultrapassagem da transversalidade inicialmente tecida. Ambas as elaborações de posse dos *de baixo* tendem a superar a cultura abstrata burguesa, usada constantemente *pelo alto* como poder simbólico de classe.

Assim, identificamos no programa de animação cultural, o viés da “grande política”, ante os descaminhos da “pequena política”, que muitas vezes orientou as discussões da escola materializada por Darcy Ribeiro. Tensionada – se seria *popular* ou *populista*; *necessária* ou *eleitoreira*; *decente* ou *luxuosa* – tal escola não resistiu a seus adversários. Por outro lado, não diminuimos a importância destes debates, como forma de contribuição histórico-filosófica, sobretudo em função da permanente e conflitiva organização política brasileira.

Contudo, a ação empreendida concretamente, por profissionais da educação e da cultura, pais, alunos e sociedade como um todo, na materialidade daqueles

centros educacionais, em meados dos anos de 1980, também necessitam ser melhor investigada como expressão de uma possível escola popular, unitária, de qualidade, que ainda não se estabeleceu entre nós.

Em nossa pesquisa, uma parte das memórias dessas vozes foi registrada, nos propiciando alimentar a utopia criativa como ação libertadora.

Toda a construção teórica do estudo procurou assegurar o rigor histórico, como deve ser um trabalho acadêmico, no entanto, priorizando o fazer prático dos atores em questão. Em nosso caso, os profissionais da animação cultural. Entretanto, como mencionado no capítulo dois desta pesquisa – mergulhamos um e à tona subimos outro. Para tal mudança, sem supremacia entre elas, contribuiu indistintamente teoria e prática.

Se os CIEPs, em meio a aproximações e dissensões de todo o gênero, sucumbiu, então não houve vitoriosos. Mais uma vez, perdeu toda a sociedade. Nosso interesse na pesquisa, reiteramos, foi o de discutir através do olhar sobre a animação cultural, aquele projeto educacional darwiniano.

E nessa discussão, fazer emergir a escola de tempo integral em meio às manifestações culturais e diferentes linguagens artísticas, produzidas por aqueles que habitam no entorno das instituições escolares, como portadores de um multiculturalismo histórico. Sem perder de vista a necessidade de sistematizar conjuntamente, tais saberes como forma a possibilitar uma formação crítica, criativa e transformadora em favor da vida, da dignidade e da igualdade de relações. Deste modo, assinalando caminhos que nosso fragmentado sistema unitário de educação, apesar das normatizações legais das últimas décadas, dizendo-se incluyente, não foi capaz de garantir às classes populares, como legítimo direito republicano.

Se na formulação da sociedade francesa, a burguesia em seu movimento criou tensões, práticas como a de Condorcet no século XVIII e Ferry no século XIX – em prol da escola laica, de tempo integral, gratuita e obrigatória – surtiram efeito, devido à consciência revolucionária construída também pela classe proletária. No Brasil sequer conseguimos, em face de uma burguesia antirrevolucionária, superar a influência religiosa que até hoje está presente em nossas políticas educacionais. Assim, desvelando entre outros fatores, entraves como o desrespeito à laicidade.

Na atualidade, como analisa Teixeira Coelho (2011) continua a prevalecer, entre nós uma educação radical, em seu sentido mais conservador. Neste sentido, se observa a dificuldade de elaboração do pensamento cultural, não como

fabricação, mas como *ação*. A educação brasileira – ao tornar-se, em sua metodologia, obstáculo à vitalidade da ação cultural que é sempre indecisa, imprecisa, incompleta e hesitante – tem se revelado como simulacro da dialogicidade criativa.

Todavia, divergimos de Coelho (2011) no que concerne a separar, ainda que momentaneamente, educação e cultura. Ao fim e ao cabo, acreditamos que os CIEPs nos ofereceram – contrários a tal visão – a possibilidade de um caminho. Através da Animação Cultural, anti-hegemonicamente, vislumbramos pela criação ética e estética dos *de baixo*, em transversalidade com a cultura elitista, estratégias para superá-la em favor da autonomia das classes populares.

Sendo a Animação Cultural realizada nos CIEPs, nosso objeto de estudo, uma contribuição à escola em tempo integral que está por se fazer no Brasil, entendemos que tal “se fazer” prescindia de um referencial histórico. Desta forma, Gramsci surge na pesquisa pontificando seus princípios norteadores de trabalho, cultura e educação em prol de uma sociedade de práticas e partilhas coletivas.

Darcy Ribeiro, jamais se dizendo gramsciano nos permitiu reconhecer ações que o aproximavam do que Gramsci discutiu em seu tempo. Ambos Darcy e Gramsci, embora em momentos históricos distintos, foram influenciados pela perspectiva liberal do século XX. Reiteramos que o intelectual mineiro, desde o seu trabalho antropológico com os indígenas brasileiros se revelou como pensador atento às diferenças culturais do Brasil.

Ao pensarmos a escola de forma “desinteressada”, por que de interesse comum, entendemos ser possível transformá-la como parte da “guerra de posição” tratada gramscianamente. Ou seja, aquele espaço, em nossa ação, que ocupamos localizadamente no universo social, buscando repensá-lo ética e esteticamente, como *práxis* transformadora.

Assim, entendemos que toda a forma como foi desenvolvida a Animação Cultural, permitiu um avanço real e inovador no Brasil como “guerra de posição” no espaço escolar. Prática que pode ser construída, contrariamente, ante os campos cindidos pelos interesses burgueses do que sejam – educação formal e não formal; cultura de elite e cultura popular; fabricação cultural e animação cultural.

A escola unitária e “desinteressada” de Gramsci, em sua teoria histórica, nos oferece elementos – tanto quanto a ação material da escola anisiana de Darcy – para rompermos com essas dicotomias.

Como forma de superar tais dualidades, foram teorizações comuns nos diversos campos dos estudos pedagógicos:

- o intento da dialogicidade;
- a busca da inter e da transdisciplinaridade;
- a construção de múltiplas linguagens;
- as leituras do texto no contexto;
- o aprender fazendo;
- a valorização das diferenças em oposição à teoria das deficiências;
- o multiculturalismo crítico etc.

Ao amalgamar essas teorizações, a Animação Cultural – no espaço dos CIEPs – interveio como prática, inovando:

- na formulação de uma filosofia de *ação cultural* (trazida do pensamento transformador da Escolinha de Arte do Brasil, fundada em 1948), rompendo com a tradição de *fabricação cultural* – presente na forma passiva de relação dos indivíduos com a cultura;
- na recondução da disciplina de *arte e educação*, além do formato tradicional reproduzido no currículo da escola;
- na organização da cultura local como possibilidade de mediação com a cultura universal e desta com aquela;
- na construção da sensibilidade em diálogo com a razão, dando vida às vozes da cultura periférica da cidade (favelas e comunidades urbanas);
- na troca de experiências estéticas, como movimento intercultural, e o senso político que tais experiências são portadoras;
- nas diferentes linguagens da arte popular em oposição à erudição metodológica e unívoca da escola;
- na relação de diferentes maneiras de ensinar e aprender entre os animadores, docentes e discentes;
- na valorização do comunitarismo e uma real apropriação do trabalho como construção do *mundo da liberdade*;
- no hábito como exercício de cidadania.

Contudo, convém destacar que este ato de inovação educacional – produzido nos CIEPs e ousado como “Guerra de posição” – não foi reconhecido por governos posteriores à sua criação. Importa observar que a Animação Cultural, no estado do Rio de Janeiro, passa por um momento extremamente tenso. Sancionada, como “função de confiança”, pelo governador Brizola na Lei 21.692/93⁷⁸, teve o modo de atuação do Animador – assim, como sua remuneração salarial – outorgadas, pelo mesmo chefe de governo, no Decreto 19.803 de 31 de março de 1994⁷⁹. Porém, até hoje não se tornou atividade reconhecida no estatuto do funcionalismo público.

Como peça de disputa judicial sua função deixou de ser de “confiança”, sendo normatizada – pela Emenda Constitucional (EC 44/10)⁸⁰ –, a qual lhe conferiu garantias de *cargo público*. Aprovada por unanimidade, esta EC foi cassada pela 13ª Vara de Fazenda Pública, que pediu a imediata exoneração de aproximadamente 500 animadores remanescentes do II PEE. Tal fato, não se efetivou devido a um Efeito Suspensivo perpetrado em 2011 pela Procuradoria Geral da ALERJ. No entanto, o reconhecimento profissional e o direito trabalhista dos Animadores Culturais fluminenses seguem, na atualidade, indefinidos com imensos transtornos para a categoria.

Nesse espaço contraditório de *luz e sombras*, parece-nos que as sombras têm sido transformadas em noite. Porém, como dizia Darcy Ribeiro, “havemos de amanhecer”.

É possível amanhecer!

⁷⁸ Ver a íntegra da Lei no Anexo 9 deste trabalho.

⁷⁹ Ver a íntegra do Decreto Lei no Anexo 10 deste trabalho.

⁸⁰ Ver a íntegra da Emenda Constitucional no Anexo 11 deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, Vera C. História do CPC: depoimento de Carlos Estevam Martins (1980). Arte em Revista. Março de 1980.
- ALVES, Gilberto Luiz. A produção da escola pública contemporânea. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. Reimpr. São Paulo: Boitempo, 2003.
- AQUINO, Rosemary G. Políticas educacionais pós-fusão: a gênese do Conselho Estadual de Educação (CEE/RJ/1975/1979). In: FARIA Lia; Vasconcelos, Maria C. C. (Org.). Rio de Janeiro: Quartet, 2010.
- ARANHA, Maria L. A. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. 3. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Moderna, 2006.
- _____. Filosofia da educação. São Paulo: Moderna, 1989.
- BALASSIANO, Ana L. Grillo. O liceu Francês do Rio de Janeiro (1915-1965). Instituições escolares e difusão da cultura francesa no exterior. 2012. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BAVA, Silvio C. Entrevista à Globo News. Disponível em: <<http://circulobrasileirodesociologia.blogspot.com>>. Acesso em: 30 ago. 2011. Postado em: 16 jul. 2011.
- BONELLI, Laurent ; LAUDANI, Raffaele. A direita radicaliza. Le Monde Diplomatique Brasil. São Paulo, v. 4. n. 42, p. 6-7, jan. 2011.
- BOMENY, Helena. Salvar pela escola: Programa Especial de Educação. Sociologia, Problemas e Práticas, n. 55, p. 41-67 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n55/n55a04.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2011.
- _____. Darcy Ribeiro: sociologia de um indisciplinado. Belo Horizonte, UFMG, 2001.
- BORGES, Vavy Pacheco. O que é história. 2. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BOSI, Alfredo. Dialética da colonização. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana Waleska (Org.). Uma tradição esquecida: Por que não lemos Anísio Teixeira. 2. ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 40. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BURGOS, Marcelo Baumann. A constitucionalização da escola pública: notas para uma agenda de pesquisa. *Boletim* [on-line], Rio de Janeiro, p. 20-30, maio 2009. Disponível em: <<http://cedes.iuperj.br>>. Acesso em: jul. 2009.

CAPELATTO, Ivan. O desejo. Disponível em: <<http://video.google.com/videoplay?docid=-3461526399384102515#docid=4754530610793896406>>. Acesso em: 20 ago. 2011. Postado em: 01 jul. 2007.

CARVALHO, José Murilo. Cidadania no Brasil: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CASTRO, Ana R. V.; FARIA, Lia C. M. CIEP: o resgate da utopia. In: COELHO, Lígia M. C. C.; CAVALIERE, Ana Maria (Org.). Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria V. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Lígia M. C. C.; CAVALIERE, Ana Maria (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

CHAGAS, Marcos A. M. et al. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: Moll, Jaqueline et al. Caminhos da educação integral no Brasil. Porto Alegre: RS, 2012.

_____. Educação de Jovens e Adultos: a experiência do PEJ no Município do Rio Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.

CHAUÍ, Marilena. Cidadania cultural: o direito à cultura. 2. reimp. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010.

_____. Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas sob o signo do liberalismo. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Notas sobre cultura popular. (1980). *Arte em Revista*. São Paulo, v. 2, n. 3, mar. 1980.

CHAVES, Miriam W. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, Lígia M. C. C.; CAVALIERE, Ana Maria (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema técnico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA M. Teoria e Educação no Labirinto do Capital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CIEPS: crítica e autocrítica. *Encontro dos educadores Paulo Freire e Darcy Ribeiro*. 1 DVD – vídeo realizado pela TAO. Imagens colhidas no Hotel Bucksy, Niterói. Promoção: Secretaria Municipal de Educação de Niterói. Direção de vídeo: Edmo de Castro, sd.

COELHO, Teixeira. O que é ação cultural. 4. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2011.

COELHO, Lígia M. C. C. (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

CONDORCET, Marie Jean A. N. de C, Marquês de. Escritos sobre instrução pública: Condorcet – Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública. Tradução e notas de Maria Auxiliadora Cavazotti e Lígia Regina Klein. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

CORTELLA, Mário S. Novos paradigmas da educação. 1 FITA/VÍDEO-VHS. São Paulo: Atta, Mídia e Educação, 2003.

COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007a.

_____. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Julio; NEVES, Lúcia. (Org.). *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. 1. reimp. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/ EPSJV, 2007b.

_____. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FAVERO, Osmar; SEMERARO, Giovani. *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Atualidade de Gramsci. [ca. 1997]. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv40.htm>>. Acesso em: 15 maio 2011.

_____. Pensamento social contemporâneo: Brasil na crise atual do capitalismo. In: *O que somos e para onde vamos*. 1 DVD. Coordenação: FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia. Realização: Programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ). Rio de Janeiro: filmagem UERJ; edição e autoriação: Arissas Multimídia; projeto gráfico: Café Estúdio, s/d.

CONDE, Cecília. Animação Cultural. In: RIBEIRO, Darcy. *Carta': fala, reflexões, memórias*. Brasília, DF: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro/Gráfica do Senado Federal, n. 15, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação, Estado e democracia no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CRUZ, Rodrigo. Caminho aberto para a privatização. In: Revista Caros Amigos: "Especial educação". São Paulo: Casa Amarela, 2011.

FAGNANI, Eduardo. Como conquistar o desenvolvimento social. In: *Le Monde Diplomatique Brasil*. São Paulo, v. 4, n. 43, p. 6-7, fev. 2011.

FARIA Lia ; Vasconcelos, Maria C. C. (Org.). Histórias de pesquisa na educação: pesquisas na história da educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

FARIA, Lia; AQUINO, Rosemary G; SOUZA, Silvio; CHAGAS, Marcos. Uma reflexão sobre o *Trabalho* e a Educação Profissional no Brasil. Revista Científica Digital da FAETEC. Rio de Janeiro, ano 1, v. 01, n. 01, 2008.

FARIA, Lia. Chaguismo e Brizolismo: territorialidades políticas da escola fluminense. Mimeo, Rio de Janeiro, 2011.

_____. Palavra de mulher. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

_____. CIEP: a utopia possível. São Paulo: Livros do Tatu, 1991. (Educação hoje e amanhã).

FARIA, Lia; SOUZA, Silvio C. O ideário republicano de Darcy Ribeiro e o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP): uma experiência fluminense. In: FARIA, Lia ; SOUZA, Silvio C. (Org.); SILVESTRE, Adriana (et al.). *Ecos e memórias da escola fluminense*. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008.

FARIA, Roberto. Intervenções das políticas federais de educação nos sistemas públicos municipais de ensino: reflexos na Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro (1996-2006). 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. 13. ed. São Paulo: EdUSP, 2008.

FÁVERO, Maria de Lourdes. A.; BRITTO, Jader de Medeiros. (Org.). Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; MEC-INEP, 1999.

FAZENDA, Ivani. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

FERGUSON, Charles. Trabalho interno. São Paulo: Videolar/Sony Pictures Home Entertainment Inc., 2010. 1 dvd (aprox. 109 min.), son., color., legendado.

FERNANDES, Florestan. Sociedade de classes e subdesenvolvimento. 5. ed. rev. São Paulo: Global, 2008.

_____. A revolução burguesa no Brasil: ensaio e interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

_____. Educação e sociedade no Brasil. São Paulo: Dominus/USP, 1966.
FETZNER, Andrea Rosana. *Desafios para a cidadania na escola. A política dos ciclos no Brasil*. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7. 2008. Porto, Portugal, 2008.

FILHO, Luís Viana. Anísio Teixeira: a polêmica da educação. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP; Salvador, BA: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. In: CIEPS: crítica e autocrítica. Encontro dos educadores Paulo Freire e Darcy Ribeiro. (sd.). In: 1 DVD – vídeo realizado pela TAO. Imagens colhidas no Hotel Bucksy, Niterói. Promoção: Secretaria Municipal de Educação de Niterói. Direção de vídeo: Edmo de Castro, sd.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A alternativa implica que a sociedade assuma a educação pública. Revista Caros Amigos: “Especial educação”. São Paulo: Casa Amarela, 2011.

_____. Escola e trabalho numa perspectiva histórica. Rio de Janeiro, [ca. 2010]. Mimeo.

_____. Fundamentos Científicos e Técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio C. F.; NEVES, Lúcia M. W. (Org.). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.

_____. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos M. et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Entrevista à Revista Presença Pedagógica. v. 5, n. 27, maio/jun.1999a.

_____. Educação e a crise do capitalismo real. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999b.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (op. cit.).

FURTADO, Celso. Raízes do subdesenvolvimento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. O mito do desenvolvimento econômico. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. (2002). In: COELHO, Lígia M. C. da C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e educação. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GONDRA, José G. A alma [des]encantadora da educação fluminense. In: FARIA, Lia; SOUZA, Silvio. (Org.); SILVESTRE, Adriana (et al.). *Ecos e memórias da escola fluminense*. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. História da educação. 2. ed. rev. 7. reimp. São Paulo: Cortez, 2003.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Título original: Gli intelctuali e l'organizzazione della cultura. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

GULLAR, Ferreira. Cultura popular em questão. *Arte em Revista*. São Paulo, v. 2, n. 3, mar. 1980.

HARVEY, David. Condição pós-moderna. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

HELENE, Otaviano. Para onde vamos? *Revista Caros Amigos*: “Especial educação”. São Paulo: Casa Amarela, 2011.

HOLANDA, Sérgio Buarque. Raízes do Brasil. 26. ed. 30. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

HUNT, E. K.; SHERMAN, Howard J. História do pensamento econômico. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

IANNI, Octavio. Estado e capitalismo. 1. reimp. São Paulo: Brasiliense.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. Dicionário básico de filosofia. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

KONDER, Leandro. Filosofia da educação: de Sócrates a Habermas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2006.

_____. História das ideias socialistas no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. A democratização da cultura. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro: 09 dez. 2002.

_____. Limites e possibilidades de Marx e sua dialética para a leitura crítica da história neste início de século. In: FRIGOTTO, Gaudêncio ; CIAVATTA, Maria. Teoria e educação no labirinto do capital. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LEHER, Roberto. Roberto Faria: um olhar original sobre a realidade da educação pública brasileira. In: FARIA, Roberto. Educação Municipal, a intervenção das políticas federais: reflexos na Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio; Quartet, 2012. (no prelo).

LIMA, Valdiléa Mattozo. CIEPs: a re-invenção da escola pública? (um estudo de caso). 1988. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 1988.

LOMBARDI, José C; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria I. M. (Org.). A escola pública no Brasil. Campina, SP: Autores Associados, 2005.

LOSURDO, Domenico. Contra-história do liberalismo. São Paulo: Idéias e Letras, 2006.

MACHADO, Lucília R. de S. Politecnia, escola unitária e trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MANACORDA, Mario A. Marx e a pedagogia moderna. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, José de Souza. Prefácio à quinta edição. In: FERNADES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio e interpretação sociológica*. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. v. 1.

_____. Manuscritos econômicos filosóficos. São Paulo: Martin Claret, 2004.

_____. A Guerra Civil na França. In: MARX, K. ; ENGELS, F. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa Ômega, 1985. v. 2.

MARX, Karl ; ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo e escola. In: COELHO, Lúcia M. C. (Org.). *Educação integral em tempo integral*. Petrópolis: RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MEMÓRIA, Tatiana C. O programa Especial de Educação. In: RIBEIRO, Darcy. *Carta: fala, reflexões, memórias*. Brasília, DF: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro/Gráfica do Senado Federal, n. 15, 1995.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 1. reimp. São Paulo, Boitempo, 2009.

_____. Democracia por subtração. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais. São Paulo, 09 jun. 2002. Entrevista concedida a Marcos Nobre.

MOREIRA, Carlos O. F. Notas sobre o pragmatismo. In: BRANDÃO, Zaia & MENDONÇA, Ana Waleska (Org.) *Uma tradição esquecida: Por que não lemos Anísio Teixeira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2008.

MIGNOT, Ana C. V. CIEP: Centro Integrado de Educação Pública – alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação? Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 1988.

NÓBREGA, Maílson da. Entrevista concedida ao Programa Roda-Viva, TVE. São Paulo, 25 jul. 2011.

NOSELLA, Paolo. A escola de Gramsci. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul Ltda., 1992.

O GLOBO, *on line*. CERCA de 70% dos casos de desvio de dinheiro ocorrem nas áreas de educação e saúde, diz diretor. Publicado em 18 de jul. de 2011 às 09h04m. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/pais/mat/2011/07/18/cerca-de-70-dos-casos-de-desvio-de-dinheiro-ocorrem-nas-areas-de-educacao-saude-diz-diretor-da-aqu-924927650.asp>>. Acesso em: 28 jul. 2011.

NUNES, Clarice. Anísio Spínola Teixeira. In: FÁVERO, Maria de Lourdes. A.; BRITTO, Jader de Medeiros. (Org.). Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; MEC-INEP, 1999.

ORDOÑEZ, Marlene; QUEVEDO, Júlio. História. São Paulo: IBEP, s/d.

PAIVA, Vanilda. O populismo e a educação no Rio de Janeiro: resposta a Darcy Ribeiro. Educação e Sociedade, São Paulo, n. 22, p. 134-137, 1985.

PAULANI, Leda. A crise atual do capitalismo mundial e as suas repercussões no Brasil. Conferência na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (1 DVD), em 11/06/2009.

POCHMANN, Marcio. O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século. São Paulo: Contexto, 1999.

PINTO, Diana et al. (Coord.). Trajetórias de liberais e radicais pela educação pública. São Paulo: Loyola, 2000.

PITA, Marina. O setor exige investimento mínimo de 10% do PIB. Revista Caros Amigos: “Especial educação”. São Paulo: Casa Amarela, 2011.

RIBEIRO, Darcy. Carta’: fala, reflexões, memórias. Brasília, DF: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro/Gráfica do Senado Federal, n. 15, 1995.

_____. O Livro dos CIEPs. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

_____. Nossa escola é uma calamidade. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

_____. In: CIEPS: crítica e autocrítica. Encontro dos educadores Paulo Freire e Darcy Ribeiro. (s/d.). 1 DVD – vídeo realizado pela TAO. Imagens colhidas no Hotel Bucksy, Niterói. Promoção: Secretaria Municipal de Educação de Niterói. Direção de vídeo: Edmo de Castro, sd.

RIBEIRO, Fabiana & BATISTA, Henrique Gomes. O domínio silencioso das marcas. *O Globo*, Rio de Janeiro, 10 jul. 2011. Caderno Economia, p.29.

SANT'ANNA, Rejane H. Projeto alunos residentes: uma alternativa para a inclusão social através da formação sócio educativa. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 3. ed. São Paulo: Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 27. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

_____. História da escola pública no Brasil. In: LOMBARDI, José C; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria I. M. (Org.). *A escola pública no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SEVERINO, Antônio, J. Fundamentos Ético-Políticos da educação no Brasil de hoje. In: NEVES, Lúcia M. W. ; LIMA, Júlio C. F. (Org.). *Fundamentos da Educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2007.

_____. Educação, ideologia e contra-ideologia. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Rosemaria J. V. O teatro político-educacional fluminense: narrativas e testemunhos dos anos 1980 (1983-1987). 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

_____. A história, as memórias e a formação (em serviço) do professorado fluminense. In: FARIA Lia ; Vasconcelos, Maria C. C. (Org.). *Histórias de pesquisa na educação: pesquisas na história da educação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

_____. Cartografando um caminho: projeto educacional brizolista e o Encontro de Mendes, 2008. In: FARIA, Lia ; SOUZA, Silvio C. (Org.); SILVESTRE, Adriana (et al.). *Ecos e memórias da escola fluminense*. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008.

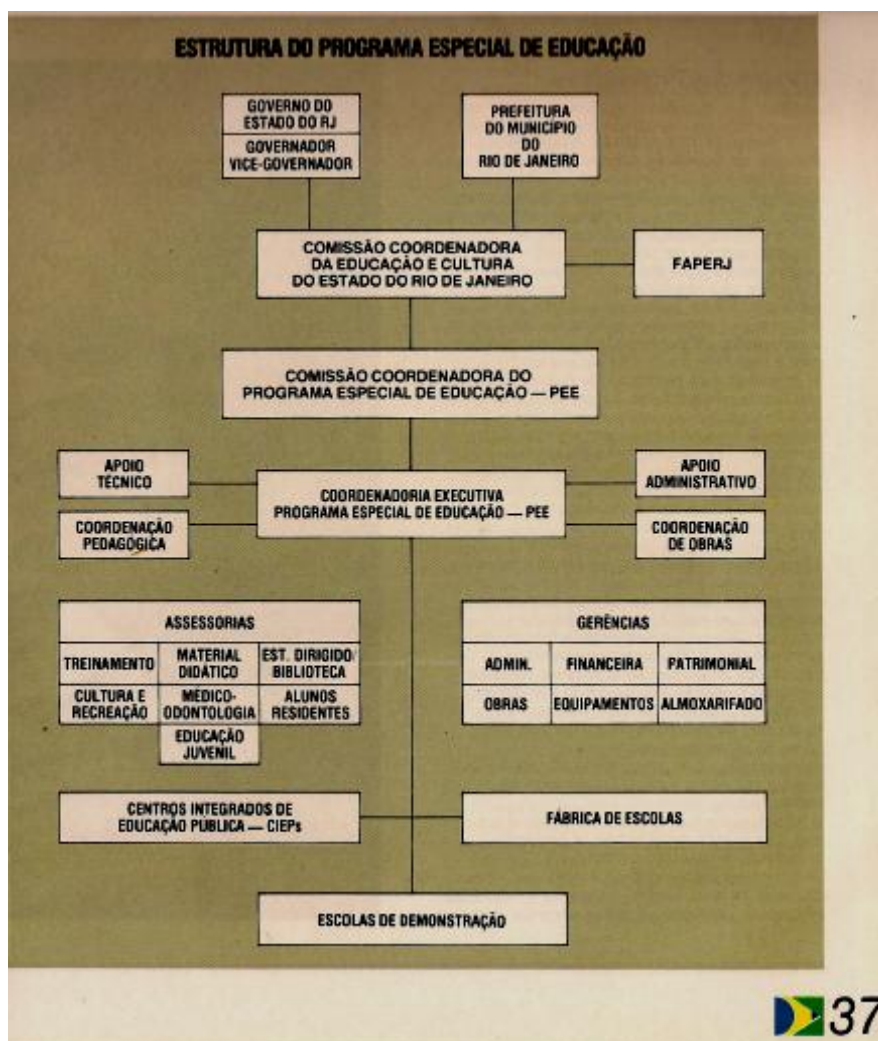
SHIROMA, Eneida Oto. A outra face da inclusão. *TEIAS: Revista da Faculdade de Educação/ UERJ*. Rio de Janeiro, n.3, jun. 2001.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

WOOD, Ellen M. Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2010.

ANEXOS

Anexo A: Estrutura do PEE (Programa Especial de Educação)



Fonte: Livro dos CIEPS, p. 37, 1986.

Anexo B: Texto de Darcy Ribeiro à memória de Anísio Teixeira, pela primeira vez publicado em *Carta: falas, reflexões, memórias*. Brasília, n.14, 1995. p.33-36

Page 1 of 3



Biblioteca Virtual Anísio Teixeira



RIBEIRO, Darcy. Dr. Anísio. *Carta: falas, reflexões, memórias*. Brasília, n.14, 1995. p.33-36.

DR. ANÍSIO
Darcy Ribeiro

Convivi com alguns homens admiráveis que já se foram. Entre eles meu herói, Rondon; meu estadista, Salvador Allende; meu santo, Frei Mateus Rocha; meu sábio, Hermes Lima; meu gênio, Glauber Rocha; meu filósofo da educação, Anísio Teixeira.

Anísio foi a inteligência mais brilhante que conheci. Inteligente e questionador, por isso filósofo. Era também um erudito, até demais. Só consegui entender meu interesse pelos índios, quando fiz comparar alguns deles com os atenienses e espartanos.

Tamanho e tão frondoso era o saber de Anísio, que ele, muitas vezes, parava, incapaz de optar entre as linhas de ação que se abriam à sua inteligência. Nessas ocasiões, eu, em minha afoiteza, optava por ele, que, malvado, dizia: - "Darcy tem a coragem de sua inciência".

Anísio foi essencialmente um educador. Quero dizer, um pensador e gestor das formas institucionais de transmissão da cultura, com plena capacidade de avaliar a extraordinária importância da educação escolar para integrar o Brasil na civilização letrada. Para ele, a escola pública de ensino comum é a maior das criações humanas e também a máquina com que se conta para produzir democracia. É, ainda, o mais significativo instrumento de justiça social para corrigir as desigualdades provenientes da posição e da riqueza. Para funcionar eficazmente, porém, deve ser uma escola de tempo integral para os professores e para os alunos, como meus CIEPS.

Ainda habitado pelo saber jesuítico, em que fora conformado, Anísio foi Secretário de Instrução Pública da Bahia. Refêz-se a partir de uma viagem iluminada pela Europa e principalmente depois de uns anos estudando educação na Universidade de Columbia, onde se fez deweyista, apaixonado pela tradição democrática americana e por suas escolas comunitárias.

Foi já esse novo Anísio que revolucionou o ensino público do Rio de Janeiro e criou nossa primeira universidade digna desse nome, a Universidade do Distrito Federal. Isso ocorreu naqueles anos de clarividência que, o Brasil viveu no começo da década de 30, dinamizada pelo sopro renovador da Revolução. Todo o Brasil se repensava e modernizava, inclusive a educação, chamada a dinamizar-se e a refazer-se pela veemência do Manifesto dos Pioneiros da Educação.

Sobrevem, então, a onda fascista que avassala o mundo. Reagindo contra ela, os comunistas se lançam, aqui, na loucura da Intentona de 1935, comprometendo seus aliados democráticos da Aliança Nacional Libertadora. Revira a situação política e cultural e recai a repressão mais injusta e severa sobre o prefeito Pedro Ernesto, e sobre os mais eminentes intelectuais brasileiros; Anísio, Castro Rebelo, Hermes Lima, Leonidas Rezende e muitos outros, perseguidos e presos pela polícia de Filinto Müller.

Ascende, com a onda fascista, uma liderança cultural direitista, encabeçado por Chico Campos, Gustavo Capanema, Santiago Dantas, que assume o poder na área da educação. São os anos trágicos do Estado Novo, da intolerância, da tortura e dos banimentos. Sob a regência deles é abandonado o plano de Anísio para o ensino primário que previa a construção de setenta e quatro

Continuação do Anexo B

Page 2 of 3

grandes escolas. Deles ficaram até hoje, como testemunho do que teria sido a educação brasileira, algumas de suas escolas experimentais: Argentina, Estados Unidos, México e Guatemala. Foram desarticulados, também, a Biblioteca Central de Educação, o Instituto de Pesquisas e o Instituto de Educação, que Anísio implantou para formar o magistério primário em nível superior.

A Universidade do Distrito Federal, filha querida de Anísio, foi fechada e banidos seus professores, os mais brilhantes que o Brasil uma vez reunira: Afrânio Peixoto, Gilberto Freyre, Hermes Lima, Roquette Pinto, Mário de Andrade, Vília-Lobos e muitos outros. Anísio não pôde trazer foi a equipe de professores franceses da mais alta qualificação, que ele contratara e que já estavam no país, quando ocorreu o desastre.

Anísio, proscrito, se recolhe à vida privada e assim sobrevive até que, com a vitória das democracias na guerra, é chamado para um cargo na UNESCO, recém-criada. Vem depois para o Brasil dirigir a CAPES, com o encargo de formar no estrangeiro novas elites científicas e culturais. Assume, também, a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, devotado à renovação do ensino fundamental.

No Rio de Janeiro, Anísio volta a ser nosso principal líder intelectual. Foi, então, que me aproximei dele, no movimento de luta em defesa da escola pública, nos debates da Lei de Diretrizes e Bases, em que Dom Helder e Lacerda queriam entregar recursos públicos às escolas privadas. Passei a colaborar diretamente com Anísio, ajudando no projeto e na criação do Centro Nacional e da rede de Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, implantados no Rio, São Paulo, Minas, Pernambuco, Bahia, Paraná e Rio Grande. O projeto ambicioso de Anísio era, com esses Centros, prover recursos para forçar as universidades brasileiras a assumir responsabilidades no campo educacional, na mesma proporção em que o faziam com respeito a medicina e a engenharia.

Ocorre, então, outro episódio de perseguição a Anísio. Os bispos exigem do Presidente da República, pela voz de Dom Helder, seu afastamento do Ministério da Educação, porque achavam insuportável seu pendor democrático esquerdista. Anísio, indignado, deixa o INEP e vai para casa, argumentando, em discussão comigo e com Almir de Castro, que o cargo pertencia ao Ministro que, para ele, podia livremente nomear e demitir. Discordando, fui para a CAPES, onde dei, para Fernando Tude de Souza, um artigo polêmico publicado no Correio da Manhã, com a assinatura de Anísio, sob o título "Sou Contra X Sou A Favor". Era uma espécie de decálogo, que depois de relatar brevemente a deposição de Anísio, contrapunha as principais concepções que se debatiam na área da educação. A repercussão foi enorme, na forma de dezenas de editoriais dos grandes jornais de todo o Brasil, exigindo o retorno de Anísio à direção do INEP. Foi o que ocorreu. O Ministro voltou atrás, porque o Presidente da República era Juscelino Kubitschek.

Seguiram-se anos de trabalho alegre e fecundo, centrado principalmente no planejamento do sistema educacional que se iria implantar na nova capital - Escolas-parque e Escolas-classe. Inclusive e principalmente a criação da Universidade de Brasília, cuja concepção interessou vivamente a toda a inteligência brasileira, especialmente à comunidade científica. Anísio e eu discutíamos sem parar, quase sempre concordando, mas às vezes discordávamos. Isto foi o que ocorreu, por exemplo, quando Anísio se fixou na idéia de que a UnB só devia ter cursos de pós-graduação. Afinal, concordou comigo e com nosso grupo acadêmico, que era indispensável um corpo estudantil de base, sobre o qual os sábios se exercessem, fecundamente, cultivando os mais talentosos para que eles próprios se multiplicassem. Mas a preocupação de Anísio com a pós-graduação frutificou e foi na UnB, que se institucionalizou o 4o nível, como procedimento orgânico da universidade brasileira. implantamos, afinal, a nossa querida Universidade, com urgência urgentíssima, porque tínhamos medo de que a lei que mandava criá-la não pegasse. Pegou. Os primeiros prédios, onde funciona hoje a Faculdade de Educação, foram construídos com verba do INEP, transferido do diretor, que era Anísio, para mim, que era vice-diretor.

A UnB floresceu, capacitando-se rapidamente para dominar o saber humano e colocá-lo a serviço do diagnóstico das causas de nosso atraso e da busca das melhores soluções para o

Fim do Anexo B

Page 3 of 3

desenvolvimento autônomo do Brasil. Anísio e eu a conduzíamos, felizes e orgulhosos, com a ajuda de Frei Mateus. Eu, às vezes, de longe, porque fora chamado ao cargo de Ministro da Educação, e depois, de Chefe da Casa Civil da Presidência.

Nestes trabalhos estávamos, Anísio exercendo a reitoria, quando estoura o golpe militar de 1964, que se assanha, furioso, contra a Universidade nascente e destrói a rede nacional de centros educacionais do INEP. Anísio foi, mais uma vez, proscrito; eu, exilado. O corpo de sábios que leváramos para Brasília, como professores e pesquisadores, acossado pela brutalidade da ditadura, se demite, numa diáspora dolorosa. Morria outro sonho anisiano de universidade.

Eu, lá longe, jurava: "havemos de amanhecer"...



| [Scientific Production](#) | [Technical & Administrative Production](#) | [Literature about the Educator](#) |

| [Journal articles](#) | [Chapter of book](#) | [Pamphlets](#) | [Books](#) |
| [Monograph and Dissertations](#) | [Conference papers](#) |

Anexo C: Documento de Cecília Conde e equipe, em 1986 (oriundo do I PEE), registrando o compromisso da animação cultural e a forma de atuação dos animadores culturais

Animação Cultural: Elo Integrador

O trabalho de ativação cultural cria uma ponte de mão dupla entre a escola e a vida comunitária.

No cotidiano dos CIEPs, não é mais possível pensar a educação como um momento prefixado na vida de cada pessoa: é necessário admiti-la como um processo dinâmico que acompanha os indivíduos por toda a vida, sendo impossível concebê-la dissociada de seu contexto cultural. Educação e cultura se interpenetram para compor uma verdadeira simbiose: a cultura irriga o alimento a educação que, por sua vez, é um excelente meio de transmissão da cultura.

Estruturado para agenciar uma nova síntese cultural, como elemento integrador de populações marginalizadas à vida social digna, o CIEP se depara neste campo com um de seus maiores desafios: como desfazer o erro da escola tradicional, que relega aspectos culturais a plano secundário, chegando mesmo, em alguns casos, a reduzir a Cultura a meros eventos comemorativos ou de entretenimento? Mais do que isso, como instrumentalizar a clientela dos CIEPs para que alcance maior domínio do mundo, se ela é composta sobretudo por crianças e adolescentes distantes do sistema formal de ensino e que, como produtos de uma sociedade injusta, praticamente não podem ambicionar mais que subempregos no mercado de trabalho paralelo, onde sobrevivem criativamente através de atividades marginais?

Uma das respostas está no trabalho de *animação cultural*, que contribui para transformar a escola num espaço verdadeiramente democrático, integrando o processo educacional à vida comunitária e reunindo alunos, pais, vizinhos, artistas e professores numa dinâmica que soma a igualdade de oportunidades à consciência da desigualdade de condições.

A animação cultural é desenvolvida nos CIEPs como um processo conscientizador, que resgata o mais autêntico papel político e social da escola.

Tudo começa com a cultura local, suas manifestações, o fazer da comunidade, seus artistas e seu cotidiano (antes tão ausentes dos currículos escolares), que são progressivamente incorporados ao dia-a-dia da escola. Neste

Continuação do Anexo C

ponto, se impõe o compromisso com o fazer criativo, isto é: a presença do *artista* torna-se indispensável, porque é a pedra angular de todo o processo. Normalmente vinculado à educação não-formal, o artista, no CIEP, encontra pela primeira vez a oportunidade real de engajar-se num processo contínuo e diário de educação. Ao trazer para o espaço da escola sua formação pessoal, sua experiência em caracterizar como instrumento de trabalho a vivência e a manipulação do real e do imaginário, da emoção e da sensibilidade, o artista está bastante apto para promover o resgate dos referenciais culturais mais próximos dos alunos como ponto de partida para um diálogo com a cultura universal.

Através da ação cultural ininterrupta, crianças, jovens e adultos, pertencentes à escola ou à comunidade, podem fazer do CIEP um espaço de vida-educação, permeável à troca dos mais diferentes saberes.

Os Animadores Culturais

Para viabilizar o trabalho de animação cultural propriamente dito, estão sendo

contratadas pessoas comprometidas permanentemente com o fazer cultural: inquietas e instigadoras, elas são egressas de grupos de teatro, de música, de poesia, de movimentos criados espontaneamente ou de associações comunitárias. Dá-se preferência a animadores culturais residentes na própria comunidade onde estiver implantado o CIEP ou que já estejam engajados em movimentos de base.

Cabe aos animadores fazer emergir, em cada CIEP, as cores e os tons da comunidade que circunda a escola: seja o repentista ou a Folia de Reis, a banda de música ou o grupo de teatro, o sambista ou o escritor de cordel. Levando para o interior do CIEP produções das diferentes linguagens da cultura popular, os animadores criam uma estrada de mão dupla que favorece a erradicação de preconceitos e possibilita, a alunos e moradores locais, a identificação dos valores regionais e universais do produto cultural que receberam.

Possuindo formações diferenciadas, dominando linguagens diversas, estimulando a produção cultural, os animadores são as pessoas-chave de todo o processo. São eles que possibilitam o desenvolvimento de



Fim do Anexo C

atividades como a exibição de um filme para ser colocado em discussão, a realização de concertos, a promoção de exposições (pintura, desenho ou fotografia), a montagem de espetáculos teatrais, a confecção de vídeos, a realização de oficinas de arte, a criação de clubes ou associações de alunos, a realização de jogos e brincadeiras, a promoção de festas comunitárias.

Enquanto produtores de cultura dentro dos CIEPs, os animadores passam a não conviver mais somente com a educação não-formal, isto é, com sua prática fora da escola. E, como sua ação precisa ser sistematizada e bem estruturada, os animadores são previamente treinados para que as duas formas de ação pedagógica — formal e não-formal — ocupando o mesmo espaço, possam caminhar juntas. Através de reuniões com a Equipe Central da Secretaria de Estado de Ciência e Cultura e da Secretaria Municipal de Educação, os animadores, durante 3 meses, aprofundam questões relativas à cultura brasileira e às diversas linguagens expressivas, assim como fundamentam aspectos do processo de arte-educação e de animação cultural. Em meio aos debates e à troca de experiências, discute-se o programa de ação, que nasce da própria realidade da animação cultural que alimenta o processo e que traz para o interior do treinamento os dados mais importantes dos trabalhos já colocados em prática nos CIEPs.

Após visitar diversos CIEPs, a Equipe Central de Treinamento concluiu que o trabalho de animação cultural vem mostrando uma estimulante diversidade que reflete a formação variada dos artistas que catalisam o processo e confirma as potencialidades de enriquecimento que esse tipo de atividade traz para a escola pública.

A concepção arquitetônica dos CIEPs, por sua vez, oferece grande número de opções para os ativadores culturais: do refeitório ao ginásio de esportes, do auditório ao pátio, passando pelos corredores, é possível encontrar espaços adequados para eventos como exposições, shows, bandas, filmes, apresentação de vídeos.

Os coordenadores de animação cultural, até o momento, têm se revelado dinâmicos e criativos, promovendo eventos motivadores que estão viabilizando um novo instrumento no processo global de aprendizagem, despertando

adicionalmente o interesse de crianças e adultos pela cultura.

Ao longo do tempo, já foram promovidas atividades como Festival de Pipas, apresentação de grupo de capoeira (que levou à criação de uma academia de capoeira na quadra da escola), criação de jornais internos, teatro de bonecos, montagem de Auto de Natal com a participação da comunidade, promoção de uma Semana de Cultura Negra, Feira de Artesanato Popular, pagodes e rodas de samba, concertos de corais, bandas e orquestras, debates sobre Arte/Educação, Encontro de Folias de Reis, Seminários sobre a Mulher, Sexualidade, Constituinte, I Mostra de Artes da Comunidade, Projeto "Solitando o Verbo", I Encontro de Musicos de Duque de Caxias.

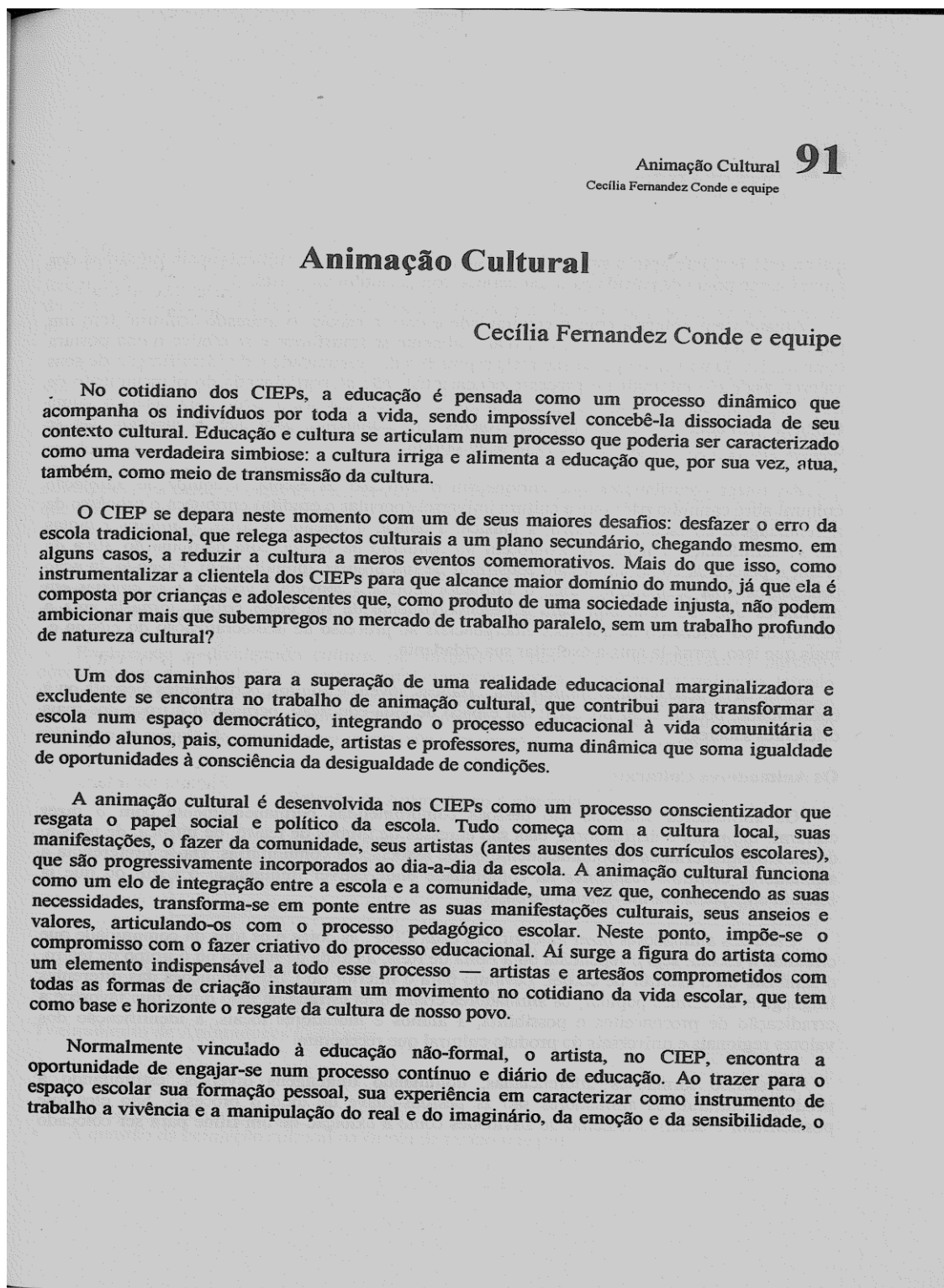
De modo geral, os animadores recrutados são artistas conhecidos em suas comunidades. Dessa forma, incrementa-se o intercâmbio entre os CIEPs e as comunidades, reforçando o compromisso com a realidade social já assumido desde quando se previam as atividades culturais de fins de semana abertas ao público.

Produzindo e divulgando cultura, os animadores dos CIEPs estão fornecendo a parcelas consideráveis da população o instrumental necessário para o acesso ao universo letrado (preenchendo a lacuna criada por uma prática pedagógica desvinculada da realidade do nosso país) e contribuindo para a construção de um novo Brasil, onde a cultura será parte integrante do cotidiano da população. Com o tempo, esse esforço acarretará uma necessária reformulação do próprio conceito de cultura — libertando-a do alto da torre de marfim em que se encontra para aproximá-la de suas verdadeiras origens e, finalmente, devolvê-la a seus legítimos proprietários: as camadas populares.

ANIMADORES CULTURAIIS

Cecília Conde
 Maria Lúcia Freire
 Maria Helena Garcia
 Maria Rita Taulois Silva
 Leo Perez Alvarez
 Dymas Joseph
 Lidia Valle dos Santos
 Mariska Ribeiro

Anexo D: Documento de 1995 (II PEE), assinado por Cecília Conde e equipe, com redação semelhante ao de 1986 (I PEE), com quadro gráfico da seleção de animadores culturais e roteiro do programa de treinamento destes profissionais



Continuação do Anexo D

92 Animação Cultural

Cecilia Fernandez Conde e equipe

artista está bastante apto a promover o resgate dos referenciais culturais mais próximos dos alunos como ponto de partida para um diálogo com a cultura universal.

Atuando em parceria com a comunidade e com a escola, o animador cultural tem um papel relevante para que a prática escolar realmente se transforme e se efetive numa postura democrática. Uma vez de posse das reais aspirações da comunidade e da identificação de seus valores, pode ele interagir no processo educacional, não só participando do planejamento de atividades curriculares voltadas para a realidade do meio em que a escola está inserida, como também avaliando e interferindo nos projetos em andamento, para que os mesmos não se distanciem do saber de que a criança já se apropriou.

Ao trazer contribuições que enriqueçam o universo da escola, a equipe de animação cultural abre caminho para que a cultura universal (popular e erudita) enriqueça o processo de aprendizagem da escola. O teatro, a música, a dança, o cinema, o circo, a pintura e tantas outras manifestações artísticas acontecem no cotidiano da escola, com participação ativa da criança, percebida como um sujeito construtor de sua própria aprendizagem. Fazendo da ação pedagógica uma permanente festa, o animador motiva e convida a criança a se engajar em atividades que vão contribuir para o desenvolvimento de sua visão crítica: torná-la apta a participar da discussão de questões emergenciais ao processo de democratização do ensino e, mais que isso, torná-la apta a exercitar sua cidadania.

Através da ação cultural ininterrupta, crianças, jovens e adultos, pertencentes à escola ou à comunidade, podem fazer do CIEP um espaço de vida-educação, permeável à troca dos mais diferentes saberes.

Os Animadores Culturais

Os animadores culturais são pessoas comprometidas permanentemente com o fazer cultural: inquietas e instigadoras, elas são egressas de grupos de teatro, de música, de poesia, de movimentos criados espontaneamente ou de associações comunitárias. Dá-se preferência a animadores culturais residentes na comunidade onde estiver implantado o CIEP ou que já estejam engajados em movimento de base.

Cabe aos animadores fazer emergir, em cada CIEP, as cores e os tons da comunidade que circunda a escola: seja o repentista ou a Folia de Reis, a banda de música ou o grupo de teatro, o sambista ou o escritor de cordel. Levando para o interior do CIEP produções das diferentes linguagens da cultura popular, os animadores criam uma estrada de mão dupla que favorece a erradicação de preconceitos e possibilita, a alunos e moradores locais, a identificação dos valores regionais e universais do produto cultural que receberam.

Possuindo formações diferenciadas, dominando linguagens diversas, estimulando a produção cultural, os animadores são as pessoas-chave de todo o processo. São eles que possibilitam o desenvolvimento de atividades como a exibição de um filme para ser colocado

em discussão, a realização de concertos, a promoção de exposições (pintura, desenho ou fotografia), a montagem de espetáculos teatrais, a confecção de vídeos, a realização de oficinas de arte, a criação de clubes ou associações de alunos, a realização de jogos e brincadeiras, a promoção de festas comunitárias.

Como a ação dos animadores culturais precisa ser sistematizada e bem estruturada, estes são previamente treinados para que as duas formas de ação pedagógica — formal ou não-formal —, ocupando o mesmo espaço, possam caminhar juntas. Através de reuniões com a Equipe Central da Secretaria Extraordinária de Programas Especiais, os animadores aprofundam questões relativas à cultura brasileira e às diversas linguagens expressivas, assim como fundamentam aspectos do processo de arte-educação e de animação cultural. Em meio aos debates e à troca de experiências, discute-se o programa de ação que alimenta o processo e que traz para o interior do treinamento os dados mais importantes dos trabalhos já colocados em prática nos CIEPs.

O trabalho de animação cultural mostrou uma estimulante diversidade que reflete a formação variada dos artistas catalizadores do processo e que confirma as potencialidades de enriquecimento que esse tipo de atividade traz para a escola pública.

Produzindo e divulgando cultura, os animadores dos CIEPs forneceram a parcelas consideráveis da população o instrumental necessário para o acesso ao universo letrado (preenchendo a lacuna criada por uma prática pedagógica desvinculada da realidade do nosso país) e contribuíram para a construção de um novo Brasil, onde a cultura, parte integrante do cotidiano da população, passou a ser valorizada e reconhecida em sua diversidade.

Seleção de Animadores Culturais

	1992	1993	1994	total
inscritos	270	922	619	1.811
aprovados	174	637	333	1.144
em exercício	151	595	291	1.037

Abaixo seguem-se exemplos dos conteúdos e objetivos dos treinamentos de Animadores Culturais (inicial e continuado) e dos treinamentos dados pela Coordenação de Animação Cultural aos diretores e professores-orientadores (inicial).

Treinamento de Animadores Culturais

Treinamento inicial:

- A proposta político-pedagógica do 2º PEE;
- A questão da animação cultural na escola de tempo integral;

Continuação do Anexo D

94 Animação Cultural

Cecília Fernandez Conde e equipe

- A integração entre Educação/Saúde/Cultura;
- As Linguagens da Arte / a Cultura / as Mídias e a Comunicação;
- O objeto maior de treinamento é dar independência aos animadores culturais, preparando-os para serem gestores de seu crescimento intelectual, artístico e cultural.

Treinamento continuado

1º) Encontro

Módulo Teórico:

- Patrimônio Arquitetônico da Região;
- Teatro na Escola;
- Percepção na música — Relação corpo / espaço / tempo;
- Teatro do Oprimido.

Módulo Prático

- Técnicas de integração de grupo;
- Oficina de argila e Fábrica de tinta de barro;
- Expressão corporal;
- Origami;
- Fechamento do 1º semestre com 3 seminários.

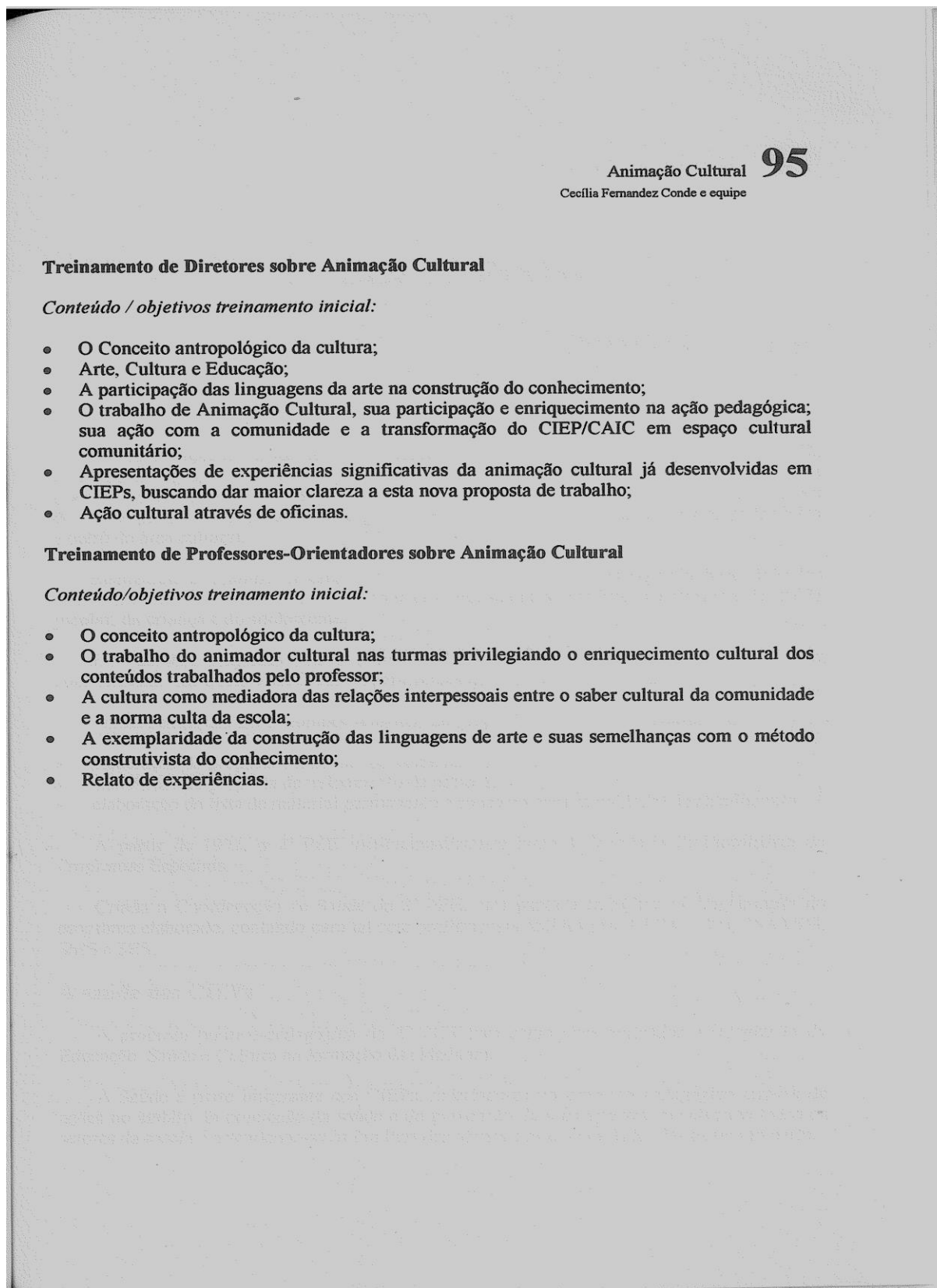
2º) Encontro

Módulo Teórico:

- Mídia e Cultura;
- Arte e Cultura;
- Cultura Afro-Brasileira;
- Linguagem teatral.

Módulo Prático:

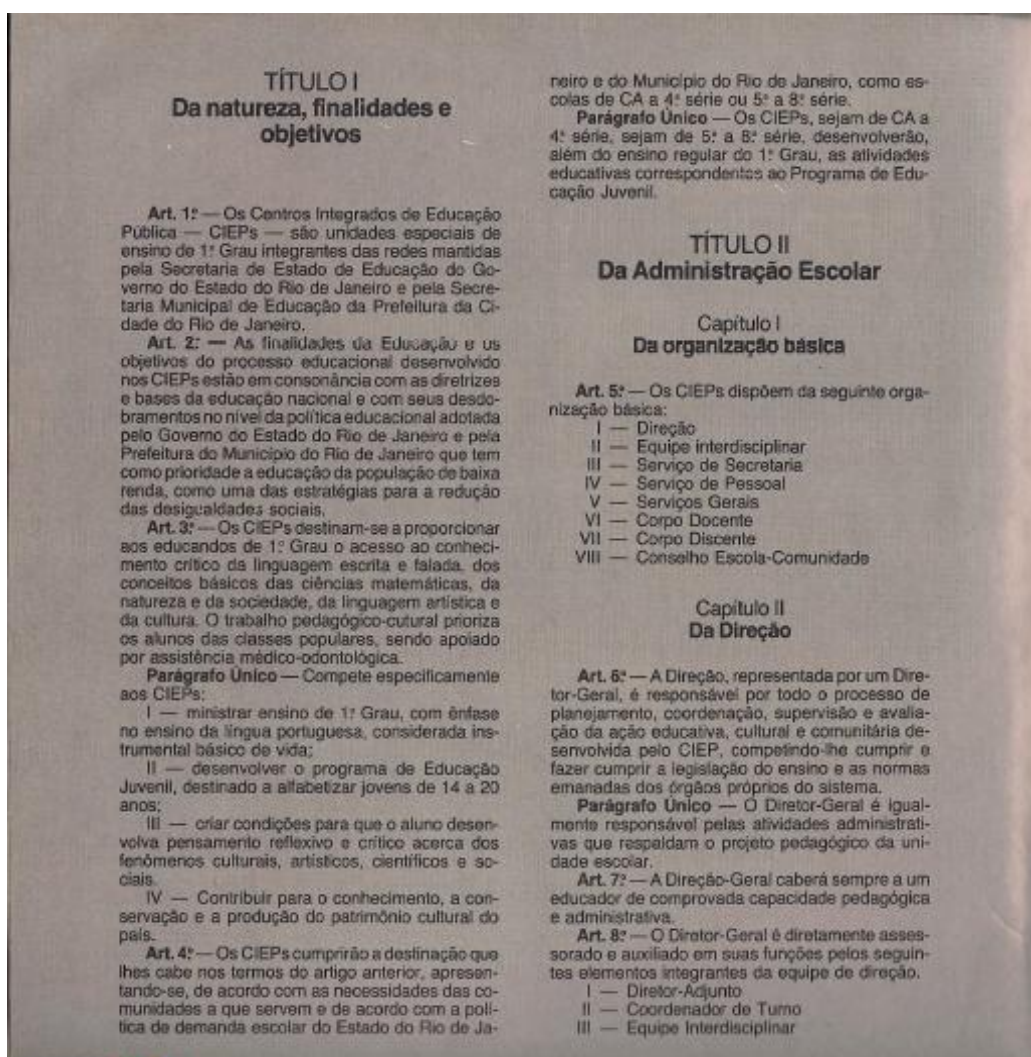
- Levantamento cultural da comunidade;
- Arrastão Cultural;
- Oficinas práticas, organizadas pelos animadores;
- Seminário final de avaliação.

Fim do Anexo D

Anexo E: Regimento Interno dos CIEPs de 06 de março de 1986, em seus 71 Artigos



Continuação do Anexo E



Continuação do Anexo E

Art. 9º — Os Diretores-Adjuntos serão nomeados pela autoridade competente por indicação do Diretor-Geral do CIEP.

Art. 10º — Os Coordenadores de Turno serão escolhidos pelo Diretor-Geral.

Capítulo III Da Equipe Interdisciplinar

Art. 11º — A Equipe Interdisciplinar é responsável pela coordenação do planejamento e da execução do currículo da escola, assegurando o seu desenvolvimento de forma eficiente, ativa e participativa.

Art. 12º — A Equipe Interdisciplinar é formada por:

- professores orientadores (alfabetização, língua portuguesa — 5ª série, educação física, educação juvenil);
- professores coordenadores (demais disciplinas), componente curricular e coordenador de animação cultural;
- especialistas de educação.

Capítulo IV Do Serviço de Secretaria

Art. 13 — A Secretaria da unidade escolar é o órgão responsável pela documentação escolar, competindo-lhe zelar por sua legalidade, autenticidade, guarda e conservação, devendo o respectivo titular possuir registro ou autorização para o exercício da função.

Art. 14 — O Serviço de Secretaria será coordenado por Secretário designado pelo Diretor.

Art. 15 — Constituem encargos básicos da Secretaria a organização, orientação e execução dos seguintes serviços:

- I — Protocolo
- II — Escrituração Escolar
- III — Mecanografia
- IV — Arquivo
- V — Atendimento ao Público

Capítulo V Do Serviço de Pessoal

Art. 16 — Cada CIEP contará com um Serviço de Pessoal a cargo de um Responsável, na forma da legislação vigente.

Capítulo VI Dos Serviços Gerais

Art. 17 — São competências do setor de Serviços Gerais as providências para a manutenção da ordem e da vigilância do prédio, a coordenação do pessoal de serviço e a conservação do equipamento e das instalações em condições de segurança e limpeza.

Capítulo VII Do Corpo Docente

Art. 18 — O Corpo Docente de cada CIEP é constituído pelos professores e especialistas em educação designados pela autoridade competente para exercício na instituição.

Art. 19 — São direitos e deveres dos professores e especialistas, aqueles fixados no Estatuto do Magistério e nas demais normas que regem a matéria.

Art. 20 — Os professores dos CIEPs receberão apoio específico, em programa de treinamento em serviço, em sua unidade ou junto a uma Equipe Central, por, pelo menos, 4h semanais, ao longo do período letivo.

Capítulo VIII Do Corpo Discente

Art. 21 — O Corpo Discente dos CIEPs é constituído pelos alunos matriculados nas séries de ensino de 1º Grau regular e por aqueles que participam do Programa de Educação Juvenil.

Art. 22 — O corpo discente deve acatar as normas disciplinares adotadas pelo CIEP, entendidas como um dos meios através dos quais a escola procura desenvolver no aluno o senso de responsabilidade que lhe possibilita, pelo uso da liberdade, a participação ativa e crítica na escola e na sociedade.

Parágrafo único — As normas disciplinares de que trata o "caput" deste artigo, bem como as sanções correspondentes à infração das mesmas, serão definidas pela comunidade escolar de cada CIEP.

Art. 23 — Para atingir os objetivos formativos supostos no artigo anterior, cabe ao CIEP:

Continuação do Anexo E

Parágrafo único — Identificar as causas que determinam o aproveitamento deficiente dos alunos ou outros problemas referentes ao processo educativo, visando à superação dos mesmos.

Art. 24 — São direitos dos alunos:

I — propor atividades e participar de iniciativas educacionais, culturais, recreativas e outras que favoreçam o exercício da cidadania;

II — receber, dentro do princípio de igualdade de oportunidades, a orientação e o apoio necessários, para que efetivamente se beneficiem das atividades escolares;

III — organizar, autonomamente, formas de participação e representação junto à comunidade escolar;

IV — assistir às aulas e participar das demais atividades escolares, sem obstáculos que lhes sejam interpostos por motivos independentes de sua vontade ou possibilidade, tais como exigências relativas a roupas, calçados ou material escolar, a menos que os elementos exigidos lhes tenham sido fornecidos pelo CIEP;

V — ser respeitado em sua condição de ser humano e não sofrer qualquer forma de discriminação em decorrência de diferenças de raça, credo, sexo, preferências político-partidárias ou quaisquer outras;

VI — (Outros definidos pela comunidade escolar.)

Art. 25 — Dentro do princípio que norteia as normas disciplinares vigentes no CIEP, os alunos têm o dever de:

I — tratar os colegas e todo o pessoal do CIEP com respeito;

II — ser assíduos à escola e pontuais nos trabalhos escolares;

III — permanecer no CIEP durante o horário escolar estabelecido, somente se ausentando quando autorizado;

IV — participar de atividades promovidas pelo CIEP;

V — colaborar para a conservação e o azeite do prédio, do mobiliário escolar, de todo o material e das instalações de uso coletivo.

Capítulo IX Do Conselho Escola-Comunidade

Art. 26 — O CEC — Conselho Escola-Comunidade — terá um caráter consultivo, em trabalho de co-participação com a direção do CIEP,

contribuindo para o processo de democratização do CIEP, através da integração Escola-Família-Comunidade, levantando e discutindo questões consideradas de interesse da comunidade escolar e propondo alternativas de solução, buscando um constante e efetivo entrosamento.

Art. 27 — O Conselho Escola-Comunidade será composto por: alunos, pais, professores, funcionários e representante da Associação de Moradores.

Art. 28 — Cada membro do CEC deverá ser eleito pelo seu segmento, através de eleições diretas.

Art. 29 — O CEC terá como principais objetivos:

1 — Propiciar a garantia de um espaço democrático de discussão de todas as questões ligadas à Educação, promovendo a sistematização das propostas educativas básicas do PEE.

2 — Garantir a participação da comunidade, criando mecanismos que possibilitem à escola assumir o seu papel de agente de transformação social.

Art. 30 — A proposta de implantação do CEC deverá ser levada ao CIEP iniciando-se um amplo processo de discussão que envolva todos os seus segmentos. Desta forma, as normas para funcionamento do CEC e para eleição de seus membros deverão ser elaboradas a partir do consenso destes.

TÍTULO III Dos Regimes Escolar e Pedagógico

Capítulo I Do Regime Escolar

Art. 31 — Os CIEPs funcionam caracteristicamente como extermatos, mas mantêm, em uma ou duas residências, pequenos grupos de estudantes em situação de domicílio.

Capítulo II Do Calendário Escolar

Art. 32 — Os CIEPs funcionam durante todo o ano.

§ 1º — As atividades escolares são desenvolvidas de fevereiro a dezembro, com pequeno período

Continuação do Anexo E

do de recesso em julho, sendo o mês de janeiro considerado de férias escolares.

§ 2º — Os CIEPs estão abertos à comunidade, de janeiro a dezembro, com atividades culturais, esportivas e de lazer, inclusive com programação específica para o período de férias.

Capítulo III

Do horário de funcionamento

Art. 33 — Os CIEPs funcionam, diariamente, das 8 às 22 horas.

§ 1º — O atendimento educacional aos alunos do 1º Grau regular é proporcionado em horário integral, permanecendo os alunos no estabelecimento das 8 às 17 horas.

§ 2º — A jornada escolar de nove horas prevista no parágrafo anterior supõe sete horas de atividades escolares e recreio e duas horas para refeições e higiene.

§ 3º — Os CIEPs desenvolvem o Programa de Educação Juvenil no horário das 18 às 22 horas.

Capítulo IV

Da matrícula, das transferências e das adaptações

Art. 34 — A matrícula nos CIEPs é aberta a crianças de 6 a 14 anos, não portadoras de deficiências que requeiram atendimento ao plano de educação especial.

§ 1º — Nos CIEPs de C.A. a 4ª série, a matrícula é prioritária para crianças com até 12 anos, não ultrapassando, na série inicial, os 9 anos.

§ 2º — Nos CIEPs de 5ª a 8ª série, a matrícula é prioritária para crianças com até 14 anos, não ultrapassando, na série inicial, os 13 anos.

Art. 35 — Além do que dispõe o artigo anterior, as matrículas, transferências e adaptações obedecerão aos critérios fixados nas determinações editadas pela Secretaria de Estado de Educação e pela Secretaria Municipal de Educação, e à legislação que rege a matéria.

Capítulo V

Da organização das turmas

Art. 36 — As classes de C.A. 1ª e 2ª séries serão organizadas com o máximo de 25 alunos, as

de 3ª a 5ª com o máximo de 30 e as de 6ª a 8ª com o máximo de 35 alunos.

Art. 37 — Os alunos matriculados nas classes de alfabetização são agrupados, para efeito de orientação pedagógica específica, em três categorias: novos (cursando pela 1ª vez), repetentes (cursando pela 2ª vez) e repetentes-repententes (aqueles que frequentam classes de alfabetização pela terceira vez ou mais).

Parágrafo Único — As turmas de repetentes-repententes reunirão até o máximo de 20 alunos, redistribuídos em grupos de até 10 estudantes para as atividades de reforço de escolarização, necessariamente previstas na rotina do trabalho escolar diário.

Capítulo VI

Do currículo de 1º Grau regular

Art. 38 — O Plano de Estudos para o currículo dos CIEPs prevê 35/40 horas aulas semanais de atividade, incluindo Educação Física, recreação, artes e sessões de estudos orientados segundo as necessidades dos alunos.

Parágrafo Único — O Plano de Estudos para o currículo experimental desenvolvido nos CIEPs é parte integrante deste Regime Escolar, constituindo-lhe o Anexo I.

Art. 39 — O atendimento às classes de alfabetização é prioritário, representando a primeira expressão da ênfase a ser dada, nos CIEPs, ao ensino da língua portuguesa em todas as séries do 1º Grau.

Art. 40 — Nas classes de 5ª série, os Professores Regentes de Língua Portuguesa, em número de 1 (um) por turma, acompanharão os alunos inclusive durante as atividades de Estudo dirigido diversificado.

Art. 41 — No desenvolvimento das atividades curriculares dos CIEPs estará envolvida toda a comunidade escolar, sob a coordenação do Diretor-Geral.

Art. 42 — Os CIEPs manterão, como recurso de apoio ao desenvolvimento das atividades programadas, uma Biblioteca, cujo funcionamento obedecerá a regulamentação própria.

§ 1º — A Biblioteca será franqueada à comunidade.

§ 2º — A Biblioteca funcionará sob a responsabilidade de servidores com atribuições e responsa-

Continuação do Anexo E

bilidades indicadas na regulamentação que trata o "caput" deste artigo.

Capítulo VII Da avaliação do rendimento escolar

Art. 43 — A verificação do rendimento escolar no ensino regular de 1.º Grau é feita de forma contínua, tendo como objetivos:

- I — a diagnose do dinômio ensino-aprendizagem;
- II — a orientação e reorientação do trabalho docente;
- III — a caracterização do aluno em função dos critérios estabelecidos para promoção.

Art. 44 — Para o efeito da caracterização do aluno referida no inciso III do artigo anterior, adotam-se os critérios, escala e periodicidade de registros aprovados pelo Conselho Estadual de Educação para as demais escolas da rede pública do Estado do Rio de Janeiro e Município do Rio de Janeiro.

Art. 45 — É assegurada ao aluno, no decorrer do ano letivo, a oportunidade de participação em atividades de reforço de escolarização, sempre que a avaliação do rendimento evidenciar necessidade de apoio específico.

Parágrafo Único — Os professores regentes são os responsáveis pelas salas de Estudo Dirigido e estão diretamente envolvidos nas atividades de reforço de escolarização.

Art. 46 — A avaliação do rendimento escolar, vista nos CIEPs fundamentalmente como elemento controlador da qualidade de ensino, tem nos Conselhos de Classe a estratégia privilegiada de seu aperfeiçoamento, de crescimento individual dos elementos da equipe e de aprofundamento da organicidade do corpo docente.

Capítulo VIII Dos Conselhos de Classe

Art. 47 — Os Conselhos de Classe têm por finalidade o contínuo aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem no âmbito da turma, da série ou da escola através do diálogo, da troca de informações, da participação e da interação dos diferentes elementos envolvidos e especificamente visam a:

- I — analisar o aproveitamento global das turmas;
- II — orientar o professor na avaliação permanente de cada aluno;
- III — indicar os procedimentos a serem adotados para suprir as deficiências verificadas, inclusive a metodologia e os recursos a serem utilizados nas atividades de apoio, de modo que se realizem, da melhor maneira, os reajustes necessários em cada caso.

Art. 48 — Para a consecução de suas finalidades, os Conselhos de Classe devem promover:

- 1) a avaliação permanente e global do processo educativo, visando a atingir os objetivos gerais e específicos da educação;
- 2) a análise da problemática própria da escola e do aluno, através do exame do aproveitamento global e individual nas turmas, definindo as causas de alto ou baixo rendimento escolar;
- 3) o diálogo franco e aberto entre os membros da equipe pedagógica, desenvolvendo o hábito do trabalho de equipe e da troca e divulgação de experiências;
- 4) a detecção dos casos que demandem assistência específica ou atendimento de apoio — sempre visando à orientação do processo psicopedagógico;
- 5) a ação efetiva de todos quantos atuam na escola, levando-os ao cumprimento de planejamento escolar e à elaboração do seu replanejamento, quando necessário;
- 6) a valorização, pelos professores, de atitude de auto-avaliação e o desenvolvimento do hábito de pesquisar e analisar as causas dos problemas e dificuldades apresentadas pelas turmas ou pelos alunos.

Art. 49 — Os Conselhos de Classe reúnem-se ordinariamente no mínimo quatro vezes por ano, uma vez ao fim de cada bimestre letivo.

§ 1º — Os Conselhos de Classe devem ser precedidos de reuniões preparatórias de modo a garantir o acompanhamento sistemático do trabalho pedagógico.

§ 2º — Um Conselho de Classe pode se reunir extraordinariamente, a qualquer tempo, convocado pelo Diretor ou por solicitação, a ele, de três conselheiros, quando situação de emergência identificada na turma justifique a providência.

Art. 50 — Serão lavradas atas de reuniões dos Conselhos de Classe, registrando-se indispensavelmente as decisões tomadas.

Continuação do Anexo E

Art. 51 — Os Conselhos de Classe são integrados pelos seguintes elementos:

- I — o Diretor-Geral;
- II — um representante, pelo menos, da Equipe Interdisciplinar;
- III — os professores da turma;
- IV — o professor-orientador (no caso das classes de alfabetização);
- V — outros elementos que tenham participação direta nas atividades desenvolvidas pela turma;
- VI — alunos representantes.

Parágrafo Único — a presidência do Conselho de Classe compete ao Diretor-Geral e, na sua ausência, aos diretores adjuntos ou representante da Equipe Interdisciplinar.

Art. 52 — o Conselho de Classe é competente para decidir pela conveniência de serem considerados sigilosos determinados assuntos, na perspectiva de uma ética que se institua como fator de qualidade das reuniões, estimulando a abordagem mais ampla de problemas cujas soluções serão beneficiadas pela discussão solidária e cooperativa de toda a equipe.

Capítulo IX Da Educação Juvenil

Art. 53 — O Programa de "Educação Juvenil", desenvolvido nos CIEPs no horário das 16 às 22 horas, destina-se a permitir, a jovens de 14 a 20 anos, o ingresso na sociedade letrada, mediante a aquisição do domínio da leitura e da escrita.

Art. 54 — Os Cursos do Programa de "Educação Juvenil" têm currículos e durações que se ajustam aos seus objetivos e à clientela a que se destinam e reúnem classes de 15 alunos.

Art. 55 — Aos alunos participantes do Programa de Educação Juvenil são propiciadas atividades esportivas, culturais e de lazer.

TÍTULO IV Da Assistência à Saúde

Art. 56 — A todos os seus estudantes, os CIEPs oferecem atendimento médico e odontológico essencial na perspectiva de melhores condições do rendimento escolar.

Art. 57 — Os CIEPs atuarão no sentido de educação para a saúde, desenvolvendo não só programas de saúde, integrantes do currículo, que atinjam seu alunado, mas também aqueles que beneficiem a comunidade em que se inserem.

Art. 58 — A assistência à saúde prestada diretamente aos estudantes dos CIEPs, de atenção primária, é realizada por médicos, enfermeiros, dentistas, nutrólogos e outros profissionais da área.

Parágrafo Único — Os profissionais a que se refere o "caput" deste artigo, mesmo quando pertencentes aos quadros de outra Secretaria que não a de Educação, tomam-se, enquanto à disposição dos CIEPs, membros da equipe de estabelecimento e, portanto, sujeitos às suas normas administrativas.

Art. 59 — O Diretor-Geral, devidamente orientado pelos profissionais da área da saúde integrantes da equipe do CIEP, encaminhará os casos que ultrapassem a possibilidade de soluções de atenção primária às unidades de níveis secundário e terciário, administrativamente vinculadas ao Governo do Estado ou às Prefeituras dos Municípios.

Capítulo X Da Animação Cultural

Art. 60 — O Programa de Animação Cultural, desenvolvido nos CIEPs, busca concretizar o trabalho de cultura.

§ 1º — Os coordenadores de animação são produtores de cultura, articulam a cultura local e a trabalhada na escola.

§ 2º — Os animadores culturais são em número de, pelo menos, 3 por CIEP.

TÍTULO V Da Função de Centro Comunitário

Art. 61 — Nos finais de semana, feriados e períodos de férias escolares, o CIEP permanecerá aberto à comunidade, que poderá usufruir dos espaços e equipamentos para atividades culturais, esportivas e de lazer.

Art. 62 — Sem prejuízo das iniciativas da comunidade que possam ter no CIEP seu espaço de realização, o estabelecimento deve promover, e da

Fim do Anexo E

forma mais intensa possível, atividades desportivas, culturais e de lazer que constituam oportunidades não só para os seus alunos mas também para outros elementos da comunidade, que devem ser estimulados a delas participar.

Art. 63 — As atividades do CIEP, enquanto Centro Comunitário, serão desenvolvidas sob a coordenação da equipe de animadores culturais, em ação articulada com o Conselho Escolar-Comunidade.

TÍTULO VI Dos alunos residentes

Art. 64 — O CIEP mantém, como residentes, alunos de ensino regular de 1º Grau, assistidos por casais escolhidos e preparados para acompanhá-los e orientá-los e que farão as vezes dos pais ou responsáveis, quando tais crianças ou jovens não possam contar com o apoio desses familiares.

Art. 65 — O CIEP, em seus dois lares, abriga dois grupos de até doze estudantes, um de meninas, outro de meninos, com idades compreendidas entre 6 a 14 anos.

Parágrafo único — Os menores residentes no CIEP são provenientes da comunidade a que ele serve e estudam no próprio estabelecimento, sendo selecionados por equipe formada por técnicos da área social, segundo critérios que caracterizem situação de desamparo eventual.

Art. 66 — A condição de aluno residente é transitória e cessa quando o possível núcleo familiar, apoiado pelos técnicos da área social, consiga superar as condições que o levaram a recorrer aos serviços do Estado e possa readmitir o respectivo menor.

Art. 67 — Cada um dos membros do casal responsável pelos lares terá atribuições específicas, ficando administrativamente vinculados ao Diretor-Geral e recebendo orientação permanente de técnicos da área social e de profissionais da educação da equipe do CIEP.

TÍTULO VII Das disposições gerais e transitórias

Art. 68 — O Diretor do CIEP poderá adotar mecanismos ou esquemas administrativos inter-

nos, transitórios, capazes de solucionar necessidades imediatas, respeitada a legislação pertinente e ouvida a autoridade à qual se vincula.

Art. 69 — Ficam automaticamente incorporadas e ajustadas a este Regimento as normas e decisões emanadas da Secretaria de Educação e do Conselho Estadual de Educação.

Art. 70 — Em face das características específicas dos CIEPs, em sua fase de implantação, estarão administrativa e tecnicamente vinculados diretamente à Comissão Coordenadora do Programa Especial de Educação do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

Art. 71 — As classes em processo de alfabetização e as de 5ª série, pelas quais se inicia a implantação dos currículos específicos dos CIEPs, são consideradas prioritárias.

Parágrafo único — As classes referidas no "caput" deste artigo receberão apoio pedagógico intensivo, traduzido no fornecimento de material didático aos alunos e no treinamento específico aos professores coordenadores e regentes de turma.

A proposta de regimento aqui apresentada é apenas um anteprojeto, que procura traduzir uma realidade apreendida nos CIEPs, neste período inicial de implantação.

Está, portanto, aberto à análise e à discussão.

Será avaliado pela Secretaria de Estado de Educação, pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e no âmbito de cada CIEP, de onde certamente sairá enriquecido com sugestões de modificações, supressões e acréscimos, tornando-se realmente representativo da escola democrática e de qualidade que o CIEP se propõe a ser.

PARTICIPARAM DA ELABORAÇÃO DESTA REGIMENTO:

Aloizio Peixoto Boynard
Aymar Teveza Elias Sada
Eloisa de Oliveira Machado Gomes
Lúcia Vefoso Maurício
Maria de Lurdes Tavares Henriques
Maria José Falcuz Abrantes
Márcia Fernandes
Nedir Machado de Bragança Soares
Roberto Laher

Anexo F: Darcy Ribeiro, Paulo Freire e Lia Faria – evento dos professores, no período em que a prof^a Lia atuou como secretária de educação do município de Niterói (1990-1998)



Fonte: DVD – *CIEPS: crítica e autocrítica*. Encontro dos educadores Paulo Freire e Darcy Ribeiro (s/d).

Anexo G: Biografia de Cecília Conde

Enciclopédia Itaú Cultural de Teatro

Conde, Cecília (1934)

Outros Nomes: Cecília Fernandez Conde

Biografia

Cecília Fernandez Conde (Rio de Janeiro RJ 1934). Compositora e diretora musical. Realiza trabalhos de "ambientação musical" para os principais grupos cariocas dos anos 70, especialmente o Teatro Ipanema, que fazem parte de um conjunto de inovações cênicas que forjam a estética praticada nas encenações teatrais do período.

Diploma-se em canto e piano pelo Conservatório Brasileiro de Música, em 1953. Com extensa carreira docente, inicia suas atividades no campo teatral em 1963, compondo para a cena no grupo de Teatro de Bonecos de Ilo Krugli e Pedro Touron, onde atua até 1970. Assina, em 1967, a música de *O Barbeiro de Sevilha*, de Beaumarchais, direção de **Paulo Afonso Grisolli**. Volta a trabalhar com o diretor em *A Parábola da Megera Indomável*, autoria do próprio Grisolli, em 1968, espetáculo inaugural do grupo experimental **A Comunidade**. Colabora com o Teatro Ipanema na sua fase áurea, em *Como se Livrar da Coisa*, de Eugène Ionesco, direção de Rubens Corrêa, 1969; *O Arquiteto e o Imperador da Assíria*, de Fernando Arrabal, dirigido por Ivan de Albuquerque, 1970; *Hoje É Dia de Rock*, de **José Vicente**, 1971, e *A China É Azul*, de **José Wilker**, 1972, e *Ensaio Selvagem*, de José Vicente, todos direção de Rubens, 1974. Nos então chamados "laboratórios", o trabalho de preparação vocal dos atores é desenvolvido com uma pesquisa de sonorização do ambiente dramático. Com **Amir Haddad**, novamente com A Comunidade, em *Agamêmnon*, de Ésquilo, 1970 - que juntamente com o já citado *O Arquiteto e o Imperador da Assíria*, confere-lhe o Prêmio Molière de melhor música para teatro - ; com Tite de Lemos em *Hipólito*, de Eurípides, 1968; com **Luiz Carlos Ripper**, em *Avatar*, de Paulo Afonso Grisolli, 1974; com quem trabalha mais uma vez em *Não Me Maltrate, Robinson*, 1977; e *Extra-Vagância*, de Dacia Maraini, 1988.

Trabalha também no teatro infantil, merecendo destaque suas músicas para *Pluft, o Fantasminha*, de **Maria Clara Machado**, 1969, *Concerto para os mais Pequenos*, de Pedro Dominguez, 1970, e *O Barquinho*, de Ilo Krugli, 1972, ganhando prêmio da Secretaria de Educação do Estado da Guanabara de melhor música para teatro infantil.

A partir da metade dos anos 80, a participação na vida teatral tornou-se mais esporádica, em função de outros compromissos com a administração cultural do Estado e com o Conservatório Brasileiro de Música, onde como diretora funda e orienta o Curso de Musicoterapia.

Suas composições para teatro - entre as quais as de *O Arquiteto e o Imperador da Assíria* e de *Hoje É Dia de Rock* - caracterizam-se pelo envolvimento integral na proposta dos grupos, no caso o Teatro Ipanema, em que todos os elementos da encenação são trabalhados em conjunto. Nos então chamados "laboratórios", o trabalho de preparação vocal dos atores é desenvolvido com uma pesquisa de sonorização do ambiente dramático.

A fusão orgânica com a teatralidade proposta pelos encenadores é a singularidade do trabalho de Cecília Conde, redimensionando o papel da música no teatro. O conjunto dos seus trabalhos de 1970 é distinguido com o Prêmio Molière.

Analisando o trabalho de Cecília Conde, o crítico **Yan Michalski** comenta: "Suas

Continuação do Anexo G

Enciclopédia Itaú Cultural de Teatro

composições para teatro - entre as quais as de *O Arquiteto e o Imperador da Assíria* e de *Hoje é Dia de Rock* destacam-se como verdadeiros marcos - caracterizam-se pela sua consistência musical, decorrente dos seus profundos conhecimentos como musicista, e pela sua fusão orgânica com a teatralidade proposta pelos respectivos encenadores".¹

Notas

¹. MICHALSKI, Cecília Conde. In: PEQUENA Enciclopédia do Teatro Brasileiro Contemporâneo. Material inédito, elaborado em projeto para o CNPq. Rio de Janeiro, 1989.

Nascimento

1934 - Rio de Janeiro RJ - 26 de janeiro

Formação

1950/1953 - Rio de Janeiro RJ - Canto e piano, no Conservatório Brasileiro de Música

Fontes de Pesquisa

CONDE, Cecília. Rio de Janeiro: CEDOC / Funarte. Dossiê Personalidades Artes Cênicas.

MICHALSKI, Yan. Cecília Conde. In: _____. *Pequena enciclopédia do teatro brasileiro contemporâneo*. Rio de Janeiro, 1989. Material inédito, elaborado em projeto para o CNPq.

Espetáculos

Debatedor

2001 - São Paulo SP - *Seminário Internacional de Educação Musical (2001 : São Paulo, SP)*

Direção musical

1967 - Rio de Janeiro RJ - *O Barbeiro de Sevilha*

1968 - Rio de Janeiro RJ - *A Parábola da Megera Indomável*

Fim do Anexo G**Enciclopédia Itaú Cultural de Teatro**

1970 - Rio de Janeiro RJ - *Agamémnon*
1971 - Rio de Janeiro RJ - *Hoje É Dia de Rock*
1972 - Rio de Janeiro RJ - *A China É Azul*
1972 - Rio de Janeiro RJ - *O Barquinho*
1974 - Rio de Janeiro RJ - *Avatar*
1975 - Rio de Janeiro RJ - *O Dragão*
1975 - Rio de Janeiro RJ - *Auto da Nau Catarineta*
1977 - Rio de Janeiro RJ - *Não Me Maltrates Robinson*
1977 - Rio de Janeiro RJ - *O Exercício*

Produção

1969 - Rio de Janeiro RJ - *A Construção*

Trilha sonora

1968 - Rio de Janeiro RJ - *Hipólito*
1969 - Rio de Janeiro RJ - *Pluft, o Fantasminha*
1970 - Rio de Janeiro RJ - *O Arquiteto e o Imperador da Assíria*
1970 - Rio de Janeiro RJ - *Oh! Que Belos Dias*
1970 - Rio de Janeiro RJ - *Os Embrulhos*
1971 - Rio de Janeiro RJ - *Hoje É Dia de Rock*
1974 - Rio de Janeiro RJ - *Ensaio Selvagem*
1988 - Rio de Janeiro RJ - *Extra-Vagância*

Anexo H: Ficha artística de Pedro Dominguez

Resgate

Pedro Dominguez e o Teatro de Bonecos de Ilo e Pedro

O início

Pedro Dominguez ou Pedro Touron nasceu em Buenos Ayres em 1936. Estudou pintura no Liceu de Artes e Ofícios, em Buenos Aires. Sempre desenhou muito bem começou a fazer teatro com seu mestre Ilo Krugli. Pedro era cinco anos mais novo que Ilo e foi com ele que começou a fazer bonecos, fantoches. Formaram um grupo de bonecos chamado Ta-Te-Ti, logo mudado para Cocuyo. Por problemas políticos resolveram sair de Buenos Aires e viajar pela América Latina se apresentando com seus bonecos.



Pedro Dominguez

A chegada ao Brasil

Em 1948, Augusto Rodrigues criou a Escolinha de Arte do Brasil, na Av. Marechal Câmara. Com o passar dos anos vira um núcleo gerador de idéias e convergência de pensamentos por onde circulava Ferreira Goulart, Nise da Silveira, Darcy Ribeiro entre outros.

As discussões no local eram ricas e idéias de todas as tendências eram discutidas. O debate enriquecia a idéia e não havia censura. A Escolinha tinha o apoio do Governo Federal através do Serviço Nacional de Teatro, que emprestava dinheiro a perder de vista, e se montava peças sem precisar de patrocinadores.

No início dos anos 60, o Rio de Janeiro deveria ter menos de um milhão e meio de habitantes. Então esse núcleo de arte era conhecido por todo mundo e atraía artistas e intelectuais, inclusive da América Latina.

É neste ambiente, que em 1961, chegam os argentinos Ilo e Pedro à Escolinha, depois de se apresentarem em diversas cidades do Chile, Peru e Bolívia. Quem os indicou a Augusto Rodrigues foi Javier Villafañe, um titeriteiro argentino que já havia estado no Rio e inclusive dado aulas ao Augusto e a Maria Clara Machado.



Programa da Mostra de Títeres de Argentina, onde se apresentou o Grupo Cocuyo, 1958

Uma semana após a chegada da dupla, eles já começaram a dar aulas e se apresentar no Teatro da Escolinha (leia matéria de imprensa que fala da dupla). Na Argentina, no final dos anos 50 já existia um forte movimento de teatro de bonecos, inclusive com um Festival Internacional, mas no Brasil, o trabalho mais conhecido era os mamulengueiros do Nordeste. As apresentações de Pedro e Ilo logo resultaram num sucesso, principalmente porque no Rio de Janeiro praticamente não havia espetáculos de bonecos.

Uma dupla afinada

Na Escolinha, eles conhecem Cecília Conde que dava aulas de música e a convidam para fazer parte da equipe. Começaram a aparecer os alunos, entre eles Silvia Aderne e Lúcia Coelho, que acabaram se integrando ao grupo, inicialmente chamado de Os Bonecos de Ilo e Pedro. Depois o nome acabou ficando como O Teatro de Ilo e Pedro.

Durante os três anos seguintes as apresentações eram na Escolinha, mas em 1964 resolveram levar os espetáculos para outros locais. Os primeiros a serem apresentados foram *O Aniversário do Rei* e *As Aventuras da Bruxa Trapaceira ou De como a Colher tirou o Feitiço*. Esta última, levada no Teatro de Arena da Guanabara, que ficava no Largo da Carioca. Com texto de Pedro e músicas de Cecília Conde, a Bruxa Trapaceira recebeu uma excelente crítica de Yan Michalski (leia a crítica).

Continuação do Anexo H

O Teatro do Aterro

Em 1965, com a criação de um grande parque, o Aterro do Flamengo, Ilo e Pedro foram convidados para idealizar um Teatro de Bonecos (conhecido atualmente como Teatro Carlos Werneck) e embora eles tenham desenhado a planta do Teatro, a construção não foi feita exatamente como eles queriam. Foi um movimento de grande importância, porque dali nasceu, em 1966, o primeiro Festival de Teatro Bonecos da Guanabara. Nesta época o Albino Pinheiro, já falecido, foi um dos grandes incentivadores do teatro para crianças.

Quarto Centenário do Rio

Ainda, em 1966, ano do quarto centenário do Estado Rio de Janeiro, Murilo Miranda que trabalhava no SNT, resolveu patrocinar um grande espetáculo para a cidade. Escolheu patrocinar um grande espetáculo para a cidade. Escolheu produzir *El Retablo de Maese Pedro*, uma obra de Manuel de Falla adaptada de Don Quixote de la Mancha, que seria levada pela primeira vez no Brasil. Miranda convidou o Gianni Ratto para dirigir o espetáculo. Por sua vez, Gianni Ratto chamou o Pedro e Ilo para fazerem 80 bonecos necessários para o espetáculo e o cenário (leia as críticas de Yan Michalski e Renzo Massarani).

Esta obra teve o Maestro Isaac Karabtchevsky, regendo a orquestra sinfônica em todas as apresentações. A orquestra ficava ao lado do palco dos bonecos. Estes impressionavam pelo tamanho e diversidade. Havia um cavalo que começava muito grande, e cada vez que retornava a cena, o tamanho ia diminuindo proporcionalmente ao distanciamento da platéia. O último era um pequenino que subia uma montanha. Para a enorme quantidade de guardas que se apresentavam e como não havia tanta gente para manipular, Pedro os colocou numa única vara de alumínio e os armou como se fossem um batalhão. Cada um dos manipuladores entrava com oito soldados. No final o boneco Maese Pedro crescia até um metro e oitenta e destruía o cenário.



Convite e programa do II Festival de Teatro de Marionetes e Fantoques, 1967



O Ovo de Ouro Falso, 1965

Continuação do Anexo H

Espetáculos que marcaram

Outro espetáculo que foi muito marcante nesta trajetória foi *O Ovo de Ouro Falso*. Os bonecos impressionavam por sua beleza. Havia um entrosamento muito bom de Ilo e Pedro e foi um momento muito feliz para o grupo. Todo processo de trabalho era o resultado do coletivo e não havia como hoje essa divisão entre os profissionais, em que cada uma faz sua parte isoladamente. Esse espetáculo foi o grande vencedor do II Festival de Teatro de Marionetes e Fantoches, do Governo do Estado da Guanabara, realizado em 1967, no Parque do Flamengo. Neste mesmo ano, o grupo ainda montou *As Aventuras do Valente Cavaleiro a Caminho de Belém*.



A História do Príncipe Africano...,
1969

Depois, o grupo montou *A História do Príncipe Africano e o Talismã Escondido com as Aventuras do Anjo de Ouro que Veio d'Espanha* que levava os atores a cantarem. Nessa experiência, Cecília Conde trouxe os alunos do Conservatório para participarem da montagem. Neste espetáculo o forte era a presença dos elementos da cultura brasileira, dos cantos populares, do Bumba-meu-boi. Esse espetáculo era o retrato da época. Estávamos em 1969 e antes do AI 5, tudo favorecia para esse espírito.

Os atores começam a aparecer

Em 1969, Pedro e Ilo fundam o Teatro O Arlequim, e começam com uma tendência mais musical. A música era tocada ao vivo e os bonecos começam a contracenar com os próprios atores. Começam a fazer o rompimento ator / manipulador. Dois espetáculos marcam essa tendência, *Concerto para os Mais Pequenos* e *Músicas do Mar*, onde os atores já não se escondem atrás de tapadeiras.

A separação artística

A separação artística de Ilo e Pedro se deu em 1972. Em 1970 eles criaram o NAC - Núcleo de Atividades Criativas, que funcionou até o final de 1972, num casarão de três andares no Humaitá. Nesta empreitada também se juntaram Cecília Conde e Helena Barcelos, que era a esposa do ator Joel Barcelos. Foi uma escola revolucionária para crianças e jovens. Existia um enorme painel, onde as crianças pintavam e que era sempre renovado. Na época, a criação desta escola teve uma divulgação surpreendente pelos jornais e revistas da época. Os quatro fundadores eram pessoas ligadas à educação. Helena Barcelos trabalhava na Escola Souza Leão, Ilo e Pedro trabalhavam no Colégio Eliezer Steinberg, Cecília Conde no Conservatório de Música, além dos trabalhos já realizados na Escolinha de Artes do Brasil.



As Aventuras do Valente Cavaleiro a Caminho de Belém,
1967



As Aventuras da Bruxa Trapaceira, 1964

A imprensa apoiava esse movimento, que na década de 70 era considerado uma cultura de resistência. Foi uma escola de criação revolucionária. Tinha aulas de expressão corporal e de música terapia. Trabalharam ainda na escola, Anqel Vianna, Klaus Vianna, Rubens Correia entre outros.

Continuação do Anexo H

Depois de quase três anos de funcionamento, o Núcleo foi fechado. Ilo foi para o Chile, onde ficou até o final de 1973 quando decidiu voltar para o Brasil. Pedro também se separa de Cecília Conde, romance este, que se só retomaria em 1975.

Pedro diretor

Ainda em 1970, dirige os espetáculos de bonecos para adultos *Hoje sou Um, Amanhã Outro*, de Qorpo Santo e o Retábulo das Maravilhas de Cervantes. Vale a pena lembrar que todos os espetáculos infantis criados pela dupla, tinham apresentações, a noite para os adultos, com uma dose mais crítica e improvisada, de acordo com o estímulo da platéia.



Hoje sou Um, Amanhã Outro, 1970

Fazem uma temporada no Teatro Ipanema, e outra no Tablado. Um dos que mais elogiou o espetáculo foi Glauber Rocha, pois o espetáculo rompia com o padrão estético do teatro da época. Neste espetáculo os atores não se escondiam e manipulavam os bonecos a vista do público.

Yan Michalski escreve uma crítica contundente que elogia Pedro como artista plástico, mas o destrói enquanto diretor. Pedro, que até então, só recebia elogios pelos bonecos e textos não absorve a crítica e não quer mais dirigir, continuando a trabalhar em artes plásticas e dando aulas.

E foi quando o Pedro começou a trabalhar muito mais com artes plásticas.

Com a fusão da Guanabara com o Estado do Rio, em 1975, Paulo Afonso Grisolli, importante de teatro e TV, foi convidado a dirigir Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro. Criou um momento de circulação cultural pelo interior do Estado, chamado Pacotes Culturais convidou Pedro, Ilo e Cecília para fazerem parte da equipe. Ilo foi dirigir CACIJ - Centro de Arte e Criatividade Infanto-Juvenil do Méier. Pedro montou um grupo com Lúcia Coelho e Vicente Rocha que levaram espetáculos de bonecos para quase todos os municípios. A estrutura do teatro itinerante foi concebida pelo cenógrafo Luiz Carlos Ripper. Cecília ficou trabalhando na Assessoria Especial da Secretaria. Este projeto durou de 75 a 82.



Programa da Oficina de Teatro de Bonecos, Escolinha de Arte do Brasi, fevereiro de 1980

Parque Laje

Na década de 80, Pedro abriu no Parque Laje, um curso de teatro de bonecos e fez alguns espetáculos. Lúcia Coelho o ajudava no roteiro das cenas. Eram espetáculos mais improvisados, em que mostravam a riqueza da criatividade. De como a mão, ou qualquer outro objeto, podia se transformar em personagens.

Ele continuou dando aulas de bonecos e fazia com os alunos performances. Quando a oficina acabava ele sempre montava um espetáculo com os alunos. Depois criava outro com as crianças e com os professores também.



Pedro Dominguez em seu Atelier, 2001



Oficina no Parque Laje, 1985

Fim do Anexo H

Arlequinada

Seu último trabalho como autor de teatro de bonecos ocorreu em 1985, com um espetáculo chamado Arlequinada que ficou em temporada no Parque Laje. Roberto Bomtempo dirigiu, Paula Lavigne fez a produção e a música era de Flávio Venturini. O espetáculo foi premiado e o texto ganhou a publicação do SNT.

Pedro ganhou como autor o Prêmio de Teatro de Bonecos do Festival Maria Mazetti.

Ateliê em Copacabana

Um dia, Cecília Conde chega em casa e Pedro estava fazendo vinte e duas máscaras, ocupando todos os recintos. Da discussão pela falta de espaço, pois ela também necessitava, pois nessa época estava criando uma música para balé, Pedro decidiu fazer um ateliê, em Copacabana.

Pedro Dominguez também trabalhou muito em televisão. Participou, fazendo bonecos, do programa Brasil Pandeiro, e o especial A Arca de Noé, onde criou todos os bonecos da arca.

Em 2002, Pedro realiza no Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, a exposição Referencial Imaginário. Sempre inovando, em 2003, Pedro realiza desenhos em computador, utilizando o mouse e cria um blog Arte nas Mãos (www.artenasmaos.blogspot.com.br), que foi considerado um dos dez melhores do ano.

Vítima de uma pneumonia em agosto Pedro, falece em novembro de 2004. Ao comemorar a quarta edição do Dia Mundial do Teatro para a Infância e Juventude, o CBTIJ escolhe Pedro Dominguez como o grande homenageado da noite.

Espectáculos

Infantil

O Aniversário do Rei - 1964
 As Aventuras da Bruxa Trapaceira ou De como a Colher tirou o Feitiço - 1964
 A História de um Barquinho - 1965
 O Ovo de Ouro - 1965
 Laurinho vai ao Teatro - 1966
 Senhor Rei Mandou Dizer - 1966
 El Retablo de Maese Pedro - 1966
 As Aventuras do Valente Cavaleiro a Caminho de Belém - 1967
 A História do Príncipe Africano e o Talismã Escondido com as Aventuras do Anjo de Ouro que Veio d'Espanha - 1969
 Músicas do Mar - 1968
 Concerto para os Mais Pequenos - 1970
 Arlequinada - Prêmio Maria Mazzetti - 1982
 O Faroleiro

Adulto

Ubu Rei, de Alfred Jarry - 1969
 Hoje sou Um, Amanhã Outro - 1970
 Retábulo das Maravilhas - Entremes de Cervantes - 1970

Texto realizado a partir de informações prestadas por Cecília Conde a Antonio Carlos Bernardes, em outubro de 2006.

Anexo I: Lei 2.162

23/06/12	Lei Ordinária		
Lei nº	2162/1993	Data da Lei	29/09/1993

▼ **Texto da Lei [Em Vigor]**


LEI Nº 2162, DE 29 DE SETEMBRO DE 1993.

CRIA, NO QUADRO DE PESSOAL DA FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO-FAEP, OS CARGOS PÚBLICOS QUE MENCIONA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO,
Faço saber que a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decreta e eu sanciono a seguinte Lei:


Art. 1º – Ficam criados, no Quadro de Pessoal da Fundação de Apoio à Escola Pública do Estado do Rio de Janeiro-FAEP, os cargos públicos, de classe inicial, constantes do ANEXO I, cujos ocupantes cumprirão carga horária de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, para fins de oportuno provimento mediante concurso público de provas ou de provas e títulos.

***Art. 1º** - Ficam criados, no Quadro de Pessoal da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro - FAETEC, os cargos públicos, de classe inicial, constantes do ANEXO I, cujos ocupantes cumprirão carga horária de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, para fins de oportuno provimento mediante concurso público de provas ou de provas e títulos.

*(Nova denominação dada pelo art. 1º da Lei 2735/97 )

Parágrafo único - O desenvolvimento funcional, nas respectivas carreiras, dos ocupantes dos cargos ora criados, far-se-á de acordo com as regras vigariantes para as correspondentes categorias funcionais.

Art. 2º - As funções de confiança de Animador Cultural, ora criadas pela presente Lei, nos termos do ANEXO II, terão caráter isolado e suas atribuições, condições de designação e simbologia serão definidas por Ato do Poder Executivo.

Art. 3º - Fica vedado dar aos Centros Integrados de Educação Pública - CIEP's destinação diversa da prevista no parágrafo único do art. 1º da Lei nº 2025 , de 19 de julho de 1992.

Art. 4º - As despesas decorrentes desta Lei correrão à conta da dotação orçamentária própria, ficando o Poder Executivo autorizado à suplementação necessária.

Art. 5º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 29 de setembro de 1993.
LEONEL BRIZOLA
Governador

▼ **Ficha Técnica**

alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/.../eb55fc796f7645ca0325651b0053bb86?OpenDocument 1/2

Fonte:

<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/4ec68a303a11774603256502005196e7/eb55fc796f7645ca0325651b0053bb86?OpenDocument>. Acessado em: 02/07/2012.

Anexo J: Decreto Lei 19.803

DECRETO Nº 19.803 DE 31 DE MARÇO DE 1994

DISPÕE sobre a função de confiança de Animador Cultural e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO no uso de suas atribuições legais, e tendo em vista o que consta do Processo nº E-23/266/94,

D E C R E T A:

Art. 1º - A função de confiança de Animador Cultural, do Quadro de Pessoal da Fundação de Apoio à Escola Pública - FAEP, criada pelo art. 2º da Lei nº 2.162, de 29.09.93, será exercida privativamente nos Centros Integrados de Educação Pública - CIEP's e nos Centros de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente - CAIC's, administrados pelo Estado do Rio de Janeiro, e será agrupada em duas categorias, com as simbologias AC-1 e AC-2, nas seguintes condições e atribuições:

I - Animador Cultural, símbolo AC-1, em no limitado de 20 (vinte), para exercer as atividades de supervisão e treinamento do Animador Cultural, símbolo AC-2, nas diversas unidades escolares em funcionamento.

II - Animador Cultural, símbolo AC-2, para exercer, cotidianamente, atividades artísticas, lúdicas e culturais, tais como: iniciação musical e dança, organização de peças teatrais e corais, criação e implantação de oficinas de artes e ofícios, práticas recreativas e outras afins, nas respectivas unidades escolares para as quais for designado, com a responsabilidade de desenvolver um trabalho sócio-econômico-político-cultural junto ao alunado, em integração com a comunidade local, em horários pré-determinados, assim também, com a obrigatoriedade de programação aos sábados, domingos e feriados, em regime de 40 horas semanais.

Art. 2º - A remuneração da função de confiança de Animador Cultural, símbolos AC-1 e AC-2, fica estabelecida em, respectivamente, 90% e 80% do vencimento-base do Professor Docente II, acrescido da vantagem a que se refere o § 3º do Art. 1º do Decreto nº 16.717, de 23.07.91, devidamente atualizada, sendo esta calculada pela média de 40 horas semanais.

Art. 3º - O provimento da função de confiança de Animador Cultural, símbolos AC-1 e AC-2, dar-se-á por Resolução do Titular da Secretaria Extraordinária de Programas Especiais, mediante indicação da Diretora da unidade escolar respectiva.

Art. 4º - Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 31 de março de 1994
LEONEL BRIZOLA

Fonte:

<http://alerjrn1.alerj.rj.gov.br/scpro0711.nsf/5eb5368720065b40832566ec0018d837/ca45a353c3b74cea83257607006971d1?OpenDocument&Start=1&Count=200&Collapse=1.1>. Acessado em: 02/07/2012.

Anexo L: Emenda Constitucional nº 44

23/06/12		Emenda Constitucional	
Emenda Constitucional nº	44/2010	Data da promulgação	12/05/2010

▼ Texto da Emenda Constitucional [Em Vigor]

A Mesa Diretora da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, nos termos do art. 111, §2º, da Constituição Estadual, faz saber que foi aprovada e, por este ato, é promulgada a seguinte

**EMENDA CONSTITUCIONAL
Nº 44, DE 2010**

ACRESCENTA-SE O INCISO X AO ARTIGO 307 DA CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.

A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

D E C R E T A:

Art. 1º O Art. 307 da Constituição do Estado do Rio de Janeiro passa a vigorar acrescido do seguinte inciso X:

"Art. 307.

(...)

X – animação cultural compreendida como instrumento pedagógico e de promoção da dignidade da pessoa humana."

Art. 2º Após a promulgação da presente Emenda Constitucional, os animadores culturais somente poderão ser contratados, na forma do § 4º do art. 198 da Constituição Federal.

Parágrafo único. Os profissionais que, na data de promulgação desta Emenda e a qualquer título, desempenharem as atividades de animação cultural na rede estadual de educação, na forma da lei, ficam dispensados de se submeter ao processo seletivo público a que se refere o § 4º do art. 198 da Constituição Federal, desde que tenham sido contratados a partir de anterior processo de seleção pública e nomeados nos termos do Decreto nº 19.803, de 31 de março de 1994.

Art. 3º Esta Emenda Constitucional entra em vigor na data da sua publicação.

Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, em 12 de maio de 2010.

(a) Deputados: JORGE PICCIANI - Presidente; Coronel Jairo, Gilberto Palmares, Graça Pereira, Olney Botelho, Graça Matos, Gerson Bergher, Dica, Fábio Silva, Ademir Melo, Armando José, Pedro Augusto e Waldeth Brasiel.

Autores: Deputados Marcelo Freixo e Gilberto Palmares

Proposta de Emenda Constitucional nº 48/2009

Proposta de Emenda	
---------------------------	--

alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/.../d9519cf52e1ab32d832577210072f506?OpenDocument

1/2

Fim do Anexo L

23/06/12	Emenda Constitucional
Constitucional nº	48/2009
Autoria	MARCELO FREIXO, GILBERTO PALMARES
Mensagem nº	
Data de publicação	13/05/2010
Tipo de Revogação	Em Vigor
Revogação	

▼ Redação Texto Anterior

▼ Texto da Regulamentação

Atalho para outros documentos

▲ TOPO

alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/.../d9519cf52e1ab32d832577210072f506?OpenDocument

2/2

Fonte:

<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/2d0a7ac6c35716a00325681f0061f51a/d9519cf52e1ab32d832577210072f506?OpenDocument>. Acessado em 02/07/2012.