



**Universidade do estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação**

Rosemaria Josefa Vieira Da Silva

**O teatro político-educacional fluminense:
narrativas e testemunhos dos anos 1980 (1983-1987)**

**Rio de Janeiro
2011**

Rosemaria Josefa Vieira Da Silva

**O teatro político-educacional fluminense:
narrativas e testemunhos dos anos 1980 (1983-1987)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Lia Ciomar Macedo de Faria

**Rio de Janeiro
2011**

ROSEMARIA JOSEFA VIEIRA DA SILVA

**O TEATRO POLÍTICO-EDUCACIONAL FLUMINENSE:
NARRATIVAS E TESTEMUNHOS DOS ANOS 1980 (1983-1987)**

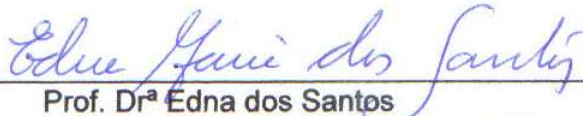
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre.

Aprovada em 12 de maio de 2011

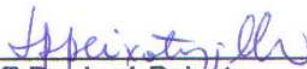
Banca Examinadora:



Prof. Dr^a Lia Ciomar Macedo de Faria
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ



Prof. Dr^a Edna dos Santos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ



Prof^a Dr. José Peixoto
Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

**RIO DE JANEIRO
2011**

Dedicatória

Dedico aos meus pais, Rosa e Raimundo (in memoriam), pois seus esforços me trouxeram até aqui;

À minha melhor amiga e irmã Flávia, pois seu amor e carinho me ampararam nos momentos de incerteza;

À amiga Marilyn, pois me ensinou que existem as “múltiplas possibilidades” na vida e na *academia*;

À minha orientadora, professora Lia Faria, pois me ensinou que “o *trabalho atropela tudo (de mal)*” que há em nossos caminhos.

O Brasil cresceu visivelmente nos últimos 80 anos. Cresceu mal, porém. Cresceu como um boi mantido, desde bezerro, dentro de uma jaula de ferro. Nossa jaula são as estruturas sociais medíocres, inscritas nas leis, para compor um país da pobreza na província mais bela da terra. Sendo assim, no Brasil do futuro, a maioria da gente nascerá e viverá nas ruas, em fome canina e ignorância figadal, enquanto a minoria rica, com medo dos pobres, se recolherá em confortáveis campos de concentração, cercados de arame farpado e eletrificado. Entretanto, é tão fácil nos livrarmos dessas teias, e tão necessário, que dói em nós... À nossa convivência culposa.

Darcy Ribeiro

RESUMO

SILVA, Rosemaria Josefa Vieira da Silva. **O teatro político-educacional fluminense: narrativas e testemunhos dos anos 1980 (1983-1987)**, 2011, 109f, Dissertação. Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011

O presente estudo busca recuperar narrativas e testemunhos acerca dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no período de implantação do I Programa Especial de Educação -I PEE (1983-1987). Para tal, nos ancoramos em um conjunto de narrativas; produções acadêmicas produzidas no interior dos programas de pós-graduação; matérias publicadas em periódicos de grande circulação e, em documentos e materiais produzidos para o professorado atuante naquelas unidades escolares, apontando ainda para outras *falas* que ajudam a compor a nossa reflexão: relatos de professores, relatórios e por fim a literatura existente sobre o tema. Portanto, nosso trabalho evidencia também as tensões que permeavam a tessitura política que circundava o governado de Brizola, no momento de sua posse em março de 1983 e durante o seu mandato. A dissertação está dividida em três capítulos, sendo o primeiro: Cenários áridos, caminhos entrelaçados: a transição para a redemocratização, subdividido em duas partes, o *voo interrompido: a Educação Integral* na gênese de um projeto-fazimento e Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: falas encarnadas. Dando prosseguimento, o segundo capítulo: Palavras em confronto, projetos em disputa: a implantação do I Programa Especial de Educação e o Encontro de Mendes (1983) está dividido em duas seções: Rotas cruzadas: educação integral e a universalização do acesso e do direito à educação e Um encontro com o (re) começo: Mendes (1983). O último, Documentos vivos, acervos explorados: falas e memórias de uma experiência - possui três partes: Palavras em confronto: mapa da produção acadêmica sobre os CIEPs; Vozes dissonantes: os dois primeiros estudos sobre os CIEPs; A Animação Cultural em debate e O projeto educacional brizolista nos periódicos de grande circulação: análise de matérias publicadas entre 1982 e 1987.

Palavras-chaves: Discursos político-educacionais, CIEPs, Darcy Ribeiro, Leonel Brizola, Produção acadêmica.

ABSTRACT

The Fluminense political-educational theater: narratives and testimonies of the 1980's (1983-1987)

This present study intends to recover the narratives and testimonies about the Integrated Centers of Public Education, stood for (CIEPs), in the period of I Special Education Program implementation-I PEE (1983-1987). For that, we have anchored ourselves in a group of narratives; academic productions produced within the Post graduation programs; topics published in periodicals with wide spread circulation and, in documents and materials produced for active teachers in those school units, yet, pointing out to other *speeches* that help us to compose our reflection: saying from teachers, reports and finally the existing literature on the theme. Therefore, our work also highlights the tensions that permeated the political texture that circled Brizola's Government, at the moment of his investiture in March, 1983 and during his mandate. The dissertation is divided in three chapters, being the first one: Arid scenarios, interlaced paths: the transition to re-democratization, subdivided in two parts, *the interrupted flight: the Integral Education* in the genesis of a performing-project and Anísio Teixeira and Darcy Ribeiro: embodied speeches. Continuing, the second chapter: Words in confrontation, disputed projects: the I Special Education Program implementation and the Mendes' meeting (1983) is divided in two sections: Crossed roots: the integral education and the universal access and the right to education and A meeting with the (re)start: Mendes (1983). The last one, Living documents, collections explored: speeches and memories of an experience – it has three parts: Words in confrontation: map of the academic production on the CIEPs: Dissonant voices: the first two studies about the CIEPs: The Cultural Animation in debate and Brizola's educational project in periodicals with wide spread circulation: the analysis of articles published between 1982 and 1987.

Key-words: Political-educational speeches, CIEPs, Darcy Ribeiro, Leonel Brizola, Academic production.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Grupo Escolar de Vila Ditz – Santo Ângelo	32
Imagem 2 - Escola Isolada Licorsul – Bento Gonçalves	33
Imagem 3 - Carta enviada por Darcy Ribeiro à Anísio Teixeira (1960)	48
Imagem 4 - Charge sobre a relação entre o Governo Brizola e o Sindicato dos professores	56
Quadro 1 - Estrutura do Programa Especial de Educação	59
Imagem 5 - Capa do Jornal “Escola Viva – Viva a Escola”	74
Imagem 6 - Abertura da primeira fase do Encontro de Mendes	77
Imagem 7 – Mesa Diretora do Encontro de Mendes	80
Imagem 8 – Charge sobre a disputa eleitoral para o estado do Rio de Janeiro	00
Imagem 9 – Charge sobre a disputa eleitoral para o estado do Rio de Janeiro	00

SUMÁRIO

	PARA A ESCRITA, PARA O AMOR, PARA A VIDA: À GUISA DE UMA INTRODUÇÃO	10
1	CENÁRIOS ÁRIDOS, CAMINHOS ENTRELAÇADOS: A TRANSIÇÃO PARA A REDEMOCRATIZAÇÃO	23
1.1	<i>O voo interrompido: a Educação Integral na gênese de um projeto fazimento</i>	37
1.2	Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: falas encarnadas	44
2	PALAVRAS EM CONFRONTO, PROJETOS EM DISPUTA: A IMPLANTAÇÃO DO I PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO E O ENCONTRO DE MENDES (1983)	52
2.1	Rotas cruzadas: educação integral e a universalização do acesso e do direito à educação	57
2.2	Um encontro com o (re) começo: Mendes (1983)	69
3	DOCUMENTOS VIVOS, ACERVOS EXPLORADOS: FALAS E MEMÓRIAS DE UMA EXPERIÊNCIA	78
3.1	Palavras em confronto: mapa da produção acadêmica sobre os CIEPs	82
3.2	Vozes dissonantes: os dois primeiros estudos sobre os CIEPs	86
3.2.1	<u>A Animação cultural em debate</u>	90
3.3	O projeto educacional brizolista nos periódicos de grande circulação: análise de matérias publicadas entre 1982 e 1987	95
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS	102

PARA A ESCRITA, PARA O AMOR, PARA A VIDA: À GUIA DE UMA INTRODUÇÃO

Não penso que seja necessário saber exatamente o que eu sou. O mais interessante na vida e no trabalho é o que permite tornar-se algo de diferente do que se era ao início. Se você soubesse ao começar um livro o que se ia dizer no final, você crê que teria coragem de escrevê-lo? Isso que vale para a escrita e para uma relação amorosa. Vale também para a vida (FOUCAULT, 1982)¹.

Considerações sobre a escrita, a fala que nos serve de epígrafe - palavras de Michel Foucault -, apontam para os sentidos da escrita, para as suas relações com o *autor* e para os *espaços* de produção da mesma. Pensando nas possibilidades que a fala *foucaultiana* nos oferece, iniciamos nossa dissertação buscando desvelar o *enredo* de nossa construção, ou seja, é importante que indiquemos os caminhos percorridos nesta *criação*.

Clarice Nunes, no artigo publicado no periódico *Em Aberto*, em setembro de 1990, cujo título é *História da Educação: espaço de desejo* -, tece uma instigante reflexão acerca dos caminhos que percorremos durante a elaboração de investigações. Neste momento de suspeita, nos impõem alguns mitos (ou serão crenças?) interiorizados pelos historiadores de ofício no decorrer da constituição do (s) seu (s) campo (s) de pesquisa.

Ao mesmo tempo, lança luzes às inquietações que enfrentamos cotidianamente na construção dos nossos trabalhos. E, mais do que *escavar* e *revolver*, como explicita a metáfora benjaminiana, Clarice Nunes, a partir das experiências vivenciadas em sua própria trajetória, nos convida a um exercício de questionamento, em um movimento que busca pôr em xeque as certezas cristalizadas, as percepções transitórias que se fizeram resistentes e, que perpetuam modelos consagrados (e ultrapassados) de análises.

Tal convite, se aceito, possibilita a entrada em uma aventura, *vivida como risco e aposta ética*. É desejo, é espaço de desejo, é uma empreitada na direção da satisfação desses desejos. E estes, são variados, distintos e complexos. Nós, que aceitamos o convite e compartilhamos dos mesmos desejos também ajudamos a construir este espaço e vamos além, elegemos objetos de prazer, que como tal detêm nossa atenção e dedicação resoluta.

¹ Verité, pouvoir et soi (entrevista de Michel Foucault para R. Martain, Université Du Vermont, 25 de octobre, 1982).

Assim intentamos, reiteradamente, atender às exigências impostas pela narrativa histórica, que como *mulher apaixonada, exige todo o envolvimento do historiador, sua total entrega e, ao mesmo tempo, sua total vigilância* (NUNES, 23, p. 44).

Clarice adverte:

Desejar compreender as trajetórias de outros sujeitos, procurando romper com o processo de estereotipagem presente na historiografia da Educação brasileira, é o ato inaugural que nos impele a verificar que o desejo que encontrou nos outros a oportunidade de manifestar-se em obras é, em nós, o móvel do esforço que nos leva a passar horas consultando arquivos ou a permanecer debruçados sobre uma mesa copiando informações, criando, recriando idéias. Este desejo, que encontra em nós a sua origem, movimenta-se na direção dos sujeitos e das coisas habitadas pela História (NUNES, 1990, p. 37)

Sujeitos e coisas, dimensões distintas, ambas habitantes da História, sem apartar o que é uno, emerge aqui às direções a que as perguntas devem ser lançadas. Sujeitos e coisas, relacionados, intrincados e acoplados, dialeticamente, forjam indagações. Se ambientados na instituição escolar, exigem respostas.

Na busca destas respostas, procuramos compor um conjunto de ferramentas para instrumentalizar a problematização do nosso objeto. Tais instrumentos, representados pelos aportes teóricos utilizados, pretenderam fazer emergir os desafios e vicissitudes do tema, e, ao mesmo tempo, tensionar as visões cristalizadas e ainda não suficientemente discutidas.

Logo, o que buscamos neste estudo é recuperar narrativas e testemunhos acerca dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no período de implantação do I Programa Especial de Educação.

Para tal, nos ancoramos em três modelos de *falas*, as narrativas acadêmicas produzidas no interior dos programas de pós-graduação, as matérias publicadas em periódicos de grande circulação e, em documentos e materiais produzidos para o professorado atuante nas unidades escolares, apontando ainda para outras falas que ajudam a compor a nossa reflexão: relatos de professores, relatórios das equipes de treinamento dos CIEPs e, por fim a literatura existente sobre o tema.

Vale assinalar também que este estudo é resultado dos passos dados em três caminhos que se unem, a saber: as pesquisas e estudos realizados durante² o curso

² Cabe assinalar que, no decorrer do curso de Pedagogia, ao ser aluna das disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) e Atividades Culturais – na área das Ciências Sociais e História da Educação, por 8 (oito) semestres, pude aos poucos, nesse ínterim, dar início ao estudo e as pesquisas que fundamentaram o projeto de investigação apresentado na seleção do mestrado em 2008.

de Pedagogia, na Faculdade de Educação da UERJ, a participação no grupo de pesquisa *Ideário Republicano e Educação Fluminense*³, somados, às pesquisas empreendidas durante o Curso de Mestrado em Educação da UERJ/PROPEd.

Assim sendo, a pesquisa em tela, reveste-se de um aspecto de fragmento, relacionando-se a uma investigação mais ampla, a qual me dedico há mais de quatro anos. Cabendo destacar ainda, que as leituras realizadas, a participação em eventos acadêmicos e o envolvimento em projetos de pesquisa⁴ foram determinantes na construção desse caminho. Uma vez que, em todas essas atividades, a Educação Fluminense foi *objeto de desejo* e de análise.

Deste modo fui conduzida aos debates que perpassam a escola pública fluminense. Sempre, com um olhar histórico sobre o tema, aprendi que a história se faz a cada dia. Logo, outros olhares também vieram a baila: o olhar do presente, quando enfrentamos o debate acerca do processo de municipalização do Ensino Fundamental; inclusivo, quando investigamos a trajetória dos profissionais do Instituto Helena Antipoff; das políticas públicas, quando pesquisamos o percurso dos titulares da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEE/RJ); e ainda, o olhar que privilegia o estudo das concepções republicanas da educação, no qual intentou-se identificar o discurso fundador que acompanha o ato da Fusão, dos antigos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, analisando o pensamento educacional produzido pelas políticas efetuadas pelos governos fluminenses no período situado entre 1975 e 1987.

Em 2007, quando iniciei os estudos para escrever a monografia de final de curso, me dediquei mais a investigar a educação fluminense republicana, ou seja, direcionei meus estudos aos questionamentos da educação no século XX, mais precisamente nos anos 1980, no momento da implantação do I Programa Especial de Educação (I PEE), durante o primeiro governo de Leonel Brizola, no trabalho intitulado *Educação, Memória e Discursos: o 1º governo Brizola (1983-1987)*, buscando analisar o projeto dos CIEPs, bem como os discursos que fundamentaram

³ Grupo de pesquisa ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd/UERJ) e coordenado pela professora-Lia Faria. Participo das atividades do grupo desde 2006.

⁴ A título de exemplo posso citar as seguintes pesquisas: O empreendimento educativo-cultural da Fusão: Memórias de Secretários de Educação (FAPERJ/ UERJ/ UENF); Mapa Estadual das Reformas Educacionais Pós-LDB 9.394/96: Leituras, Posicionamentos e Ações das Secretarias Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ/UERJ) e História da Educação Especial no município do Rio de Janeiro: Trajetória dos profissionais do Instituto Helena Antipoff (1975-2004/PPP/UERJ).

tal proposta. Para tanto trabalhei com a gênese do discurso educacional brizolista, e as influências *anisianas* e *darwinianas* fundamentais à construção da concepção daquela proposta.

Portanto, a investigação que fundamenta a escrita da dissertação objetiva dar continuidade à pesquisa, iniciada na graduação e, avançar na reflexão acerca do I PEE. Contudo, diferentemente da pesquisa anterior, onde o foco recaía prioritariamente sobre o pensamento educacional brizolista, o recorte privilegiado agora visa discutir o cenário político-educacional que viu surgir àquela proposta. O escopo agora se acentua nos atores sociais e na sua atuação frente ao Brasil em pleno processo de mudança política e social.

Nesta perspectiva, observamos um fragmento do Manifesto da II CBE, no qual destacavam que:

(...) é exatamente este o novo desafio histórico: ao mesmo tempo em que reconhecemos estar no final de um ciclo em que o autoritarismo, o mandonismo e a falta de oportunidade de participação popular prevaleceram, é neste momento – e como fruto da nossa ação cotidiana de resistência, de protesto, de inconformismo – que são gestadas as condições para a construção da nova sociedade democrática (ANAIS DA II CBE, 1982, p. 09).

O trecho acima aponta para o que se vivenciava naqueles primeiros anos da década de 1980, com a sensação de que o término definitivo do regime ditatorial estava prestes a acontecer, a sociedade e todos os seus setores ensaiavam novas formas de organização⁵. O processo de redemocratização, com vistas aos novos rumos políticos que o país tomava promovia na sociedade uma retomada da discussão acerca de vários temas inerentes a um país efetivamente democrático.

O fragmento do Manifesto aos participantes da II CBE⁶, redigido pela Comissão Coordenadora do evento, expressa parte do desafio que emergia junto a Democracia: *as condições para a construção da nova sociedade democrática (p.09)*. Ou seja, no caso específico da Educação: quais as condições necessárias para a

⁵ Na área da educação, houve greve de professores da rede pública de ensino dos grandes estados. Foram criados a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), o Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE) e, em 1980 realizou-se a 1ª Conferência Brasileira de Educação (CBE) em São Paulo.

⁶ A II Conferência Brasileira de Educação (II CBE) foi realizada de 10 a 13 de junho de 1982, em Belo Horizonte (MG), no campus da UFMG. O tema geral proposto foi Educação, perspectivas na Democratização da Sociedade. Nessa CBE, de acordo com a Comissão Coordenadora, inscreveram-se 1910 pessoas, apresentando uma frequência média de 2.200 participantes por dia, procedentes de todos os estados brasileiros e dos três níveis de ensino.

construção de uma nação democrática? A comunidade educacional buscava a resposta para essa questão naquele momento.

A agenda para a Educação constituía-se de questões históricas, como a erradicação do analfabetismo, a ampliação de vagas de 1º e 2º graus⁷, melhorias das condições das universidades públicas, ampliação de cursos de formação de professores e, ainda, própria redemocratização da escola, ou seja, a recuperação do sentido republicano de escola – direito à educação de qualidade social para todos.

No Manifesto aos participantes da I CBE encontramos outra fala que nos remete para os futuros desafios que seriam enfrentados a partir daquele período:

Para conseguirmos participar das decisões da política educacional, não será suficiente tomarmos a palavra do Estado autoritário. É mister aprender a compartilhá-la com o maior número de pessoas possível. Se apenas soubermos falar aos nossos pares, podemos nos encontrar, no futuro, falando sozinhos. Essa ampliação do debate, esse fazer coletivo, é para nós um grande desafio. Envolve uma reaprendizagem da nossa parte. É sempre bom lembrar que nós, educadores-educandos, fomos formados por instituições autoritárias. O autoritarismo contra o qual lutamos está fora, mas também está dentro de nosso meio, com uma força escondida, mas ativa. Por isso, em encontros como este, frequentemente afloram o golpismo, o sectarismo ideológico, o faccionismo partidário e o estreitismo personalista. Para vencer esse inimigo interno, para ampliarmos o debate democrático, para efetivarmos uma prática coletiva, é preciso que nos reeduquemos (ANAIS DO I CBE, 1981, p. 10).

Dois anos após a realização da I CBE, em 1982, se realizaram as eleições diretas para governadores em todo o país⁸. No Rio de Janeiro foi eleito Leonel de Moura Brizola, pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT)⁹, tendo como vice-governador o antropólogo Darcy Ribeiro, também secretário estadual de cultura e presidente do I PEE.

Diante das circunstâncias específicas que então caracterizavam o cenário político fluminense, durante aquelas eleições¹⁰, a questão que se destaca é a

⁷ Nomenclatura usada naquele período para designar ensino fundamental e médio.

⁸ Em 1982, governos de oposição ao regime militar foram eleitos em dez estados da União: MG, SP, PR, PA, AM, AC, MTS, GO, ES e RJ.

⁹ Na volta ao Brasil, Brizola dedicou-se à reorganização do PTB, tendo como oposição o general Golbery, o *ideólogo* da ditadura, contribuindo para que a antiga sigla do trabalhismo ficasse com o grupo de Ivete Vargas. Brizola criou, então, o Partido Democrático Trabalhista - PDT. Cf. Sistema Político Brasileiro: uma introdução, 2004.

¹⁰ No dia 18 de novembro de 1982, devido à demora na divulgação dos resultados da eleição, em que era tido como vitorioso, Brizola procurou a imprensa internacional para denunciar uma suposta tentativa de fraude, declarando eleito o candidato do PDS, Moreira Franco. Brizola foi à sede da Rede Globo, exigindo espaço para falar. Ele via na emissora o braço direito da conspiração, pelo modo como desconheceu os resultados favoráveis a sua candidatura, veiculados pelo Jornal do Brasil e a Rádio Jornal do Brasil. Como se verificou depois, segundo denúncias que também partiram de funcionários da própria Rede Globo, as Organizações Globo,

seguinte: como a cultura autoritária e as práticas político-clientelistas historicamente construídas impactaram as ações daquele governo?

Portanto, nosso trabalho busca apontar também as tensões que permeavam a tessitura política que circundava o governado de Brizola, no momento de sua posse em março de 1983 e durante o seu mandato.

Cabendo ressaltar que o escândalo eleitoral ocorrido com o caso Proconsult¹¹, sinaliza as dificuldades que viriam a ser enfrentadas por aquela administração, resultantes da montagem da máquina política *chaguista* (FARIA, 2011).

Segundo Amorim (2004),

(...) em 1982, no Rio, quase tomaram a eleição para governador de Leonel Brizola. Os militares, o SNI e a Polícia Federal escolheram a empresa Proconsult para apurar os votos e dar a vitória a Moreira Franco, candidato dos militares. As organizações Globo (...) prepararam a opinião pública para a Fraude.¹²

É necessário assinalar a herança e os impasses do processo ainda inconcluso da Fusão (1975) dos estados da Guanabara (GB) e do antigo Rio de Janeiro. Paralelamente, o que se observa, é que o maior partido eleitoral na GB, de 1966 a 1978, será o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), legenda de grande apelo popular, que com a ascensão da corrente liderada por Chagas Freitas¹³, passa a conviver com a supremacia deste grupo, a partir das eleições de 1970.

Logo, discutir a importância das políticas educacionais empreendidas pelo I PEE, tendo a frente Darcy Ribeiro, exige um esforço de recuperação teórica e memorialística, em busca da gênese das diferentes concepções político-pedagógicas que irão travar um duelo, nos palcos do sistema público estadual de ensino.

Neste contexto de um passado ainda recente, lançamos um novo olhar sobre as percepções, as orientações ideológicas e as posições dos principais atores

juntamente com o SNI, estavam envolvidos. Este fato mais tarde se tornou conhecido como a Operação Proconsult.

¹¹ Ver AMORIM e Passos (2005).

¹² Cf Amorim (2005) Apud Cunha (2006, p. 38).

¹³ Antônio de Pádua Chagas Freitas (1914 -1991) foi jornalista e político brasileiro; governador da Guanabara (1971 a 1975) e do Rio de Janeiro (1979 a 1983). Seu nome deu origem ao termo *chaguismo*, que designou sua forma particular de utilizar a máquina pública estatal, praticamente dominou a política carioca e fluminense de 1970 a 1982. Cf. Chagas Freitas: perfil político, FGV/ALERJ, 1999.

sociais que irão possibilitar um redesenho do quadro histórico-estrutural daquele momento, de retomada do processo democrático em âmbito nacional, objetivando desvelar o processo histórico de implantação dos CIEPs em meio às contradições políticas que irão caracterizar os últimos anos do Estado de exceção.

Torna-se importante ainda identificar os diferentes discursos que permeavam o meio acadêmico, visando analisar o pensamento educacional produzido pelas correntes político-ideológicas, que apoiaram ou rejeitaram o I PEE, buscando assim um entendimento mais amplo da gênese de tal rejeição (FARIA, 2011).

Mignot (2004), por exemplo, adverte que os CIEPs teriam sido construídos, (...) *desordenada ou deliberadamente, em lugares de visibilidade estratégica*, representando assim, de acordo com a autora, *monumentos à educação, a um partido político e seus idealizadores* (p. 203).

Enquanto Luiz Antônio Cunha (1994), em seu artigo *Zig-Zag no 1º grau: o Rio de Janeiro nos anos 80 -*, critica o projeto de Brizola/Darcy Ribeiro, alegando que, entre outros fatores, as teses do governo *foram prontamente rejeitadas pelos professores*, tendo então eclodido, *um longo e desgastante conflito entre os professores, dirigidos pelo CEP/RJ¹⁴ e as administrações estadual e municipal* (p. 22).

O mesmo autor, afirma ainda que:

(...) apesar da insuficiência no atingimento das metas educacionais e das fortes críticas recebidas dos educadores e dos movimentos dos professores, os CIEPs provaram seu elevado rendimento eleitoral Brasil a fora. Vários candidatos a governador prometeram fazer o mesmo em seus estados (1994, p. 24).

No campo específico da História da Educação, Xavier (2001) argumenta em *Inovações e (des) continuidades na política educacional fluminense (1975-1995)*, que apesar das críticas e dificuldades encontradas, a proposta educacional do PDT *contou com a adesão de vários professores, assim como obteve a simpatia de boa parte da população fluminense* (p.137).

Xavier (2001) explicita ainda determinados aspectos da polêmica que envolve os CIEPs, concluindo que o “apelido” de brizolão, só fez acirrar os argumentos da oposição, embora tenha sido *automaticamente incorporado ao marketing construído*

¹⁴ O Centro Estadual de Professores (CEP/RJ), atual SEPE (Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação) havia sido fechado no governo Chagas Freitas, durante a greve de professores de 1979, tendo então sido reaberto pelo governador Leonel Brizola.

em torno da figura do governador e do principal formulador do PEE, Darcy Ribeiro (Idem, p. 135). Ainda segundo Xavier (2001), outro aspecto deve ser considerado, (...) a estridente reação contrária às escolas públicas de tempo integral revelava, entre outros aspectos, o preconceito ancestral que as elites brasileiras nutriam para com os setores populares (Idem, p. 134)

Portanto, o que está em jogo são visões ideológicas bastante distintas, a respeito do papel e da função da escola pública/republicana. Tais concepções diversas do pensamento político-pedagógico nos remetem à pertinência e a importância de pesquisas acerca da história das idéias e práticas republicanas, intentando examinar e identificar as referências conceituais que irão originar o atual modelo de escola pública no Brasil e em particular, a “arqueologia” da escola fluminense pós-Fusão (1975).

Enfim, como se configura a arqueologia das identidades da Guanabara e do estado do Rio, no momento da construção histórico-processual da Fusão e, em seguida, durante o governo de Brizola, de 1983 a 1986?

Nesta perspectiva, Diniz (1982), alerta para o fato de que,

(...) O clientelismo adquire, assim, legitimidade para todos os atores envolvidos na relação, uma vez que o atendimento às necessidades em termos de serviços públicos não é encarado como um direito e uma prerrogativa da cidadania (p. 123).

Se considerarmos a visão da pesquisadora, uma simples matrícula na escola pública torna-se fator de barganha política, na medida em que a precariedade da ação governamental facilita e estimula o esquema de troca de favores (FARIA, 2011).

Tais práticas vieram cristalizar ainda mais a alta estabilidade da elite parlamentar *chaguista*, (...) *o papel do político inserido no legislativo municipal ou estadual torna-se tanto mais visível e valorizado, quanto maior a lacuna da administração local em termos de prestação de serviços básicos à população (Idem, p. 122).*

É preciso focar também como se enraizou o processo de tessitura das relações do compadrio e do favor, em todo o território fluminense, minando as bases políticas necessárias à consolidação do processo democrático e, por sua vez, solapando assim os alicerces do I PEE.

Assim sendo, a obra em tela aborda rapidamente as influências do *chaguismo* na cultura política do Rio de Janeiro, na capital e no interior, identificando o

envolvimento da instituição-escola como parte importante desta *máquina chaguista*, o que certamente ocasionou conflitos e dificuldades para o novo governador, que sucedia Chagas Freitas.

Logo, discutir e analisar as novas políticas públicas educacionais, consideradas a principal prioridade do governo Brizola (1983-1986), demarcam um objetivo teórico no sentido de recuperar aquele cenário político estadual e nacional, estabelecendo um fio condutor entre fatos de uma história ainda do tempo presente.

O desejo de “retomar” um processo inconcluso, dos anos 60, revela-se nesta declaração de Brizola ao Jornal do Brasil (JB, 04/11/1982): *Não fiz nada para ser candidato, mas criou-se uma situação falha no Estado do Rio de Janeiro e tínhamos que abrir um caminho limpo. Quero continuar o trabalho de Vargas, Goulart e Roberto Silveira* (CUNHA, p. 2006).

Assim sendo, o recorte teórico desta pesquisa destaca a conjuntura política herdada pelo governador Brizola, durante o processo eleitoral; no ato da sua posse em 1983 e nos futuros embates ocorridos ao longo do seu primeiro mandato (1983-1986). Buscando sempre os sentidos e significados que irão demarcar o pensamento educacional da administração brizolista.

Dando prosseguimento, assinalamos as considerações de Xavier (2001), que demonstra as principais linhas seguidas pelo governo Brizola, no que tange as relações com a sociedade:

(...) Há que se percorrer um longo caminho de conscientização para que a população organizada seja ouvida a respeito dos problemas que a aflige e das soluções a serem encaminhadas. (...) Os órgãos fluminenses do governo e seus titulares franquearão suas portas à população fluminense, como condição para atingirmos as metas com as quais nos comprometemos (p. 131).

Neste sentido, o que observamos também é a “reativação do diálogo”, que acompanha o processo de redemocratização naqueles anos 80. Darcy Ribeiro (1986) afirmou na redação do Livro Preto dos CIEPs que:

A melhoria da qualidade do ensino público que está sendo promovida pelo Governo Leonel Brizola requer a participação efetiva de todas as pessoas envolvidas no processo, não apenas no plano pedagógico, mas também na gestão do sistema educacional (...) A própria entidade representativa dos trabalhadores da educação, o CEP – Centro Estadual de Professores, encontrava-se fechado desde 1979 (...) Além de reabrir o CEP e estabelecer um canal permanente de comunicação entre a classe dos professores e as Secretarias de Educação, o Governo tratou de colocar em contato os profissionais de educação com as entidades da sociedade civil organizada, tais como associações de moradores, de favelas ou sindicatos (p. 29).

Apesar das críticas à idéia dos CIEPs, segundo apontam os estudos de Xavier (2001), as práticas políticas do governo Brizola vinham confrontar as ações *chaguistas*. A tônica *brizolista* se voltava para

O lento processo de restauração dos direitos democráticos da população, sinalizando ainda para a (...) precária integração da escola (e de outras agências sociais) com a comunidade, em virtude da acomodação e da auto-suficiência que acabavam dando lugar ao tráfico de influência, ao clientelismo e à corrupção (p. 131).

O registro desta história, ainda recente, com suas tensões e contradições, pode facilitar o entendimento da atual crise do sistema estadual público de ensino, na medida em que a memória coletiva se efetiva tanto como instrumento de poder, como enquanto invenção e identidade humana. Ao mesmo tempo, o olhar teórico sobre as percepções, orientações ideológicas e posições dos principais atores da política partidária fluminense, irão nos possibilitar a recuperação crítica daquele quadro histórico-estrutural dos anos 80, assinalando as principais influências presentes no imaginário do cotidiano das escolas públicas daquele estado.

Visa-se, deste modo, analisar as concepções pedagógicas difundidas pela proposta do I PEE, identificar o lugar ocupado pelo projeto nas pesquisas dos programas de pós-graduação e destacar os atores que vivenciaram aquele período.

Ao mesmo tempo, privilegiamos a discussão de determinadas questões, como por exemplo: Quais eram os *projetos em disputa* no cenário político-educacional daquele período? Qual era o corpo de saberes que constituía o projeto de formação de professores do I PEE? Qual o perfil de aluno que se esperava constituir por meio dos saberes selecionados? Tais questões compõem, atravessam e tecem a reflexão que foi construída através da recuperação das histórias e das memórias daquele período.

Voltando para os apontamentos de nossa caminhada, cabe trazer a fala de Florestan Fernandes, quando afirma que *a história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que “fecham” ou “abrem” os circuitos da história.* (FERNANDES, 1997, p. 5)

Pensando nesses circuitos que *abrem* ou *fecham* a História, *emerge parte dos nossos instrumentos*, ou seja, o suporte que nos ajuda a trabalhar o tema, assim é

importante que explicitemos o lugar ocupado pelo objeto em análise, no âmbito dos estudos da história e da história da educação.

Portanto, podemos observar que o desenvolvimento de um estudo de caráter histórico pressupõe prioritariamente um diálogo com o passado, com o silêncio dos documentos, imagens, discursos e outros ícones, objetos de múltiplas e relativas representações. Neste confronto, entre passado e presente, no processo de construção de novos conhecimentos, *encontram-se não apenas métodos, idéias ou maneiras de compreender, mas a sociedade à qual se refere à definição daquilo que tem sentido* (CERTEAU, 1982, p.43).

Ou seja, as margens do vivido e do idealizado, de um jogo possível de ser jogado em um determinado tempo, é que vão fornecer as regras de leitura do passado e dos sentidos produzidos. Portanto, tais sentidos, longe de serem determinados, são móveis como são as margens nas quais os mesmos são produzidos (CERTEAU, 1982).

As considerações de Certeau (1982) são complementadas pelas observações de Foucault (1988), quando o mesmo afirma que o:

(...) sentido histórico deve ter a acuidade de um olhar que distingue, reparte, dispersa, deixa operar as separações e as margens – uma espécie de olhar que dissocia e é capaz ele mesmo de se dissociar e apagar a unidade do ser humano que supostamente o dirige soberanamente para o passado (p.27).

Trata-se, assim, de levar em consideração outras possibilidades de *produção da história que não apenas aquelas já disponíveis e de tornar como elemento norteador a série indefinida de sentidos históricos* (op.cit. p. 39). A história, deste modo, não é uma ciência que pode fazer afirmações exatas acerca do futuro, porém, é uma ciência retrospectiva, que pode e deve intentar explicar o passado para melhor compreendê-lo. Desta forma, é preciso lembrar que o processo de pesquisa é sempre muito complexo, envolve descobertas e impasses e coloca os historiadores sempre em suspenso, cheios de incertezas, e mais do que em condições de traçar caminhos previamente definidos, eles necessitam ajustar um determinado ângulo de visão, que considera mais ou menos detalhes, com cenários mais ou menos amplos ou como indica a metáfora de Paul Veyne (1998), não basta dizer que o historiador é incapaz de elaborar um mapa completo dos acontecimentos, contentando-se com o esboço de seus itinerários, convém acrescentar que ele escolhe a escala desse mapa (PROST, 2008).

Nesta direção, é preciso também pensar nas demandas que o objeto de investigação coloca e quais os caminhos que se apresentam como os mais promissores ao seu desenvolvimento. Há uma relação intrínseca entre a história que se investiga e a história que se faz. Como bem apontou Sartre: *o essencial não é o que se faz do homem; mas o que ele, homem, faz do que se faz dele*. O fundamental é o uso consciente, a realização consciente, por nós, dessas estruturas superestruturais (NUNES, 1996).

Portanto, o que deve estar sempre presente é que não se pode considerar definitivo qualquer resultado, mais do que isso, deve-se sempre supor um processo de reconstrução e valoração provisório permanente e que decorre da composição e união de fatos/fragmentos.

Com base nessas reflexões a dissertação está dividida em três capítulos, sendo o primeiro: Cenários áridos, caminhos entrelaçados: a transição para a redemocratização, subdividido em duas partes, o *voo interrompido: a Educação Integral na gênese de um projeto-fazimento* e Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: falas encarnadas. Dando prosseguimento, o segundo capítulo: Palavras em confronto, projetos em disputa: a implantação do I Programa Especial de Educação e o Encontro de Mendes (1983) está dividido em duas seções: Rotas cruzadas: educação integral e a universalização do acesso e do direito à educação e Um encontro com o (re) começo: Mendes (1983). O último, Documentos vivos, acervos explorados: falas e memórias de uma experiência - possui três partes: Palavras em confronto: mapa da produção acadêmica sobre os CIEPs; Vozes dissonantes: os dois primeiros estudos sobre os CIEPs; A Animação Cultural em debate e O projeto educacional brizolista nos periódicos de grande circulação: análise de matérias publicadas entre 1982 e 1987.

Logo, pensar os impasses e as possibilidades da escola brasileira contemporânea é inscrever sua compreensão nas determinações internas e externas que a construíram e que vão modificá-la. Confrontar a sua história e as suas memórias é também identificar qual a política educacional que materializa um determinado projeto de sociedade. Pois, suas diretrizes e omissões expressam para além das relações de força que vivenciaram, a própria imagem do projeto político-social escolhido e implantado pelo governo em análise.

Não tenho a pretensão de apresentar respostas, talvez seja possível apenas iluminar caminhos ou faces de um debate, busco apenas, portanto, colaborar para uma das muitas perspectivas de compreensão possíveis.

Contudo, posso afirmar que pesquisar a política educacional dos anos 1980 e o campo de forças atuantes naquele período, representou também a tomada de consciência de que para entendermos a atual situação da educação fluminense, é necessário pesquisarmos cada vez mais o processo histórico vivenciado ao longo da implantação dos sistemas públicos de educação. Portanto, vislumbramos que debater e questionar a formação histórica da escola pública no Rio de Janeiro é um dos caminhos possíveis para transformar a realidade e a escola que temos hoje

Ao fim, encerro esta introdução sinalizando para as reflexões tecidas nas próximas páginas. Tais linhas representam o processo de pesquisa e escrita vivenciado nos últimos três anos. Nesse momento trago as palavras de Afonso Romano De Sant'Anna, que desvelam o que sentimos quando concluímos um texto como esse, enfim...

*O que vão descobrir em nossos textos,
não sabemos.
Temos intenções, pretensões
inúmeras,
mas o que vão descobrir em nossos textos,
não sabemos.
Desamparado o texto,
desamparado o autor,
se entreolham, em vão.
Órfão,
o texto aguarda alheia paternidade,
Órfão.
O autor considera entre o texto e o leitor,
a desletrada solidão.
(Texto Futuro, 1998)*

1 - CENÁRIOS ÁRIDOS, CAMINHOS ENTRELAÇADOS: A TRANSIÇÃO PARA A REDEMOCRATIZAÇÃO

Ditadura e democracia são fenômenos estranhamentos próximos em nossa história. Eles se cruzam, se entrelaçam, se opõem, mas muitas vezes se articulam, se combinam, se completam, estabelecendo um diálogo muito particular e muito característico de nossa história política. Nós somos, é claro, produto da forma específica com que esses dois fenômenos históricos de conjugaram ao longo dos últimos 100 anos. Nossa democracia tem fortes traços autoritários e excludentes – patrimonialismo, clientelismo, racismo – e sempre conviveu e gerou características de exclusão do poder de amplos contingentes da população brasileira. Por outro lado, alguma institucionalidade, algum apoio popular. (ARAÚJO, p. 153, 2006)

Porque a escola pública se tornou o gueto das crianças pobres do Rio de Janeiro (e do país)? Porque ela deixou de ser um elemento de democratização e de convivência multirracial, plurissocial. Estamos nos defrontando com duas nações e, aqui, no Rio de Janeiro, com várias repúblicas. As elites têm de se conscientizar de que prepararam essas duas nações¹⁵.

O final da década de 1970 e toda a década de 1980 constituíram-se, não só no Brasil, mas em vários países latino-americanos, em tempo de lutas, esperanças e decepções na busca da construção de democracias efetivas. No caso brasileiro, face aos impasses que foram se apresentando frente a uma longa transição. Ainda que a década de 1980 tenha sido considerada por alguns teóricos como uma década perdida, não podemos ignorar as conquistas que a sociedade brasileira obteve no âmbito dos direitos democráticos naquele período.

Tais conquistas remontam às lutas pela anistia dos exilados, conseguida no final dos anos 1970, às lutas das “diretas já”, às eleições de governadores em 1982, e, finalmente, a eleição direta para presidente em 1989. Mas a luta pelos direitos políticos se esvazia se não se consubstancia através dos direitos sociais: produção material digna, habitação, saúde, educação, cultura, transporte, lazer, arte, etc. Sem essas dimensões, não há efetiva liberdade e real cidadania.

Contudo, é no contexto da conquista do poder em nível estadual, por lideranças de oposição ao regime militar que se alargaram as possibilidades de propostas alternativas da questão pública nos âmbitos das necessidades populares. A ditadura deixou um perverso legado de uma minoria de brasileiros integrados ao capital transnacional e uma maioria submersa no desemprego ou subemprego, na

¹⁵ Torna-se importante registrar a atualidade da observação de Maria Yedda Linhares, na atual crise de extrema violência porque passam as grandes metrópoles no mundo inteiro, mas em particular, na cidade do Rio de Janeiro. Cf entrevista concedida à Dora Rocha para Estudos Históricos (1992), baseada em texto publicado por Maria Yedda no caderno Ideias/ENSAIOS (JB, 29/12/91).

subnutrição, nas doenças endêmicas, no analfabetismo, na falta de moradia, de transportes (FRIGOTTO, 1991).

Paralelamente, podemos identificar, no campo específico da educação, que várias instituições e associações científicas foram se organizando na década de 1970 e 1980. Buscavam refletir o histórico impasse educacional do país e colaborar na luta pela conquista de direitos sociais básicos. Um exemplo desse movimento é a primeira Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo, de 31 de março a 3 de abril de 1981, apontando, em seu manifesto, o horizonte que os educadores buscavam construir: *nosso horizonte comum é a construção de uma educação democrática, de fato comprometida com os interesses da maioria de nosso povo, e não apenas a serviço das elites econômicas e culturais* (FARIA, 1991, p. 14).

Portanto, o que se observa é que a década de 1980 representou importantes mudanças no cenário político brasileiro, um o avanço na transição democrática, iniciada pelo Governo Geisel (1974-1979) e que culminou na destituição dos militares do poder, que exerciam desde o golpe de março/abril de 1964.

A explicação da abertura política reside na confluência de duas dinâmicas básicas: uma dinâmica de negociação e pacto, conduzida pelas elites, e uma dinâmica de pressões e demandas irradiadas da sociedade, articuladas através de movimentos sociais e traduzidas por organizações políticas (DINIZ, 1985).

A ascensão do general Geisel e o anúncio de seu projeto de distensão marcam o início de um novo período do governo militar-autoritário, uma fase que passaria a ser o ponto de partida do processo de democratização no Brasil. A revogação parcial da censura à imprensa e os sinais, por parte do governo, de valorização das eleições legislativas daquele ano (1974), indicavam que as declarações do novo presidente eram algo mais do que promessas de retorno à democracia, tão frequentemente aludidas por seus antecessores na presidência. O modo como este projeto de *liberalização* foi conduzido e a dinâmica do processo político que acabou por levar à democracia foram, no entanto, marcados por muitas contradições.

Em um cenário político tão conturbado, outros setores sociais também foram amplamente atingidos, como no caso da Educação, em particular. O que o estudo evidencia é um momento de grande efervescência, da busca de novas propostas, de melhores condições estruturais das escolas, da reorganização sindical dos

professores e de mudanças efetivas em relação ao acesso e permanência dos alunos.

Torna-se importante afirmar que em decorrência do processo de redemocratização que então se desenvolvia, os anos 1980 inauguram uma nova realidade no campo educacional, em razão da importância que a escola pública passou a ocupar nos discursos oficiais e partidários, isto, acreditamos, significa que a transição reforçou o valor social e político da educação.

A partir desta perspectiva, o presente estudo busca desvelar o cenário político educacional que viu emergir o I Programa Especial de Educação e a implantação dos CIEPs. Buscamos ainda destacar alguns pontos importantes, como o contexto vivido pelos fluminenses naquele período em meio a transição para a democracia e ainda como se estrutura o pensamento educacional que dá vida.

Seguindo está trilha, damos prosseguimento a análise daquele período, trazendo algumas palavras do texto de Alfredo Sirkis (1980), uma relato que indica o anseio de transformar a sociedade instalado nos anos 1960 e que impregnou a luta pela democracia, sobretudo, nas duas décadas seguintes:

(...) faz escuro, mas eu canto, ousar lutar, ousar vencer, fé no povo, pé na tábua. Eles tinham dado o golpe final, se desmascarado definitivamente. A luta continuava e o povo era invencível. A história na mão. Como disse o companheiro: podem arrancar muitas flores, não podam a primavera! (SIRKIS, 1980, p. 85-86.)

A primavera a qual Sirkis se refere no trecho acima se instalou de vez no final dos anos 1980, mas seu retorno se anunciava desde meados da década de 1970¹⁶. A conjuntura que possibilitou o fim do regime civil-militar instaurado em 1964, a chamada *transição lenta e gradual*, trouxe consigo diversas mudanças para o país. Logo, a década de 1980 caracterizou-se pelo retorno do regime democrático e pela esperança de que profundas transformações seriam operadas na estrutura socioeconômica brasileira.

Mas, feitas as contas, as rupturas ensaiadas desistem do espetáculo e o que vemos é uma vitória partida, entra em cena a Democracia, saí a perspectiva de transformação sociopolítica, amargamos nos anos seguintes a incapacidade da sociedade brasileira de incorporar as grandes massas de excluídos no processo social¹⁷.

¹⁶ Cf. COVRE (1978).

¹⁷ Cf. SOUZA (2009).

Naqueles anos, embalados pelo som de bombas ou do rock tupiniquim que chegava de Brasília, iniciávamos a década imersos numa crise econômica e ansiando a queda irreversível dos militares. O que toma contornos definitivos no ano de 1982, quando as primeiras eleições diretas para governador acontecem. Nesse pleito são eleitos, em sua maioria, políticos não alinhados ao regime, sem dúvida era o fim do período de exceção vivenciado por mais de duas décadas.

Década perdida ou não, o fato é que um novo capítulo da história tinha início e cumprindo o rito, a cerimônia de passagem imposta a todos que se libertam, teve início também o período de *redemocratização*, de negação do opressor, de divulgação de novas ideias. De certo que avançamos, mas ao analisarmos aqueles anos, a sensação de incompletude, de fracasso é grande - a primavera não floresceu.

É nesse contexto de agitação e de *mudança* que toma posse o governador eleito no estado do Rio de Janeiro, Leonel Brizola, tendo chegado do exílio em 1979 e perdido a legenda do PTB para Ivete Vargas em 1980, Brizola retorna ao cenário político¹⁸ em meio a denúncias de fraude eleitoral, seu retorno não poderia ser mais ruidoso ou mais adequado a sua personalidade.

O homem das *brizoletas*¹⁹ assume o governo para começar a *brizolar*, indica a manchete da *Revista Isto É* de março de 1983. Tendo como principal plataforma política a Educação, no discurso de posse indicava que:

Povo algum conseguirá atingir qualquer grandeza, nem sequer tocar no que chamamos de desenvolvimento, enquanto não tratar com a mais alta prioridade desta questão, através de educação e assistência às crianças desde o ventre da mãe, aos adolescentes e aos jovens, de tal modo que a população se eleve globalmente²⁰

Com a sua política educacional impregnada por essa visão, cria a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura²¹, integrada pelas Secretarias de Educação do Estado e do Município e presidida pelo antropólogo Darcy Ribeiro²². O objetivo da

¹⁸ Brizola foi eleito em 1962, deputado federal pelo extinto estado da Guanabara.

¹⁹ Cf. QUADROS (2003).

²⁰ Leonel Brizola, discurso de posse, **Diário Oficial do Rio de Janeiro**, 17 de Março de 1983, p. 3.

²¹ Regida pela Lei nº 705, de 21 de dezembro de 1983.

²² Darcy Ribeiro acumulava os cargos de vice-governador, secretário de Cultura, Ciência e Tecnologia.

Comissão²³ era formular e orientar a execução de toda a política educacional do estado.

De acordo com Ribeiro (1986),

A escolha da educação como prioridade fundamental responde à ideologia social-democrata do Partido Democrático Trabalhista de Leonel Brizola (...). A escolha da educação como meta prioritária decorreu também do fato da maior parte, das áreas de ação governamental estar (sic) na órbita do Poder Federal, enquanto as escolas públicas de 1º e 2º graus estão na jurisdição dos governos estaduais e municipais. Leonel Brizola tomou várias medidas (...) reconstrução da rede escolar (...), a transformação da merenda escolar (...); e, ainda, o transporte gratuito de alunos (...). O grande feito (...) foi elaborar o Programa Especial de Educação com a participação de todo o professorado do Rio de Janeiro (p. 86).

Dentre as metas do I PEE se definia a construção dos CIEPs, que posteriormente ficaram conhecidos como *Brizolões*, com previsão de atendimento a 1000 crianças em horário integral. No período noturno,

○ Brizolão se abre para 400 jovens de 14 a 20 anos, analfabetos ou insuficientemente instruídos. Cada Brizolão abriga 12 meninos e 12 meninas escolhidos entre crianças abandonadas e que estejam sob a ameaça de cair na delinquência (Idem, p. 17).

Deste modo, inauguravam-se as bases para a elaboração e implementação do I Programa Especial de Educação (I PEE). O I PEE visava diferentes ações, buscando atender uma tríade de demandas da população: Educação, Saúde e Cultura. E diferentemente do que muitas vezes foi difundido, o CIEP não era o único projeto educacional daquela administração, mas sim, parte de um conjunto de ações políticas implantadas, o *PEE, portanto, considerando seu formato original, não poderia ser confundido com o CIEP. Extravasava em muito os limites de uma escola, ainda que pensada na forma de monumento*²⁴.

A professora Heloisa Menandro, da SME/RJ, tece as seguintes considerações sobre o projeto educacional do governo Brizola:

²³ Para a implantação do projeto dos CIEPs foram criadas coordenações, que ficaram responsáveis pelas obras, pelo trabalho pedagógico e pela administração. Além disso, foram criadas equipes pedagógicas que coordenaram e desenvolveram os seguintes programas: material didático, treinamento de pessoal, cultura e recreação, assistência médico-odontológica, alunos-residentes, educação juvenil, estudo dirigido e biblioteca e, alunos-renitentes (Ribeiro, 1986).

²⁴ Cf. Bomeny, H. **Salvar pela escola: Programa especial de educação**. In: Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 55, 2007, pp. 41-67

Ele veio com duas características que, a meu ver, o distinguiram bastante. A primeira, o caráter político. Quer dizer, todo projeto de educação é político, mas eu acho que ele veio como o primeiro projeto político de educação realmente sério - sério no sentido de ter uma perspectiva muito além dos limites propriamente da escola e daquele círculo que ele pretendia cobrir com aquela escolaridade. Mas ele tinha um objetivo político intencional de uma monta muito maior. (...) era um projeto que visava, intencionalmente, da parte do governo (...) a mudar uma geração. O estado seria, vamos dizer assim, um exemplo, e ele tinha uma perspectiva de estender isso ao país.²⁵

Ao longo da pesquisa, o que se observa independente de ser um projeto controverso e polêmico, e independente da sua afeição pedagógico-filosófica, o PEE estava atrelado a duas figuras controversas do cenário político-partidário brasileiro - Brizola e Darcy²⁶. Vale assinalar que projetos político-partidário/sociais em disputa pela hegemonia, de *direita* e *esquerda*, digladiavam-se por espaço/poder, e tanto Darcy²⁷ quanto Brizola representavam uma determinada concepção política. Imerso neste ambiente, o CIEP é implantado, ora conclamado ora rechaçado. Inaugura-se junto ao primeiro CIEP um debate extenso, duradouro e polêmico: *escola - salvadora versus escola-monumento*.

Segundo Xavier (2001), os CIEPs não se limitavam *apenas ao aprendizado dos conteúdos escolares formais, mas abrangia a formação integral dos educandos, promovendo o seu desenvolvimento intelectual, artístico, moral e cívico* (p. 133). Continuando, analisa que o I PEE se embasava em duas visões pedagógicas, a da *experiência escolanovista, que daria ao projeto um tom liberal, e a experiência com educação popular dos anos 1960* (p. 133), o que na opinião da pesquisadora, conferia *ao projeto um caráter mais progressista e libertário* (p. 133-134).

Do ponto de vista da escola pública, enquanto espaço/marca privilegiada do projeto republicano, Xavier (2001) acredita que a *fisionomia dos CIEPs causou um grande impacto na opinião pública. Projetados em linhas arrojadas por Oscar Nyemeyer, os CIEPs se destacavam por encarnarem um novo/moderno futurista tipo de escola* (p. 133).

No entanto, ao final do primeiro governo Brizola, o que se conclui é que mais uma vez o *mito da escola pública para todos* permaneceu inconcluso, para os setores menos privilegiados da população fluminense.

²⁵ Depoimento de Heloisa Menandro a Helena Bomeny em 19 de setembro de 2006. Rio de Janeiro, CPDOC/FGV.

²⁶ Ver Faria, Lia. ; SILVA, Rosemaria J. V. **O Encontro das águas: diálogos entre Darcy Ribeiro e Paulo Freire**. Vertentes (UFSJ), v. 01, p. 129-139, 2008.

²⁷ Darcy Ribeiro, acumulava em 1983 os cargos de vice-governador, secretário de Ciência e Cultura e chanceler da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Também Gomes (2002), contribui para aprofundar o debate quando adverte que, após os anos de ditadura militar se estabelece *uma forte associação entre escola pública e ensino para pobres*, afirmando:

(...) Foi essa situação que os Centros Integrados de Escola Pública, os CIEPs (...) procuraram reverter, porém sem sucesso. Mesmo após a redemocratização do país e com o projeto de um educador herdeiro dos ideais dos pioneiros²⁸, como foi Darcy Ribeiro, os CIEPs não conseguiram atingir seus objetivos (p. 433).

As possíveis marcas dessas indagações podem ser encontradas ao longo dos embates travados, de um lado pela - *pedagogia de estado*²⁹ e, por outro lado, pela organização do movimento do professorado daquela época. Xavier (2001), sobre a greve do magistério (em 1979) demarca,

(...) um momento de consolidação sindical do magistério e de sua identidade profissional calcada na politização da categoria e no contraste entre a antiga representação do mestre missionário de vocação sagrada para a imagem do profissional da educação, consciente de seu papel transformador (p. 137).

Mas, como se estabelecem as relações sindicato, governo e escolas – naquele momento de abertura democrática, em que historicamente, de forma inédita se reúnem os professores públicos³⁰ da capital e do interior das duas redes escolares, municipal e estadual?

Para Godofredo Pinto, presidente do CEP, naquela época, o Encontro de Mendes foi um marco relevante para o professorado fluminense, apesar de suas possíveis contradições, avalia que

O saldo do Encontro foi positivo e relevante, porque abriu um espaço maior para a classe. A participação dos professores no debate, criado por iniciativa do governo, contribuirá para que a política a ser encaminhada possa vir a refletir mais de perto os anseios do magistério (Faria, 1989).³¹

²⁸ Ver Gomes (2002) sobre o papel dos Pioneiros da Educação e o Movimento da Escola Nova que, *propunha a montagem de um sistema nacional de educação articulando os três níveis de ensino (...) (p. 411). (...) Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho são uma espécie de trindade do movimento (...) (Idem, p. 413).*

²⁹ Cf. Boto (2001), ao afirmar que desde o século XIX, há uma *pedagogia de Estado, que visa estratégias de uniformização da língua e dos discursos (...) (p. 153).*

³⁰ Cf. O Livro dos CIEPs – O movimento Escola Viva – Viva a Escola, convocou os professores do 1º grau para uma consulta acerca das teses do governo. Com a participação de 52.000 professores, a reunião final dos delegados realizou-se no município de Mendes (25-26/11/1983), originando o Encontro de Mendes, como ficou conhecido.

³¹ Cf. Faria, apud Escola Viva, ano 2, nº 2, p. 22.

Ao longo do período de exceção autoritária, inúmeras legislações fragmentam o projeto da reforma universitária³² dos anos 60, esvaziando conseqüentemente o forte movimento estudantil daquela década. Por outro lado, também fragilizam a organização do professorado, ao conferir à educação básica (antigos 1º e 2º graus) um viés tecnocrático e profissionalizante, como contraponto a disciplinas mais reflexivas ou humanistas.

Torna-se importante, portanto, observar o corpo de leis emanadas pelo MEC³³, durante o período militar (anos 70) acerca dos sistemas públicos de ensino, em seus diferentes níveis e modalidades, relacionando-o às políticas implantadas, no mesmo período, pelo governo Chagas Freitas em âmbito estadual (Faria 2011).

Também cabe assinalar um ponto importante na trajetória do governador Brizola, e que certamente contribui para a elaboração da sua proposta educacional. Que é a sua passagem pelo governo do Rio Grande do Sul (RS), nos anos 1950³⁴, na ocasião deu destacada prioridade à escola pública. Naquele período, foram construídas algumas centenas de escolas, que ficaram conhecidas por Brizoletas, conforme observamos nas imagens a seguir:

³² Dois documentos registram a concepção de Reforma Universitária que a geração de 60 reivindicava: as cartas da Bahia e do Paraná, documentos finais de congressos realizados pela UNE. Em 1961, em Salvador, o I Seminário Nacional da Reforma Universitária, com três eixos – A realidade brasileira, A Universidade no Brasil e A Reforma Universitária. A partir da análise da conjuntura das universidades brasileiras, feita neste seminário, a UNE promove no ano seguinte, em Curitiba, o II Seminário de Reforma Universitária.

³³ Tratam-se das leis nº 5540/68; DL. 464/69; 5.692/71 e, os DLs. 200/77 e 1422/75 que redefinem as bases legais da estrutura e funcionamento do ensino no Brasil, durante o regime militar. Cf Educação no Brasil: Legislação Mínima, Schuch, Vitor. 1983.

³⁴ Leonel Brizola governou o Rio Grande do Sul entre 31 de janeiro de 1959 e 31 de janeiro de 1963. Brizola venceu a eleição, realizada em 3 de outubro de 1958, derrotando o candidato da coligação PSD-UDN-PL-PDC-PR, Walter Perachi de Barcelos. Brizola recebeu 667.863 votos e Perachi, 603.339. A coligação PTB-PSP-PRP tornou-se majoritária na Assembleia Legislativa ao eleger 29 deputados, dos quais 24 do PTB, dois do PSP e três do PRP; a oposição, PSD-UDN-PL-PDC-PR, elegeu 24 deputados, dos quais 13 do PSD, sete do PL, dois do PDC e dois do PR.

Fotografia 1 - Grupo Escolar de Vila Ditz – Santo Ângelo



Fonte: Quadros, Marcas do tempo: imagens e memórias das Brizoletas, 2005.

Fotografia 2 - Escola Isolada Licorsul – Bento Gonçalves



Fonte: Quadros, Marcas do tempo: imagens e memórias das Brizoletas, 2005.

Neste sentido, vale discutir o discurso educacional brizolista difundido naquele momento, pois acreditamos que as ações empreendidas no Rio Grande do Sul nos anos 50 desvelam indícios da formação das concepções político-pedagógicas da administração de Brizola no Rio de Janeiro quase trinta anos depois, nos anos de 1980.³⁵

As considerações de Foucault (1995), afirmam que o discurso é:

(...) um conjunto de enunciados, à medida que se apóiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou a utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico-fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidade do tempo. (p. 135).

O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (FOUCAULT, 2003). Foucault em *A ordem do discurso* (2003) revela, logo de início, a que finalidade o mesmo se destina: *Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder* (p. 39). Na verdade, toda vez que falamos, refletimos uma ideologia, um sistema de valores que nos precede.

Para Foucault, ao considerar o discurso como prática, ou seja, um evento histórico, cultural, social, etc., reforça a ideia de que o discurso precisa ser visto pelo que ele é e não pelo que possa representar. Ele não é significante, a chave da decodificação do significado. Ele próprio é seu conteúdo. Então a pergunta não será mais do tipo O que representa esse discurso? O que está por baixo desse discurso? Mas Que discurso é esse? Como se construiu? Por que esse e não outro? Assim, ele não é simplesmente um meio de se chegar à realidade, de representar a materialidade. Na verdade, o discurso cria realidade, transforma e recria o mundo constantemente. E é a partir desta perspectiva que analisamos o discurso Brizolista.

Quadros (2003), afirma que o discurso de Brizola se baseia fundamentalmente na doutrina *pasquelinista* e, portanto as ações do seu governo:

³⁵ Ver Silva (2007), comunicação apresentada na VI Semana de História da UERJ, sob o título **Utopia, discurso e memória**: a política educacional de Leonel de Moura Brizola.

Inserem-se numa perspectiva desenvolvimentista, especialmente com o sentido de mostrar a viabilidade do projeto contra o subdesenvolvimento e da interferência ampla do Estado nos assuntos econômicos. É possível inferir que, para Brizola, prevalece a idéia de que o esforço desenvolvimentista é a da viabilidade do desenvolvimento autônomo, identificando-se, desta forma, com a libertação econômica (QUADROS, 2003, p.92).

Sob esse prisma, pode-se perceber que duas questões permeiam o discurso de Brizola: o desenvolvimento e a educação. Ambos tornam-se centrais e se inter-relacionam. Ou seja, um pressupõe o outro e ao mesmo tempo constituem e explicam a existência do outro. Assim, nas próprias palavras de Brizola *queremos e procuramos o desenvolvimento econômico e só teremos através da educação* (Brizola, em entrevista ao jornal O nacional, 3-2-1959, p.1, *Apud* Quadros, 2003:93)

Por ou lado, incorporando os preceitos da doutrina de Pasqualini, Brizola acreditava que era de responsabilidade do Estado ser um propulsor do desenvolvimento econômico e, nos marcos de uma política de planejamento, promover a planificação do desenvolvimento. Essa política desenvolvimentista tinha como meta o propósito de lutar contra o subdesenvolvimento, condição imprescindível para se atingir outro estágio da sociedade, qual seja, o desenvolvimento e a remodelação da fisionomia econômica e social do Estado. Mesmo que essa mudança não significasse, necessariamente a transformação da ordem social (Quadros, 2003).

Neste contexto, Brizola:

Buscava o desenvolvimento por meio de uma ordem social mais justa, isenta de conflitos, leve de antagonismo irreconciliáveis, tendente a maior harmonia, na cordialidade fraternal de sua convivência, nunca distanciado dos generosos ditames da solidariedade humana. (Mensagem, *apud* QUADROS 2003, p. 94).

Para Brizola, atingir tal concepção de sociedade tem como caminho necessariamente o da educação. Afirmando, ainda que, que educar deveria absorver as “melhores energias” do seu governo, o maior orçamento e a maior e mais intensa dedicação. Pois, *educar não é apenas promover a elevação da criatura humana, mas igualmente promover a melhor forma do desenvolvimento econômico da região, de um estado ou de um país.* (Discurso de Brizola, *Apud* QUADROS, 2003:96).

Tal visão de educação implicava em não medir esforços, na execução de programas educacionais. Pois, estes eram os melhores investimentos e os únicos com resultados garantidos. A educação no discurso de Brizola, é o instrumento mais

importante na valorização, ascensão e preservação da condição humana e também é entendida como via concreta e possível de ascensão social dos mais pobres.

Nesse sentido, cabe destacar que no discurso de Brizolista todo projeto de governo deveria, prioritariamente, se pautar na educação das classes populares. Seja como projeto de modernização ou como projeto de desenvolvimento econômico. Assim, a educação seria reformada em função dos critérios da racionalidade política e econômica, para o cumprimento de novas tarefas (RODRIGUES, 1982).

Também é pertinente trazer o argumento discutido em Gadet e Hak (1993) que se apóiam em Pêcheux (1968), quando este afirma que nas condições de produção do discurso, é necessário respeitar três aspectos/critérios: a imagem que o locutor faz do ouvinte e vice-versa; a imagem que o locutor faz do referente e a intenção ou ato que o locutor visa praticar sobre o ouvinte ao proferir o discurso. Este último, diz respeito à organização argumentativa. Ou seja, do tipo de resultado que o locutor deseja ao produzir um determinado discurso numa função pragmática do discurso. (GADET; HAK, 1993, p. 26).

Dentro deste panorama, torna-se possível perceber no discurso/fala de Brizola uma concepção de transformação, propondo, a incorporação, via da educação, das massas ao processo produtivo (QUADROS, 2003, p. 98).

Para Quadros (2003),

(...) há duas questões que perpassam o discurso de Brizola: o desenvolvimento e a educação, citando entrevista do governador Brizola, em que reafirma: queremos e procuramos o desenvolvimento econômico e só teremos através da educação.³⁶

Alguns outros autores, como Quadros (2003), ao compararem os discursos de figuras como Adhemar de Barros, Miguel Arraes e Carlos Lacerda, identificam no discurso de Brizola o que possui, em menor grau, elementos de contestação do *status quo*. O que nos permite inferir que Brizola desenvolve um discurso permeado de contradições, ainda que ele tenha sempre se colocado ao lado de setores progressistas nacional e internacionalmente.

Nesta perspectiva é necessário voltar a uma das principais influências do discurso Brizolista, Alberto Pasqualini³⁷:

³⁶ Entrevista ao Jornal O Nacional, 03/02/1959, p. 01 – apud Quadros, p. 92, 2003.

³⁷ **Alberto Pasqualini** (Ivorá, 23/08/1901 – Rio de Janeiro, 3/06/1960) foi advogado, professor, sociólogo e político brasileiro; ideólogo e doutrinador trabalhista, foi senador da república pelo PTB. Bacharelou-se em Direito

O poder público deveria intervir no mecanismo econômico, não para desorganizar a economia, mas para orientá-la para substituir as puras forças do acaso pela racionalização, prevenindo e evitando assim as crises econômicas que tantos malefícios e sofrimentos causas ao povo, levando muitas empresas falências e muitos trabalhadores ao desempregado. O Estado deve intervir para coibir o abuso do poder econômico, os açambarcadores, os trustes, os cartéis, os monopólios e todas as manobras que visam tão somente a exploração do povo, proporcionado a alguns lucros fabulosos. O Estado de vê também intervir para regular as relações de trabalho, para segurar todas as garantias aos trabalhadores, o que não excluir o exato cumprimento de seus deveres com a empresa. Deve enfim intervir para que se realizem, em toda sua plenitude, a justiça social, que não deve ser apenas uma frase vazia, mas que deve se traduzir por um conjunto de medidas práticas destinadas para realiza-la (PASQUALINI, 1950: 27).

Mas, ao refletir acerca do discurso educacional brizolista é necessário contemplar o sujeito que fala. Nesse caso, podemos recuperar as inferências de autores como Osakabe (1979), Chomsky (1967) e Possenti (1993). Desse modo, para Osakabe o discurso é um processo de auto-expressão do sujeito, com alta frequência de relação pessoal. Para Chomsky, o discurso está situado no domínio da performance e sobre, portanto, os condicionantes que o compõem (tempo, memória e percurso histórico). Já para Possenti, o discurso é o local dos indicadores como pessoa, tempo, lugar e objeto, que assim ganham sentidos precisos.

É sob a conjugação dessas interpretações que está a gênese do discurso brizolista. Pois, ainda segundo Quadros (2003) o homem Brizola:

Estava imbuído de uma forte convicção pessoal, que o motivava a ação acreditando que a educação era melhor estratégica para superação do subdesenvolvimento e um eficiente e poderoso meio e instrumento de valorização e promoção social das pessoas. Na sua imaginação, o menino pobre que saiu do interior e foi para a capital, morou em pensão e trabalhou como ascensorista, operário auxiliar numa refinaria de óleo e jardineiro do Serviço de parques e jardins da prefeitura municipal de Porto Alegre, obteve sucesso porque teve acesso a oportunidades educacionais. Tendo em vista a sua trajetória e, principalmente seu exemplo, Brizola vincula de maneira intensa educação como valorização e ascensão social e demonstra que a mobilidade social é possível pelo trabalho e pela educação. Logo, acreditava que se toda a população tivesse oportunidade semelhante, se nem uma criança ficar sem escola - o que é exceção - o seu caso, por exemplo, poderia se tornar regra (QUADROS, 2003, p. 98).

E também era:

(1929). Filiado ao Partido Libertador, foi eleito vereador em Porto Alegre em (1934-1937). Em 1944, durante a interventoria de Ernesto Dornelles, chefiou a Secretaria de Interior e Justiça, em 1946, filia-se ao Partido Trabalhista Brasileiro. Pasqualini foi um dos principais elaboradores do programa do PTB, e escolhido candidato do partido para governador do Rio Grande do Sul no pleito de 19 de janeiro de 1947. Considerado favorito, acabou sendo derrotado por Walter Só Jobim, do Partido Social Democrático, por cerca de 19 mil votos. Em compensação, o PTB elegeu 23 dos 55 deputados estaduais. Estes iriam, na sua maioria, adotar no plenário a chamada linha Pasqualini, delimitada através do livro de Pasqualini Diretrizes fundamentais do trabalhismo brasileiro. Entre estes parlamentares estavam João Goulart e Leonel Brizola. Em 1950 elege-se senador pelo Rio Grande do Sul, na eleição que levou pela primeira vez um trabalhista ao governo do estado, Ernesto Dornelles, e que marcou o retorno de Getúlio Vargas ao Palácio do Catete, agora pelas mãos do povo. Em 1952, com a posse de João Goulart na presidência nacional do PTB, Pasqualini foi incumbido de organizar o departamento de estudos do partido, destinado a conferir maior substância doutrinária ao partido. Vítima de derrame cerebral em 1956, que levou a sua renúncia do cargo de senador, Pasqualini ficou paralisado até a morte.

Um engenheiro, um homem de ação que lançou mão da doutrina Pasqualinista, claramente reformista, para fundamentar suas iniciativas, que se inseriam na perspectiva do nacionalismo desenvolvimentista. Fiel a essa doutrina Brizola entendia que cabia ao Estado promover o desenvolvimento. Nesse contexto, o modelo de desenvolvimento proposto e que se refletiu nas ações educacionais de seus governos, implicava a constituição de uma sociedade urbana e industrial que por meio da ação educativa do Estado buscava incorporar as massas populares. (Idem, 2003, p. 14).

Pelo exposto, podemos concluir que o discurso educacional do Brizola, presente na memória brasileira, mormente, gaúcha e fluminense, prima pelo desejo de integrar na sociedade moderna e capitalista, a massa pobre e historicamente excluída. Para tal, nos preceitos brizolistas era fundamental que esses indivíduos fossem educados e preparados. Pois, ao se tornar detentor de instrumental, técnico e cultural, que somente a educação é capaz de oportunizar e, conjugando-a ao trabalho, os cidadãos, ainda que os mais pobres alcançassem oportunidades de ascensão e valorização social e, também o próprio Estado derrotaria o subdesenvolvimento, chegando a uma sociedade mais justa e com menos conflitos sociais.

Ainda segundo Quadros (2003), a instrução e educação do trabalhador, e do povo em geral, é outra importante questão para o trabalhismo, pois enquanto o trabalhador não atingir certo nível de cultura, será sempre vítima de demagogos, aventureiros e charlatões (p. 140). E aponta também que cabia ao PTB, num primeiro plano, desempenhar um papel educador, com vistas à criação da mentalidade social necessária para implantar a nova ordem social.

Contudo, o que tentamos sinalizar é que ao examinar os dois momentos históricos, o início dos anos 60 e a retomada democrática nos anos 80, nos deparamos com as singularidades fluminenses que irão dificultar, em larga medida, as possibilidades da implementação de um projeto educativo “ambicioso”, conforme determinavam as diretrizes do I PEE/RJ, diferentemente do cenário político gaúcho mais favorável no Estado do Rio Grande do Sul nos anos 50/60.

Passemos agora a próxima seção, aonde abordaremos a gênese do projeto darcyniano e as concepções de educação integral que fundamentaram a construção das concepções político-pedagógicas que forjou o I PEE.

1.1 - O voo *interrompido*: a Educação Integral na gênese de um projeto fazimento

Relembrar hoje o golpe de 1964 traz para a minha geração dos anos 60, um estranho gosto de fel... pai afasta de mim este cálice.... Aquela juventude generosa e nacionalista foi abatida em pleno voo. Os sobreviventes foram às ruas nas Diretas já, no Impeachment de Collor, na eleição (vitória) de Lula. E agora? (FARIA, 2006).

Acreditamos que a mudança de todo um sistema educacional, não se faz da noite para o dia. Exige tempo, vontade política e continuidade administrativa (LINHARES, 1989).

Como indicamos na seção anterior, o I PEE traz traços diversos na sua constituição, que vão além das influências de seus idealizadores. Cabe então destacar que uma das facetas mais marcantes vem exatamente dos princípios que buscam a implementação da Educação Integral na Educação brasileira. A seguir, buscamos discutir a gênese da escola de Educação Integral e seus impactos no projeto dos CIEPs.

O projeto dos CIEPs³⁸ tornou-se uma das maiores referências em se tratando de projetos educacionais do Brasil. Certamente tal visibilidade se dá pelo número relevante de unidades construídas, foram mais de 500. Todas erguidas a partir de 1983 quando Brizola toma posse no governo do estado do Rio. O processo de construção se dá em pelos menos duas fases distintas, a primeira entre abril de 1985 a março de 1987, e a segunda a partir de 1991, com o início do segundo governo Brizola e a implantação do II PEE (Oliveira, 1991).

Paralelamente, nas ações brizolista/pedetistas, é possível observar também que a discussão em torno das possibilidades de implantação da Educação Integral ganha força e espaço nos debates acadêmicos. Recebe ainda mais atenção dos partidos políticos que entendem que grande parte da população brasileira aspira por um espaço educativo mais ampliado para seus filhos.

Portanto, como assinala Ghiraldelli (1991),

(...) os CIEPs apesar de sobrepor uma rede paralela de ensino à rede já existente, trouxe de fato oportunidades para uma teorização calcada em números e dados a respeito das possibilidades da escola de tempo integral (p. 18).

³⁸ Darcy Ribeiro editou *O Livro dos CIEP's* em 1986, neste livro, encontramos em detalhes a descrição do projeto. Tendo como destaque alguns aspectos mais relevantes, como por exemplo, a informação de que o CIEP foi concebido como uma escola pública de horário integral, ou seja, funcionava das 8:00h às 17:00h fazendo o atendimento das crianças do C.A. à quarta série ou da 5ª à 8ª série. Estas etapas funcionavam em prédios diferentes agrupando, as crianças da mesma faixa etária no mesmo espaço.

Os CIEPs surgem assim com um projeto diferenciado³⁹, onde o atendimento seria ofertado em oito horas de jornada escolar, possuindo ainda concepções político-pedagógicas próprias. Destacam-se, o próprio atendimento em tempo integral, a construção da proposta pedagógica em eixos transdisciplinares, a exploração das várias formas de linguagem como formas de expressão do aluno, a gestão democrática das escolas por meio dos CECs (Conselho Escola Comunidade) e a articulação da educação com a área da cultura - pela atuação dos animadores culturais (Ribeiro, 1986).

Outro destaque é a arquitetura dos prédios⁴⁰, desenvolvida por Oscar Niemeyer, visava absorver o atendimento em tempo integral, baixos custos e pouco tempo de construção, o que possibilitou uma montagem acelerada, permitindo uma multiplicação rápida dessas escolas e erguendo de chofre uma “rede paralela de impacto”. Como indicou Zaia Brandão em artigo publicado em 1989, no qual afirma que os CIEPs tornaram-se em curtíssimo espaço de tempo uma rede de ensino de impacto nacional.⁴¹

Dentre as metas do I PEE, foram estabelecidas a eliminação do terceiro turno diurno nas escolas, aumento da carga horária diária para cinco horas, revisão de todo o material didático, reforço adicional de horas de aula para a melhoria do rendimento escolar, separação dos alunos do primeiro segmento do ensino fundamental dos alunos do segundo segmento — da primeira a quarta e da quinta a oitava séries, respectivamente. No interior dos CIEPs também existiam subprojetos, como as Casas da Criança com atendimento pré-escolar; os Centros Culturais Comunitários; a Educação Juvenil com atendimento noturno, para jovens de 14 a 20 anos; treinamento de professores e melhoria das condições de trabalho: cursos de

³⁹ Os CIEPS do estado do Rio de Janeiro mantinham duas famílias de pais sociais que cuidavam de até vinte e quatro alunos alojados para ali residirem por um prazo máximo de um ano, em caso de necessidade. Esse programa visava o atendimento de alunos cujas famílias enfrentavam situações emergenciais, para as quais esse recurso pudesse evitar a evasão escolar. Todo esse programa de alunos residentes era acompanhado diretamente por assistentes sociais (PARO, 1988.p.122-131).

⁴⁰ O projeto criado pelo arquiteto tratava-se de um prédio erguido com seis peças pré-fabricadas de concreto armado. O CIEP Padrão possuía três blocos. No bloco principal, com três andares, ficavam as salas de aula, um centro médico, a cozinha, o refeitório e as áreas de recreação. No segundo bloco ficavam o salão polivalente, com ginásio coberto, quadra, arquibancada e vestiários. O terceiro bloco com forma octogonal abrigava a biblioteca e sobre ela ficavam as moradias para os alunos residentes (RIBEIRO, 1986).

⁴¹ Dependendo da dimensão de alguns terrenos, foram edificadas também CIEPs Compactos que possuíam apenas o prédio principal. Para viabilizar tais construções o governo criou uma fábrica de edificações pré-moldadas, denominada (RIBEIRO, 1994).

capacitação para os professores; reestruturação da carreira docente; do estatuto do professor e dos regulamentos das escolas (RIBEIRO, 1986).

Contudo, é notório que o acesso ao ensino público no Brasil constitui-se historicamente em um grande desafio. Os problemas educacionais enfrentados pelo país surgem com a escola e a busca pela sua efetivada universalização, vimos assim a história da educação brasileira se confundir com a luta pelo acesso à escolas laica, pública e gratuita.

Campos (1981) tecendo considerações sobre a história da educação pública brasileira aponta que:

Oferecê-la a todos e ao mesmo tempo negá-la tem sido uma prática comum. Promete-se escola gratuita, mas o Estado não fornece os meios para que ela o seja de fato; define-se um ensino de oito anos aberto a todos, mas constrói-se o currículo e organiza-se a aprendizagem de forma a negá-lo à maioria, fazendo parecer que o problema encontra-se na população e não na instituição, planeja-se estender a rede escolar a todos os bairros, mas concretamente oferece-se uma escola provisória e incompleta a uns e uma em razoáveis condições de funcionamento a outros (p. 16).

Ao mesmo tempo, na década de 1980 ocorreram mudanças profundas no cenário internacional, provocadas pelas transformações sociopolíticas e tecnológicas que emergem em praticamente todos os países do mundo. Dentro desse panorama o Brasil entra na nova ordem mundial, com baixos índices de alfabetização, da qualidade da educação básica e com uma formação técnica muito abaixo da real necessidade.

É no interior desse cenário que a Educação Integral torna-se relevante. Para tanto, Guará (2009) assinala que o conceito de educação integral encontra amparo jurídico significativo na legislação brasileira⁴², assegurando inclusive a sua aplicabilidade no campo da educação formal e em outras áreas da política social. Nas discussões sobre a demanda por instituições de período integral, a justificativa mais recorrente é a situação de pobreza e exclusão que leva grupos de crianças à situação de risco pessoal e social⁴³, seja nas ruas, seja em seu próprio ambiente. A

⁴² O tema da educação integral renasce também sob inspiração da Lei nº 9.394/ 96, que prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral (arts. 34 e 87, § 5º) e reconhece e valorizam as iniciativas de instituições que desenvolvem como parceiras da escola, experiências extra-escolares (art. 3º, X). A previsão disposta no artigo 34 – de ampliação da permanência da criança na escola, com a progressiva extensão do horário escolar – gera para os pais a obrigatoriedade de matricular e zelar pela freqüência dos filhos às atividades previstas.

⁴³ Os CIEP's se propunham a atender aos alunos de todo o ensino fundamental, da primeira a oitava série, mas também ofereceria um programa de ensino noturno, de Educação Juvenil, para jovens de 14 a 20 anos. Cada CIEP abrigaria até mil alunos, 600 em horário integral diurno e 400 jovens freqüentando a escola no turno da noite. Os CIEPs atrairiam jovens, crianças e integrantes da comunidade, com uma programação que visava o aproveitamento de espaço e tempo; seriam pólos educacionais e culturais da região, por contar com bibliotecas

educação em tempo integral surge, então, como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil (GUARÁ, 2009).

A implantação do programa também provoca o questionamento da pertinência do horário integral. Autores como Paro (1988); Cunha (1991) e Kramer (1991) apontam em suas análises que a implantação da proposta não foi bem sucedida e, que por isso houve grande índice de evasão, tal responsabilidade foi atribuída ao governo e aos profissionais que trabalhavam nos CIEP. Lima (1988) indica outra crítica à implantação: as contradições observadas entre o discurso da equipe central do I PEE e a prática nas escolas. Já Oliveira (1991) critica o discurso salvacionista de Brizola, que segundo a sua análise, justificava o programa atribuindo um valor de salvação social, o que acabou por estigmatizar o CIEP como “escola para pobre”.

Dentre as características encontradas nas análises de diversos autores, vale destacar que a permanência da demanda por essa escola advém do anseio dos pais e responsáveis por uma escola de horário integral. Leonardos (1991) aponta que o conceito de CIEP, para a comunidade em geral, era de um prédio em que funcionava uma escola de horário integral, o que lhes dava tranquilidade para trabalhar e garantir a alimentação e a proteção que os seus filhos necessitavam. Oliveira (1991) menciona a expectativa favorável da população, segundo a qual o índice de aprovação da comunidade em relação ao horário integral, ao prédio escolar, à integração criança-escola e à qualidade de vida da comunidade após implantação da escola ficou acima de 80%.

Nesta perspectiva, para Paro (1988) e Brandão (1989), destacaram que o horário integral permite ao professorado intervalos para o planejamento, a preparação de material didático e o aperfeiçoamento profissional. Costa (1995) indica também que o horário mais extenso do professor contribui para um maior envolvimento com a sua unidade.

É necessário assinalar também que diversos autores ressaltam que a proposta dos CIEPs provocou ampla discussão sobre a importância da escola pública. O debate contribuiu inclusive para o avanço do processo de democratização

públicas, abertas para moradores, e quadras esportivas para os finais de semana. Como o projeto previa atendimento aos alunos provenientes de segmentos sociais de baixa renda, as escolas foram localizadas preferencialmente onde havia maior incidência das populações oriundas das classes populares. A assistência médica-odontológica, a alimentação e os hábitos de higiene eram desenvolvidos como condição para o atendimento em horário integral dos alunos deste segmento social (LOBO JÚNIOR, 2001).

da escola pública. Brandão (1989) afirma que o CIEP tornou-se um “nome próprio” para a escola de tempo integral; entrou na vida dos usuários, nos debates de educação, dos intelectuais e dos políticos.

Mignot (2004) afirma que os CIEPs conferiram uma identidade própria à escola pública de tempo integral, sua implantação ruidosa impossibilita que estes passassem despercebidos. Despertaram a atenção, sobretudo, porque contrastavam com os demais prédios escolares. Entretanto, a autora adverte que ao serem construídos deliberadamente em lugares de visibilidade estratégica, representavam monumentos à educação, a um partido político e a seus idealizadores.

A criação de uma escola pública de horário integral, através da implantação ruidosa dos Centros Integrados de Educação Pública, repercutiu nacionalmente, dando origem a vários debates e teses, ora com pontos a favor, ora contra as concepções e características peculiares de tal política educacional, como nos coloca Stock (2004), quando assinala que falar de CIEP é gerar polêmica, é um incessante questionamento por parte de professores e da sociedade. É ainda motivo de defesa de idéias e choque de opiniões (p. 20).

Ainda de acordo com Mignot (2004), os defensores e críticos, prisioneiros de seus modelos, não perceberam que a sociedade se complexificava, exigindo um repertório variado de propostas escolares. Os CIEPs atenderiam às demandas específicas da sociedade, como por exemplo, das mulheres que trabalhavam fora. Ao se afirmar a importância de recuperar a especificidade da escola transmissora do saber, não se poderia esquecer que ela também foi se modificando ao longo da história, incorporando funções educativas que antes pertenciam às famílias.

Assim, os defensores da proposta, ao transformarem esta escola em um modelo multiplicável, acabaram negando a própria inspiração do projeto: contemplar a diversidade que a rotinização das práticas pedagógicas impedia. Outro ponto destacado pela autora é o projeto arquitetônico uniforme, preso a horários pré-estabelecidos de funcionamento, generalizado como único modelo de escola, negando desta forma os argumentos que justificariam a escola pública de tempo integral. Os CIEPs passaram a representar o que seria o programa extensivo de educação para o Rio de Janeiro: “escola-casa”, “escola-restaurante”, “escola-ambulatorio” — a compensação pública pelas carências emocionais, nutricionais, intelectuais, culturais e sociais.

Mignot (2004) afirma ainda que com a

Derrota eleitoral de Darcy para o governo estadual em 1986, o projeto foi interrompido. Em ruas, estradas, praças, bairros e favelas onde os CIEPs estavam apenas em fase inicial da construção, os canteiros de obras foram abandonados. Eram resquícios de um sonho, escombros de um monumento à educação. Tapumes e entulhos macularam a paisagem e a imagem da cidade-vitrine do país. A escola que havia se tornado o mais novo cartão postal, ainda pretendia dar mais uma lição: a lição sobre a importância da continuidade administrativa. O debate sobre qualidade do ensino que gerou, continuou vivo, apaixonado e apaixonante (p. 36).

Os CIEP's surgem então como uma possibilidade de contribuir efetivamente com a luta pelo direito ao ensino público de qualidade. O I PEE, considerado no seu formato original, não poderia ser confundido com o CIEP, pois se propunha a ir além dos limites da escola. O programa incluía também intervenções mais extensas dentro e fora do ambiente escolar, constituía ponto principal oferecer às crianças das camadas populares condições de aprendizagem e acesso à cultura, reafirmando assim o compromisso com a transformação social e a diminuição das desigualdades (RIBEIRO, 1995).

Paiva (1985) e Mignot (2004) apóiam suas críticas no que consideram práticas populistas, afirmando que a inexistência de transparência em relação a custos, critério de localização, número de escolas concluídas e de alunos atendidos, indicavam o uso dessa escola como instrumento populista de fazer política. Paralelamente, Paro (1988) criticava a inviabilidade de universalização da escola de horário integral e alegava, da mesma maneira que Brandão (1989), que a simples extensão da escolaridade diária não garantia o bom funcionamento da escola e que o custo era muito alto, inviabilizando a universalização da escola de horário integral no Ensino Fundamental.

Outra polêmica envolvendo a criação dos CIEPs do Rio de Janeiro diz respeito ao pesado investimento reservado à Educação, que convertido em moeda americana no ano de 1984, alcançava o valor aproximado de 60 milhões de dólares, levando à indignação a sociedade, uma vez que outros setores do estado se encontravam sem recursos suficientes, como a área de segurança pública.

Mesmo imerso nessas polêmicas, Brizola é reeleito em 1990, elevando o número de CIEPs implantados na sua segunda gestão (1991-94). Nesse ínterim, entre o final de sua primeira gestão (1986) e o início da segunda (1991), governou o estado do Rio de Janeiro Wellington Moreira Franco, do Partido do Movimento

Democrático Brasileiro (PMDB), que fora eleito vencendo o candidato à sucessão governamental de Brizola, Darcy Ribeiro.

Durante o governo de Moreira Franco o projeto dos CIEPs foi interrompido, descaracterizando a proposta original. Alguns CIEPs foram fechados e/ou abandonados, contribuindo para o desmonte do projeto de horário integral. Fica evidenciada, desta forma, a descontinuidade de projetos da esfera pública, incluindo-se as políticas públicas em educação. Instituídos pelo governo de um determinado partido político, relacionam-se a questões de ideologia partidária que acabam prevalecendo em detrimento da questão pública (CUNHA, 1991).

Costa (1991) reconheceu alguma potencialidade na proposta de escola pública de horário integral. Entretanto, Lobo Jr. (1988), Paro (1988), Mignot (1989) e Kramer (1991), ao abordarem custo ou função da escola, indicavam sua inviabilidade ou inadequação; ao discutirem a implantação, apontavam o clientelismo ou o populismo; acrescentavam a impropriedade para o aluno brasileiro, que precisa trabalhar, ou para o sistema de ensino, que ainda não oferecia quatro horas diárias de escola.

Para Oliveira (1991) existiam dois tipos de críticas com relação ao custo dos CIEPs: havia os que discordavam da oportunidade de implantar uma escola como essa e outros tinham dúvidas acerca da análise dos gastos dessa implantação. Enquanto os críticos do projeto acreditavam ser impossível a universalização do atendimento em tempo integral, quando não se garante ainda ensino de boa qualidade em tempo parcial.

Coelho (1996) afirma que qualidade emancipatória a ser desenvolvida no ensino público fundamental requer democracia que se entende como acesso e permanência na escola, mesmo que seja necessário facultar condições desiguais para que as crianças das classes desprivilegiadas possam se tornar iguais. Ao mesmo tempo, Arroyo (1988), ao abordar as funções que as escolas de tempo integral assumiu ao longo da história, salientou o seu caráter de instituição total, em que se valorizava mais a socialização do que a instrução. Alertou ainda para a percepção negativa da pobreza que estas instituições, destinadas a “salvar” os filhos dos trabalhadores pobres, têm, mostrando quão violenta pode ser a relação pedagógica.

A seguir, destacamos algumas considerações importantes no/do pensamento educacional de Anísio Teixeira e do próprio Darcy – mestre e discípulo...

1.2 - Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: falas encarnadas

Darcy tem a coragem de sua inciência. (Anísio Teixeira, s/d)

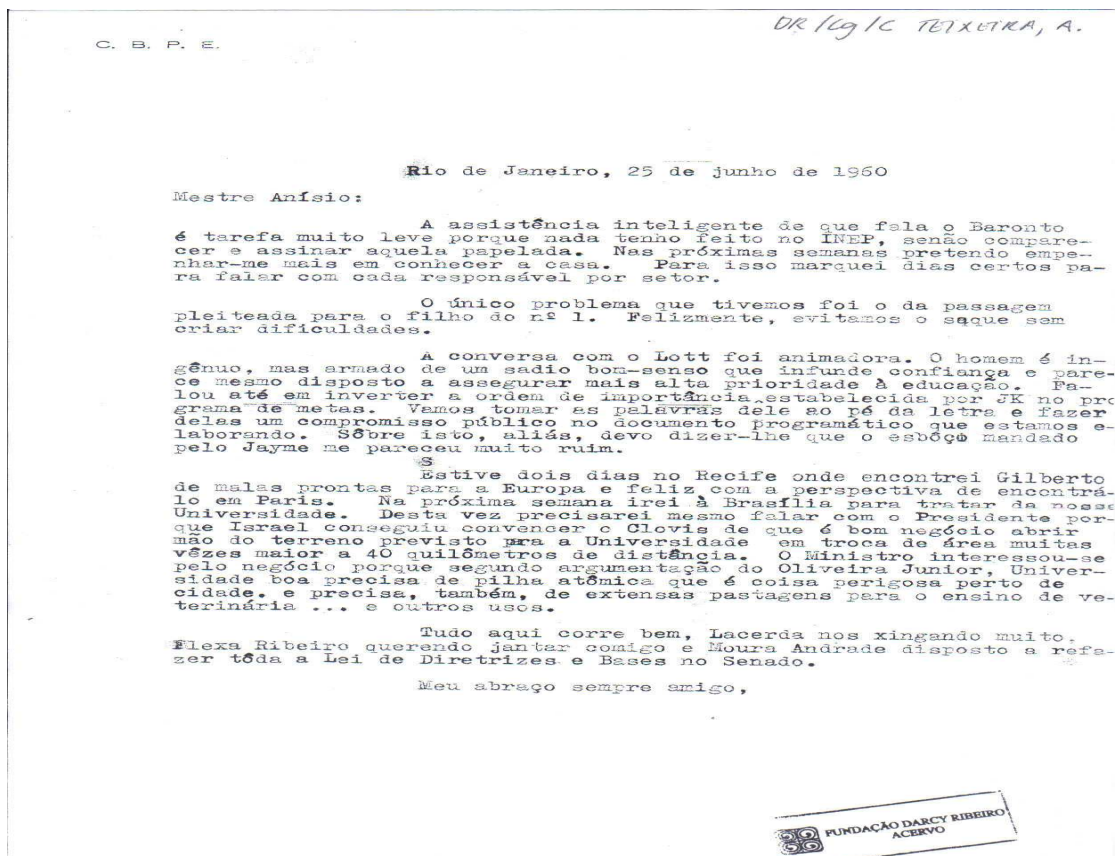
Anísio é o pensador mais discutido, mais apoiado e mais combatido do Brasil. Ninguém é também tão negado e tem tantas vezes o seu pensamento deformado (...). Suas teses educacionais se identificam tanto com os interesses nacionais e com a luta pela democratização de nossa sociedade que dificilmente se admitiria pudessem provocar tamanha reação num país republicano. (Darcy Ribeiro, s/d)

Ao discutir a concepção educacional de Darcy Ribeiro, se revelam as influências que a constituem e os possíveis impactos na construção do I PEE. Para tanto, iniciamos assinalando a que certamente foi a principal marca na constituição do pensamento educacional darcyniano, a figura do educador Anísio Teixeira.

Considerando o conceito de direito à educação recorrente em suas obras e ações, nossa busca se deteve, principalmente, em dois projetos idealizados e implementados por eles, pois tais iniciativas evidenciam a relação de seus ideais, evidenciando uma afinidade em suas trajetórias.

A seguir, uma das inúmeras cartas trocadas entre esses educadores, demonstrando longa relação:

Imagem 3 – Carta enviada por Darcy Ribeiro à Anísio Teixeira (1960)



Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro idealizaram e implantaram duas propostas que marcaram significativamente a História da Educação brasileira. Anísio na década de 1950, com sua Escola-Parque na Bahia, Darcy mais de 30 anos depois, nos anos 1980 no estado do Rio de Janeiro com os Centros Integrados de Educação Integral (CIEPs). Os dois pensaram e ergueram escolas republicanas, escolas de horário integral, escolas que visavam a Educação Integral dos alunos, propondo uma universalização do acesso e do direito à Educação de qualidade social.

Nesta perspectiva, em uma abordagem própria dos estudos historiográficos, buscando entender como a educação e a escola podem ser pensadas politicamente, temos como foco o pensamento destes educadores. Logo, se tematiza pensamento, memória e educação, oportunizando um espaço privilegiado de discussão teórico-metodológico no campo da História das ideias e, em particular, no que concerne à escola pública de horário integral.

Anísio Teixeira, entre outras utopias, idealizou as escolas-parque na década de 1950 na Bahia. Enquanto Darcy Ribeiro, dentre muitos *fazimentos*, implementou os Centros Integrados de Educação Pública no estado do Rio de Janeiro, na década de 1980. Ambos marcaram profundamente a história da Educação brasileira, ergueram escolas-sonho, intentaram fazer outro tipo de educação, vislumbraram um país efetivamente educado e democrático, onde cidadania seria fato, não retórica político-partidária. Decerto que fracassaram, os índices que medem a qualidade escolar do país estão aí, nos assombrando, demonstrando o quanto estamos longe do patamar ansiado por eles.

Mas, se seus projetos foram arrebatados pela descontinuidade das políticas públicas, costume político *tupiniquim*, suas ideias proliferaram entre os educadores e intelectuais da educação, o que de certa forma, nos (re) coloca em um percurso que tem o direito à educação como destino programado e fim almejado.

Não pretendemos aqui, inventariar as propostas de Anísio e Darcy, pelo contrário, desejamos apenas lançar luzes-indagações sobre estas trajetórias, intentando contribuir assim para as reflexões acerca da História desses dois educadores, da educação integral, mas também para uma história que contemple o percurso vivido pela educação no que se refere a universalização do acesso escolar.

O que se observa é que a trajetória Anísio Teixeira foi construída em cima destes dois pilares: Utopia e Democracia. A Utopia de buscar sempre uma educação

de qualidade, pública, laica e democrática, pois haveria de colaborar com a construção do Brasil moderno.

O educador baiano que foi educado dentro da doutrina católica, em colégios jesuítas, sendo militante do movimento católico dos anos 1920 (movimento com o qual teria grandes embates ideológicos no decorrer de sua vida profissional), advogado de formação, tomou contato com a educação quando foi nomeado Inspetor Geral de Ensino em Salvador. Foi neste momento que segundo Nunes, *entrou pela primeira vez, em contato com uma literatura pedagógica e sistema público de educação que não conhecia (...) deparou-se com a pobreza de recursos humanos e materiais, a dispersão e a desarticulação dos serviços educativos, o despreparo do professor* (p. 12). Mas a grande mudança no seu modo de pensar a educação se deu quando das suas viagens a Europa e aos Estados Unidos e na sua passagem pelo Teachers College de Colúmbia, pois nestas viagens conheceu diversos sistemas de ensino e tomou contato com a teoria e prática de John Dewey *um pensador que denunciava, aos Estados Unidos, que a ameaça da democracia não estava fora do país, mas dentro dele, nas atitudes pessoais e nas instituições.*

Educação identificada com a pedagogia de Dewey, com o pragmatismo norte-americano, voltado para o desenvolvimento do indivíduo, a democratização, a liberdade de pensamento e a necessidade da experimentação, com a ciência, com a arte e a cultura popular. O desejo pela efetiva democracia marcou seus escritos⁴⁴, destacava que a o desenvolvimento de um país está estreitamente ligado ao incentivo e fortalecimento da democracia em todos os níveis.

O liberalismo deweyano forneceu a Anísio Teixeira um guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, abriu a possibilidade de operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país. Anísio Teixeira não assimilou Dewey, incondicionalmente, ao contrário dele, que acreditava no pleno êxito das reformas educativas em países pouco desenvolvidos pela ausência de tradições culturais aí arraigadas, Anísio conhecia e denunciou criticamente a força dessas tradições na sociedade brasileira (NUNES, 2000, p. 14).

⁴⁴ Como intelectual teve uma produção extensa em que através de artigos, livros, palestras defendia esses princípios. Ocupou vários cargos públicos e como administrador, pode colocar em prática os princípios a que sempre se dedicou, como por exemplo, a criação da Universidade do Distrito Federal, a implantação do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro a Escola-parque, a direção do CAPES, INEP e do CBPE, a fundação da Universidade de Brasília. Todas as ações precedidas de uma preocupação com o planejamento e a formação de quadros para a educação:

A seguir, continuando sua trajetória, Anísio Teixeira em 1931 assume a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, e pode nesta função realizar a reforma da instrução pública e fundar a Universidade do Distrito Federal. Durante a reforma da instrução pública aparece o início do que depois se chamaria de escolas - parque. Em 1932 também participa de forma imprescindível do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que congrega as suas propostas de educação.

Após este período de grande participação na vida pública Anísio se afasta em razão do regime ditatorial instalado no Brasil naquele período, o Estado Novo. Em 1946 é convidado para o cargo de Conselheiro de Ensino Superior da Unesco, porém fica pouco tempo pois é convidado para assumir a Secretaria de Educação e Saúde da Bahia.

Foi durante este período como secretário que criou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, a Escola-parque. Escola pensada e construída para ser uma escola republicana de horário integral.

O projeto das Escolas-parque é reconhecido internacionalmente e mais tarde, Anísio instala no Rio de Janeiro denominando de escolas laboratórios/ experimentais ou de demonstração, por meio dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, escolas com uma proposta bem parecida.

No Rio de Janeiro, a Escola Guatemala

(...) funcionou como laboratório de experimentação: a escola funcionava em horário integral (7: 30 às 16h) e, com o auxílio do INEP, oferecia almoço aos professores, alunos e funcionários. Havia horários especiais para cursos de atualização e encontros de avaliação, no final do dia, realizados pela supervisora do INEP (XAVIER,1999, p. 114).

Vamos encontrar a proposta das Escolas-parque também no Plano Educacional da Nova Capital, elaborado por Anísio Teixeira e, a criação da Escola Parque de Brasília implantada em 1961 no mesmo ano da inauguração da Capital.

A igualdade de oportunidades através da universalização da escola primária, o respeito à regionalização e, a identidade com a oportunidade de desenvolver aptidões e habilidades, além de oferecer uma educação comum a todas as crianças, criou para Anísio um grande desafio, haviam professores para desenvolver essa proposta? Ou estariam preparados os professores para desenvolver tais propostas?

Perante tal desafio, já a frente da Campanha de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) e do INEP Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos onde criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Pedagógicas (CBPE) Anísio se preocupou com a

formação de professores, administradores e pesquisadores que pudessem levar a frente o Projeto de Brasil moderno, democrático e desenvolvimentista, mas que necessitava de profissionais preparados. Durante este período Anísio enfrenta a revolta de setores da Igreja por defender o projeto de uma escola republicana, laica, gratuita e universal.

Em 1961, Anísio Teixeira junto com Darcy Ribeiro cria a Universidade de Brasília (UnB). Havia uma divergência inicial entre Darcy e Anísio sobre o papel da UnB. Anísio pensava na Universidade como um grande centro de pós-graduação *strictu sensu* para a formação de quadros para o magistério superior e Darcy via a importância da graduação estar também em Brasília, o que acabou por acontecer. Como nos mostra Xavier, Darcy compreendeu mais tarde a importância da pós-graduação:

Aprendi, sobretudo, que o principal produto da pesquisa científica não é a dissertação nem a tese- e nem mesmo o artigo ou livro que contribuem para ampliar o saber – mas a formação de gente capacitada para usar o método científico. Gente que só se consegue preparar ali onde se pesquisa, mas onde pesquisador se ocupa também das tarefas do ensino. (RIBEIRO apud XAVIER, 1999, p. 236)

Com o golpe militar em 1964, Anísio Teixeira é aposentado, compulsoriamente e, vai lecionar em várias universidades nos Estados Unidos. Quando retorna ao Brasil continua a trabalhar com a educação, editando livros e participando do Conselho Federal de Educação, morre em 1971.

Darcy foi apresentado a Anísio por intermédio de um amigo comum, Charles Wagley⁴⁵, que trabalhava com Anísio no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), onde estava sendo criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). Conheceram-se durante uma palestra de Darcy sobre a vida social dos índios *Ramkokamekra* (RIBEIRO, 1997).

De acordo ainda com suas *Confissões* (Ribeiro, 1997), foi durante esse primeiro encontro intelectual, que um se apaixonou pelo outro. Anísio se encantou com a inteligência e a fala apaixonada de Darcy, já este se encantou pela inquietude e questionamentos do primeiro.

Darcy Ribeiro nasceu em 1922, na cidade de Montes Claros, interior de Minas Gerais, perdeu o pai aos três anos de idade e foi criado por sua mãe, mestra

⁴⁵ Charles Wagley, antropólogo americano, viveu no Brasil por vários anos, tendo inclusive dirigido o Programa de Migração e a Divisão de Educação Sanitária do Sesp (Serviço Especial de Saúde Pública) durante a Segunda Guerra Mundial

Fininha, que era professora alfabetizadora de adultos. Em sua autobiografia, Darcy aponta que foi ajudando os alunos de sua mãe que ele se sensibilizou ao ato de educar: *às vezes ajudava os recém-ingressos segurando a mão deles com um lápis para domesticá-la, afim de que aprendessem a escrever* (RIBEIRO, 1997, p. 31).

Quando Darcy rememora o período ginasial, o descrevia como pouco significativo, tendo chegado à universidade, em Belo Horizonte, com uma “inocência espantosa”, devido ao seu desconhecimento sobre o mundo. A seguir, ingressou no curso de medicina por influência da mãe e de um tio, que era médico, e aos seus olhos o homem mais inteligente e respeitado da cidade. Deu continuidade aos estudos do curso de medicina até o dia em que descobriu que poderia frequentar as disciplinas das outras faculdades. Encantou-se com as disciplinas de sociologia, direito, filosofia, literatura, história, entre outras. Foi assim, que conseguiu ser reprovado por três anos seguidos no curso de medicina. Após as reprovações Darcy recebeu um convite para ir estudar em São Paulo, tirou férias por um breve período e após algumas conversas com seus familiares resolveu ingressar no curso de sociologia, em 1942 (RIBEIRO, 1997).

Nesse período recebia uma bolsa de estudos, ajudando um dos professores da faculdade a elaborar uma bibliografia crítica sobre a literatura brasileira e alguns ensaios de interesse sociológico. Dessa forma, aprofundou suas leituras literárias para poder fazer a classificação dos livros. Foi durante esse trabalho que ele teve a oportunidade de aprofundar seu conhecimento sobre o povo e a cultura brasileira. Para Darcy, essa literatura deu a ele mais embasamento teórico do que todo o resto do curso: *aquela bibliografia me puxava para dentro do Brasil e das brasilidades, me dando matéria concreta para nos pensar como povo e como história* (RIBEIRO, 1997; p.125).

Logo que se formou em sociologia foi contratado como etnólogo da Seção de Estudos do Serviço de Proteção aos Índios. Assim se inicia outra fase em sua vida, que o marcaria profundamente, a de indigenista. A primeira tribo que observou foi a dos *kadiwéu* que moravam no Mato Grosso.

Darcy criou o Museu do Índio no estado do Rio de Janeiro, este museu acolheu o primeiro curso de pós-graduação para formar antropólogos no Brasil. Muitas das idéias utilizadas por Darcy na educação tiveram origem naquelas

observações acerca dos costumes e tradições das tribos indígenas.⁴⁶ No entanto, somente começou a se interessar e trabalhar ativamente pela educação depois de conhecer Anísio Teixeira, de forma que as causas defendidas por Anísio tornaram-se suas causas também.⁴⁷

Darcy teve sua primeira atuação no plano da educação ao longo do processo de construção, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1961), tendo atuado intensamente ainda na luta pela criação da UnB.

Porém, a satisfação de ver a UnB erguida durou pouco tempo, pois o projeto original gestado por ele foi totalmente destruído pelo golpe militar de 1964. Darcy saiu do Brasil nesse mesmo período, parte para o exílio, assim como muitos outros intelectuais e políticos que eram contrários ao regime que acabará de se instalar. Darcy permaneceu alguns anos no exílio, trabalhando na América Latina, desenvolvendo projetos para o Ensino superior de diversos países, como Uruguai, Chile e Peru.

Para Darcy Ribeiro (1997) a razão da queda de João Goulart, não foi a pretensa “ameaça do comunismo”, mas as políticas públicas sociais voltadas para a melhoria da vida da população, como o início histórico do processo de reforma agrária.

No retorno ao país, junto com Leonel de Moura Brizola, nas eleições para o governo do estado do Rio de Janeiro, em 1982, Darcy Ribeiro é eleito vice-governador, tendo como proposta central de campanha a melhoria da educação. Para efetivar suas ideias, criou o I Programa Especial de Educação (I PEE).

Nas suas palavras, o projeto era:

(...) escolões de tempo integral, cada um deles para mil alunos. Cristalizavam, pela primeira vez no Brasil, como rede pública, o que é o ensino público de todo o mundo civilizado, que não conhece a escola de turnos, mas só escolas de tempo integral para alunos e professores. Eles preenchem as condições necessárias indispensáveis para que as crianças oriundas de famílias pobres, que não tiveram escolaridade prévia, progridam nos estudos e completem o curso fundamental. Assegurar isso a todas as crianças é o único modo de integrar o Brasil na civilização letrada, dissolvendo as imensas massas marginalizadas de brasileiros analfabetos (RIBEIRO, 1997:476).

46 Um costume dos kadiwéu é que acreditam que o corte de cabelo dado a um menino ao nascer, dita a sua personalidade no futuro. Para o antropólogo, esse seria um exemplo claro de como o consenso de um grupo sobre um indivíduo, pode determinar seus comportamentos no decorrer da vida.

⁴⁷ Cf. Anísio Teixeira. Educação é um direito e Educação não é um privilégio (1973)

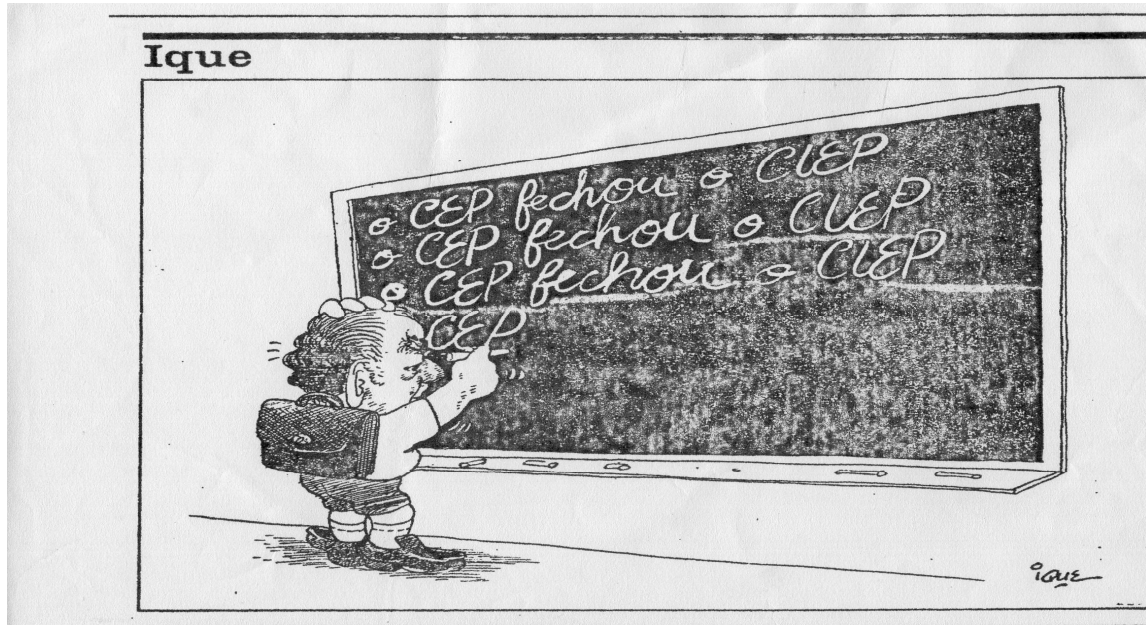
Darcy tentava, assim, concretizar o ideal de escola em tempo integral que há mais de meio século Anísio Teixeira tentou, sem continuidade das administrações posteriores, implantar no Rio de Janeiro, Bahia e Brasília. De certa forma, Darcy reviveu nos anos oitenta e noventa as intolerâncias que os opositores de Anísio faziam a seu desafio de criar uma escola de base pública, laica, democrática, como condição fundamental para consolidação da democracia (Lobo et al, 2008:71).

Em seguida, nos anos de 1990 começa a idealizar sua própria fundação: a Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR). Durante o período em que foi senador pelo Rio de Janeiro conseguiu aprovar a proposta de uma Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como Lei Darcy Ribeiro (Lei nº9.394/96). Morreu em fevereiro de 1997, vítima de câncer.

Mas, as utopias e sonhos de Anísio-Darcy permaneceram circulantes, em meio ao cotidiano da escola pública fluminense.

2 - PALAVRAS EM CONFRONTO, PROJETOS EM DISPUTA: A IMPLANTAÇÃO DO I PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO E O ENCONTRO DE MENDES (1983)

Imagem 4 – Charge sobre a relação entre o Governo Brizola e o Sindicato de professores



Fonte: Jornal O Globo, s-d

A imagem acima, uma charge publicada no jornal O Globo na década de 1990 nos permitem identificar alguns indícios dos embates travados pela proposta darcyniana com os professores e a comunidade escolar em geral. Darcy concedeu diversas entrevistas, em diferentes meios de comunicação, para defender os CIEPs e o próprio PEE.

Neste sentido, para Helena Bomeny (2009), Darcy Ribeiro defendia os Cieps como uma escola pública regular igual àquelas que existiam nos países que acreditavam no direito à educação para a maioria da população. O que foi tentado aqui era fato nos países que já haviam universalizado o acesso a escola pública. E não só as nações desenvolvidas poderiam ser exemplos, mas na própria América Latina, era possível encontrar, em outros países que não o Brasil, a concepção da educação integral, como padrão de escolarização nas séries iniciais, afirmava Darcy.

Para Darcy Ribeiro a escola pública brasileira ainda não podia ser considerada uma instituição genuinamente republicana, pois era extremamente elitista e não estava preparada para receber grupos sociais que permaneciam sem

acesso a bens materiais e culturais. Essa escola - fruto de uma *Pedagogia vadia*, ignorava a interferência direta dessas carências no desempenho escolar dos mais pobres, exigiam assim da criança pobre o rendimento da criança abastada.

Ainda segundo Bomeny (2009), pode se observar dois marcos importantes na defesa do projeto do governo brizolista levantados por Darcy Ribeiro: o programa era destinado às crianças e, a escola em tempo integral deveria ser uma resposta ao que considerava a *calamidade*⁴⁸ da escola brasileira.

Darcy pareceria acreditar na afirmação de Anísio Teixeira (1968) em que o educador aponta que:

(...) nos faltou vigor para expandir a escola a seu tempo, quando os padrões eram bons ou razoáveis ainda, e o processo histórico não havia sofrido os impactos de aceleração dos dias atuais. Um persistente e 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 (p.61).

Portanto, identificando o Brasil como um país liderado por uma elite muito esperta e pouco eficaz, que moeu sua gente e a deixou como bagaço de cana, sem suco e sem viço, Darcy aponta para o processo de exclusão histórico vivido pelo povo brasileiro, que assentado sob o mito das três raças, exclui sistematicamente a maior parte da população das decisões acerca do rumo do país. Imputa-se aos mais pobres, uma incapacidade política, decisória e intelectual, tira-se da maioria dos brasileiros a possibilidade de transformar a sua própria realidade. Para Darcy o posicionamento tomado pelos opositores dos Cieps poderia ser considerado um indicativo de que seu diagnóstico era verdadeiro.

Observa-se ainda que o I Programa Especial de Educação (PEE) tinha como objetivo garantir à população seu direito democrático, de acesso a um ensino gratuito de qualidade social e adaptado às transformações vivenciadas naquele contexto histórico. Vale assinalar também que, Darcy Ribeiro, antes de ser vice-governador do Rio de Janeiro e implantar o I PEE, vinha de um percurso destacado na área da educação e já havia atuado em cargos públicos, no sentido de contribuir com a luta pelo acesso à educação pública no Brasil, possibilitando dessa forma uma maior inserção sócio-educativa, dos segmentos historicamente excluídos (Stock, 2004).

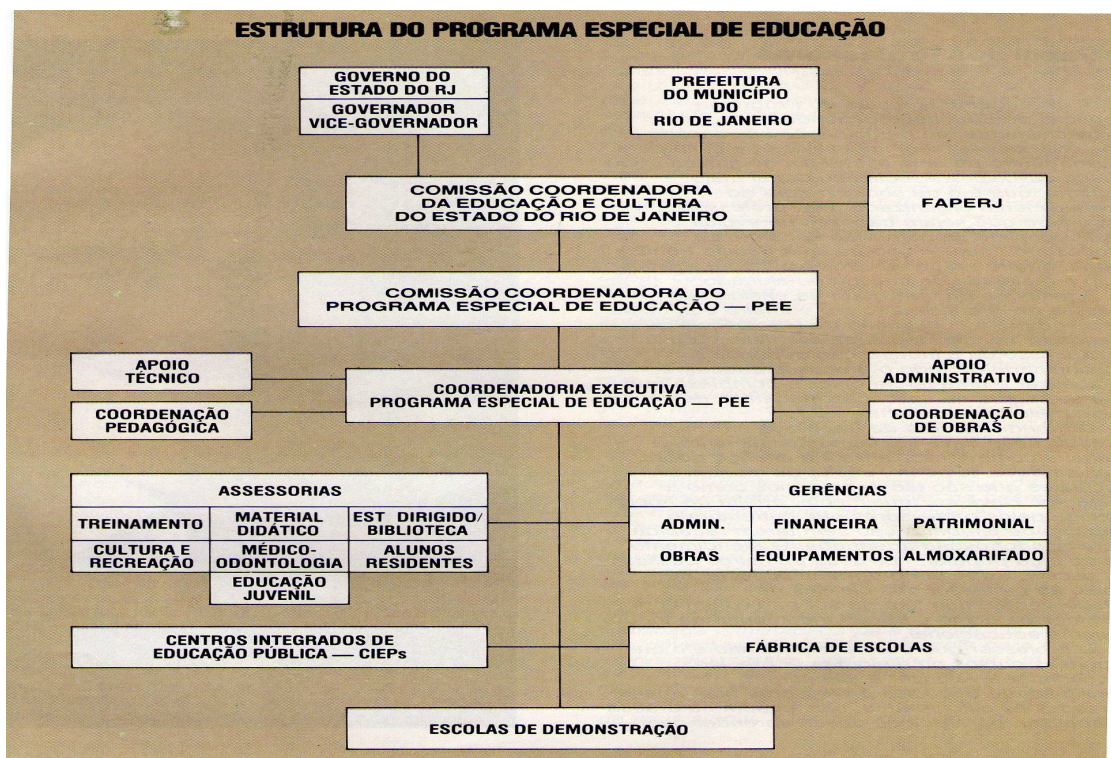
⁴⁸ Tais considerações se baseiam nos escritos do livro *Nossa escola é uma calamidade*, publicado em 1984.

Paralelamente, naquele período de redemocratização a conjuntura política fluminense possibilitou a uma liderança tradicionalmente de esquerda a posse do governo do estado do Rio de Janeiro. Contudo, ao contrário do que se poderia esperar, setores progressistas buscavam dificultar a implementação do Programa Especial de Educação, emergindo assim um combate que vai se tornar contínuo na história da educação fluminense naquele período. Deste modo, revelam-se projetos educacionais em disputa, e, além de uma divisão comum e tradicional entre direita e esquerda⁴⁹, é possível observar também uma disputa acirrada no interior da própria esquerda, que por sua vez, alimenta as reações conservadoras que combatiam o projeto dos Cieps e as usa em causa própria (FARIA, 2011).

Outro ponto que merece destaque é que embora o I PEE fosse muito mais abrangente que o projeto dos CIEPs, ele acaba por ser identificado exclusivamente com esse projeto, reduzindo sua dimensão frente à sociedade e à comunidade escolar.

A seguir, podemos observar a estrutura do I PEE, o que nos permite visualizar a dimensão daquele programa:

Quadro 1- Estrutura do Programa Especial de Educação



Fonte: Ribeiro, 1986, 49.

⁴⁹ Usamos estes termos para designar setores mais conservadores ou liberais na sociedade, não acreditamos necessário aprofundar a definição dos termos, mas cabe assinalar que tais conceitos são muito mais complexos que a visão maniqueísta que divide em dois pólos a esquerda e a direita.

Torna-se importante destacar que embora o Programa Especial e o projeto dos CIEPs sejam formulados no interior de um contexto político partidário específico, investigar suas marcas e impactos na educação fluminense naquele período é de grande relevância para contextualizar os rumos que os sistemas de ensino (municipal e estadual) tomaram após o fim dos governos Brizola. Portanto, rememorar tal momento histórico é destacar as contradições políticas públicas existentes até hoje nos sistemas públicos de educação.⁵⁰

Ao mesmo tempo, as representações em torno de figuras políticas como as de Darcy Ribeiro e Leonel Brizola, provocavam, pelo estilo e pela paixão implicados nas suas ações um forte conjunto de críticas de seus adversários, somando-se a degradação da rede escolar, o aumento da violência urbana e as supostas pretensões “político-eleitoreiras” (BOMENY, 2008).

Tal panorama influencia fortemente as relações que se estabelecem entre a sociedade fluminense e a administração brizolista. Tanto Darcy Ribeiro quanto o próprio Brizola traziam fortes marcas políticas das situações vivenciadas anteriormente. Dentre os fatos marcantes podemos apontar: a Cadeia da Legalidade; as Brizoletas; o governo estadual no Rio Grande do Sul na trajetória de Brizola. E a atuação nas políticas públicas em prol dos índios, o ministério da Educação no governo de João Goulart e a criação da UNB por Darcy. Ambos eram homens públicos que atuaram em situações marcantes da história brasileira e que também possuíam um forte comprometimento com os ideais de universalização do ensino público.

Portanto, uma das hipóteses levantadas em nosso estudo é que tais marcas fomentaram, em grande medida, o pensamento educacional que irá construir o I PEE, ou seja, a união das crenças sociais e políticas desses homens regem a constituição dos princípios norteadores do programa educacional implementado naquele período. Por um lado, observa-se a influência dos ideais trabalhistas que formaram o engenheiro e político Brizola, por outro, a questão que se apresenta é a centralidade de uma escola de qualidade social e cultural. As duas vertentes,

⁵⁰ A gratuidade aos estudantes foi criada durante o primeiro governo de Leonel Brizola e logo após estendida aos idosos e deficientes. Na área municipal, o Governador Leonel Brizola elaborou os decretos 4.462 de 24/02/1984 e 4.472 de 02/03/1984, garantindo atendimento grátis aos escolares uniformizados, em todas as linhas regulares de coletivos. Ambos os decretos, entretanto, foram bloqueados pela liminar de 02/03/1984, concedida aos empresários de ônibus, desobrigando-os do cumprimento da lei. Porém, em acordo estabelecido posteriormente entre o governo estadual e os proprietários de linhas de ônibus a lei foi totalmente implantada e vigora desde então.

portanto, forjam um projeto que se caracteriza por um conjunto de ideias que visavam instrumentalizar os educandos para enfrentar o mundo competitivo do trabalho, ampliar o acesso aos bens culturais e possibilitar a construção e ampliação de uma capacidade crítica em relação à sociedade brasileira.

2.1 - Rotas cruzadas: educação integral e a universalização do acesso e do direito à educação

Como já analisado anteriormente, um dos grupos em defesa da escola pública girou em torno de Anísio Teixeira, e inspirava-se na filosofia liberal pragmatista de John Dewey.⁵¹ Portanto, esse movimento escolanovista influenciou diretamente Darcy Ribeiro e o transformou em um dos seus herdeiros mais ilustres, empunhando esta bandeira renovadora até o final de sua vida. Essa afinidade entre Anísio e Darcy pelos ideais renovadores é ressaltada por Bomeny: *Darcy deixa em suas memórias e correspondências as confissões de afinidade com o educador e filósofo Anísio Teixeira, o programa de democratização educativa e os ideais da Escola Nova* (2003, p.11).

Neste contexto de defesa da escola pública, laica, universal, republicana e gratuita, é importante frisar que o nome de Anísio esteve associado não só aos ideais do movimento da Escola Nova⁵² no Brasil, mas também às instituições de ensino superior como a Universidade do Distrito Federal (1935-39), à Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 1951, à direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) e, em 1955, à criação do Centro Brasileiro de Estudos Educacionais (CBPE). Foi também um dos principais idealizadores da Universidade de Brasília (UnB), em 1961.

Cabe reforçar, mais uma vez, que para esses dois intelectuais, a escola pública era a força motriz para pensarmos a sociedade. Como dizia Darcy Ribeiro “a escola pública é a maior invenção do mundo, pois permite que todos os homens sejam herdeiros das bases do patrimônio mundial mais importante que é a cultura” (BOMENY, 2003, 76).

Entre a segunda década de 1940 e a primeira metade de 1950, mudanças significativas, no plano macro da organização político-econômica do Brasil e do mundo se fazem notar, com reflexos nos vários micro-espacos sociais. No plano

⁵¹ John Dewey, seguindo na tradição empirista inglesa, transformou o pragmatismo antecedente em instrumentalismo, fundando um colégio experimental calcado pedagogicamente nesses princípios (MARTINS FILHO. 1997, p.291)

⁵² A Escola Nova, inspirada em grande medida nos avanços do movimento educacional norte-americano e de outros países europeus, teve grande repercussão no Brasil. As ideias que lhe deram corpo foram sempre inspirados na concepção de aprendizado do aluno por si mesmo, por sua capacidade de observação, de experimentação, tudo isso orientado e estimulado por profissionais da educação que deveriam ser treinados especialmente para esse fim. Duvidando dos métodos convencionais acabava questionando toda uma maneira convencional do agir pedagógico (BOMENY, 2003).

nacional, a promulgação da Constituição de 1946, acena com a promessa de construção no Brasil de uma ambiência sócio-político, pautada no respeito aos direitos e garantias individuais e à liberdade de pensamento e expressão.

Neste cenário, ocorre a pressão para a ampliação do sistema educacional, conforme nos indica Bomeny (2003):

O contexto democratizante do pós-guerra legitima a demanda de benefícios educacionais a segmentos maiores da população. O sentido estritamente pragmático conferido à educação como qualificação de mão-de-obra vai sendo ampliado em uma dimensão política de mais acesso da população carente aos benefícios públicos garantidos em um Estado de Bem-estar (p.35).

Entretanto, será nas décadas de 1950/1960, que a demanda por participação política e social ganha fôlego e abre espaços para se pensar um projeto de educação nacional. Conforme assinalam os estudos do historiador Eric Hobsbawn (1995), após a II Guerra Mundial, o sistema capitalista tenta conciliar o liberalismo econômico com os preceitos políticos da socialdemocracia. Essa nova concepção do mundo do capital se configura, nos dizeres do autor, como uma “Era de Ouro”, que passou a simbolizar o período que compreende o chamado pós-guerra até a década de 1970 (FARIA; SOUZA, 2008).

A idealização desses novos tempos decorre, em grande medida, do desenvolvimento no campo da industrialização. Nesse período, viabiliza-se a crença na possibilidade do progressivo desenvolvimento do país, envolvendo diversos segmentos, como a cultura e a educação, assim como os campos político e econômico. Dentro desse cenário, a participação política via educação parecia ser um caminho promissor.

Ao considerar o contexto mundial e nacional de possibilidades “concretas”, Darcy aprofunda a questão teórica de Anísio, para forjar o intelectual do “fazimento”. Destacamos essa influência tão marcante, nas próprias palavras de Darcy: “Se me perguntassem pelo encontro mais importante de minha vida, eu diria que foi o nosso encontro”. Sua trajetória confirma essa afirmação. Defensor das causas sociais e convencido de que o papel do intelectual implica em uma ação direta no corpo social, Darcy Ribeiro levaria a Anísio Teixeira o conteúdo social e o fervor militante para desenvolver projetos e programas que o pioneiro mantinha em pauta desde a década de 1920 (FARIA; SOUZA, 2008).

O que se observa é que o encontro dessas duas personalidades foi possível pela paixão reformadora que os animava e pela afinidade em defesa da educação pública. Tal aliança se consolidou no movimento em defesa da escola pública e na feitura da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional só sancionada em 1961, depois de longo período no Congresso Nacional (1948-61).

O texto reforça mais uma vez, que a influência de Anísio Teixeira na concepção de mundo de Darcy Ribeiro é inegável, conforme sua própria declaração (1984):

Aprendi com o mestre Anísio Teixeira – e a duras penas tento cumprir este preceito – que o compromisso do homem de pensamento é com a busca da verdade. Quem está comprometido com suas ideias e a elas se apegou, fechando-se à inovação, já não tem o que receber nem o que dar. É um repetidor. Só pode dar alguma contribuição quem está aberto ao debate. (p.3)

E ao rever a trajetória de ambos, podemos afirmar que Darcy cumpriu uma agenda pública muito próxima aos ideais de Anísio Teixeira. Ele afirmou à Anísio, certa vez: *O senhor não avaliará o quanto eu lhe devo e como sou consciente de que em educação nada mais fiz do que pôr meu dinamismo de agitação, zumbindo em torno de suas ideias.* (BOMENY, 2003, p.72).

Por outro lado, a visão de escola pública republicana de Darcy pressupõe outros aspectos ligados às bases do desenvolvimento democrático da nação. Em seu discurso “a educação é um instrumento de revolução”, tem como ideia-força a edificação do autoconhecimento nacional. Assim, sendo, demonstra uma preocupação central na reorganização do Estado brasileiro, buscando a identidade nacional e denunciando o sistema de dominação existente em nosso país. Sua preocupação em reformar a educação consiste na construção educacional, por meio de uma reflexão pedagógica sobre um projeto de nação que possibilitasse o pleno exercício da cidadania (FARIA; SOUZA, 2008).

Se hoje parece óbvia a importância da educação no processo de desenvolvimento e democratização do país, não se pode negar a contribuição de Anísio e Darcy, que defenderam até o final de suas vidas essa ideia “revolucionária”. Entendemos, portanto, que o estudo do pensamento educacional de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro é sempre profícuo, nos trazem elementos para problematizar questões que ainda permanecem na trajetória da história da educação brasileira, tais

como o direito à educação e a qualidade social da educação oferecida nas escolas públicas.

De acordo com Coelho (2009), no Brasil da primeira metade do século 20, coexistiam movimentos, tendências e correntes políticas dos mais variados matizes, discutindo educação; mais precisamente defendendo a educação integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas.

Desse grupo faziam parte, os católicos, que por meio de suas instituições escolares, defendiam uma concepção de educação integral calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas. Os liberais, como Anísio Teixeira, implantaram instituições públicas escolares, entre as décadas de 1930 e 1950, em que essa concepção de educação foi praticada. Mais especificamente, o movimento integralista defendia a educação integral, tanto nos escritos de Plínio Salgado, seu chefe nacional, como naqueles elaborados por militantes representativos do Integralismo. É emblemática a afirmação de Salgado: *em todos esses escritos um único pensamento: o da educação integral para o homem integral* (CAVALERI, 1999, p. 8).

Também merece destaque a reflexão de Leopoldo Aires, "O verdadeiro ideal educativo é o que se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual" (CAVALIERI, 1999, p.46).

No entanto, se para eles as bases dessa educação integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, ou seja, fundamentos que podem ser caracterizados como político-conservadores, para os anarquistas, ainda ativos no mesmo período, a ênfase recaía sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humanas, em uma clara opção pelos aspectos político-emancipadores.

Nesse período de 30 anos, podemos dizer que o pensamento integralista defendia a educação integral; enquanto Anísio Teixeira propunha instituições escolares públicas e as implementava, objetivando constituir uma formação completa. Perguntamo-nos então: estaria esse grande educador brasileiro defendendo os mesmos fundamentos e as mesmas práticas anteriormente apontadas?

Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, dedicou a vida à luta pela implantação de um sistema público de ensino para o País, abrangente e de boa qualidade.

Nessa árdua tarefa, que divulgou em várias de suas obras, o educador propunha uma educação em que a escola oferecesse às crianças

[...] seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física (...) saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

O que contém a proposta de Anísio Teixeira para o então ensino primário, aqui sintetizada em uma de suas falas, senão uma concepção curricular baseada na formação completa do ser humano? O que significa pensar em uma construção de currículo em que se desenvolvam atividades de cunho cognitivo, físico e estético, alicerçadas em um horário que contemple, também, uma alimentação saudável, levando em conta – na maioria das vezes – a ausência desse alimento na mesa da família brasileira?

Na mesma obra anteriormente referenciada, Anísio Teixeira (1959), reforçando sua visão de instituição escolar pública, propõe

[...] que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

A análise dos dois trechos citados daquele educador, permite-nos inferir que ele tinha em mente a criança do ensino fundamental, a quem deveria ser dispensada uma formação completa, calcada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além daquelas de cunho ético-filosófico (formação de hábitos e atitudes, cultivo de aspirações).

Constata-se também que essa formação completa defendida por Anísio Teixeira tem como uma de suas bases a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal. Nesse sentido, a formação completa da criança – via educação – teria como meta a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso capaz de alavancar o País. Anísio Teixeira colocou em prática essa concepção de educação, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado em Salvador, Bahia, no ano de 1953 (COELHO, 2009).

Ainda, segundo Teixeira (1976),

Só existirá uma democracia, no Brasil, no dia em que se montar no Brasil a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública. Mas não a escola pública sem prédios, sem asseio, sem higiene e sem mestres devidamente preparados e, por conseguinte, sem eficiência e sem resultados. Não a escola mais ou menos abandonada, sem prestígio social, ferida em suas forças vivas de atuação moral e intelectual e existindo graças à penosa e quase única abnegação de seus modestos servidores. E sim a escola pública rica e eficiente, destinada a preparar o brasileiro para vencer e servir com eficiência dentro do país. Essa nova escola pública - menina dos olhos de todas as verdadeiras democracias - não poderá existir no Brasil, se não mudarmos a nossa orientação a respeito dos orçamentos do ensino público. Precisamos – e por aí é que há de inferir a sinceridade pública dos homens brasileiros- precisamos constituir fundos para a instrução pública, que esteja não só ao abrigo das contingências orçamentárias normais, como também que permitam acréscimos sucessivos, independentemente das oscilações de critério político de nossos administradores (p. 142).

No Brasil, podemos dizer que foi com Anísio Teixeira, na década de 1950, que se iniciaram as primeiras tentativas efetivas de implantação de um sistema público de escolas, com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral, consubstanciada em uma formação completa. No entanto, a experiência não se multiplicou. A proposta dos Cieps, no Estado do Rio de Janeiro, nas décadas de 1980 e 1990, bem como a dos Centros de Atenção Integral à Criança (Caics), em nível nacional, na mesma época, apenas para citar algumas dessas investidas, não mereceram melhor sorte do que as escolas-classe e as escolas-parque anisianas. Em outras palavras, multiplicaram-se, mas o projeto não vingou de forma mais consistente e duradoura.

Hoje, em pleno século XXI, encontramos experiências diversas no sentido da promoção de uma educação integral em jornada ampliada, mas as duas propostas citadas sempre aparecem como emblemáticas, tendo em vista as concepções e práticas que formularam.

Anísio Teixeira deixa claras as suas intenções ao criar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro: não bastava dar acesso à escola; para que o projeto de educação firmado no desenvolvimento científico e tecnológico avançasse, era preciso formar para o trabalho e para a sociedade. E para que isto acontecesse, a escola deveria funcionar em tempo integral, com uma formação que viabilizasse esse projeto (Coelho, 2009).

Ao comparar o projeto de Anísio Teixeira com o de Darcy Ribeiro, verifica-se que a proposta era ao mesmo tempo semelhante e diferente: semelhante, na perspectiva de oferecer atividades diversas das tradicionalmente entendidas como características da educação formal; diferente, na tentativa de integrar o que estamos

denominando de atividades escolares e outras atividades nos dois turnos, ainda, de fazê-lo no mesmo espaço formal de aprendizagem, que possuía três blocos. No bloco principal, com três andares:

[...] as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e de recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio é chamado de Salão Polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos residentes (RIBEIRO, 1986, p. 42)

No trecho citado, constata-se que, enquanto Anísio Teixeira pensou em um espaço escolar bipartido – escolas-classe e escolas-parque – para agregar as atividades que compunham sua concepção de formação completa, Darcy Ribeiro, nos Cieps, procurou congregá-las no mesmo espaço, situação que promoveria maior integração entre as atividades educativas desenvolvidas pela escola, bem como possibilita entendê-las – todas – como componentes curriculares inerentes a essa formação do aluno nesse espaço escola.

Hoje, no entanto, as perspectivas de compreensão da educação em tempo integral, como inerentes à natureza da instituição escolar e de seu espaço vêm sendo mais uma vez questionadas, nos meios acadêmicos e por muitos educadores.

De acordo com Nunes (2009), concebido por Anísio Teixeira (1900-1971), o primeiro centro de educação popular do Brasil foi criado por um governo estadual e contou com o apoio do governo federal, por meio do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). A concepção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro também esteve na base da organização do sistema escolar de Brasília, traçado por Anísio Teixeira e que fazia parte da sua proposta de um plano diretor de educação do governo federal para todo o País.

Na década de 1950, conjuntura na qual se ergueu o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Liberdade, uma das áreas mais pobres de Salvador, também nasciam projetos de educação popular que proliferaram na década seguinte por todo o País. Esses projetos funcionaram como alternativa para os movimentos de esquerda, cujos intelectuais não participaram da luta armada contra a ditadura militar, instalada a partir da segunda metade da década de 1960 (Nunes, 2009).

Anísio Teixeira criou o programa de educação para todos ou programa de educação elementar, fazendo, o que, na sua visão, deveria ter sido feito desde o

início do processo de democratização: manter e não reduzir o número de séries escolares; prolongar e não reduzir o dia letivo; enriquecer o programa com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; preparar um novo professor para funções mais amplas da escola. Por quê? Porque não se tratava de criar uma escola que funcionasse como complemento da educação recebida pela criança na sua família, quando a tinha, mas de oferecer às crianças de todas as classes sociais uma educação no sentido mais nobre da palavra.

A escola primária deveria oferecer aos estudantes oportunidades amplas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de sociabilidade, de arte, recreação e jogos. Era preciso um novo currículo, um novo programa, um novo docente. Tratava-se, portanto, de expandir, do ponto de vista da cultura geral, a instrução primária – até então caracterizada praticamente como escola alfabetizadora – para que a população, sobretudo das áreas mais pobres, se integrasse no contexto de uma sociedade moderna. O Centro de Educação Popular ou Centro de Educação Primária na Bahia aparecia como ensaio possível de solução. (NUNES, 2009).

O Centro de Educação Popular foi nomeado pelo governador da época, Octávio Mangabeira, de Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em homenagem ao educador baiano que se distinguira na formação de intelectuais brasileiros prestigiados, como Ruy Barbosa e Euclides da Cunha. Curiosamente ganhou o apelido de Escola-Parque e tornou-se assim conhecido – o que evidencia a força da inovação –, pois, no conjunto de prédios escolares que constituíam o Centro, a Escola Parque destacava-se do ponto de vista arquitetônico e pedagógico.

Para Anísio Teixeira era preciso expandir as atividades educativas da escola primária, as oportunidades de comunicação entre os alunos e de vivência em diferentes atividades. Não se tratava de suprir carências culturais, mas de antecipar experiências que levassem a uma relação com o conhecimento necessário a um cotidiano que estava em mudança, o que colocava um desafio paradoxal: seria possível organizar a educação antes da mudança da estrutura social ou, pelo menos, simultaneamente a esse processo? Essa resposta passava pela decisão com relação à prioridade da alocação dos recursos públicos.

Criar um Centro de Educação Popular era uma empreitada cara em instalações, equipamentos, tempo letivo e preparo docente. Anísio Teixeira atuou como secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia (1947) e como diretor do

Inep de 1952 a 1964, encaminhando recursos ao Centro, mas não apenas a essa instituição.

Em seu discurso de inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, afirmou:

Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. Mas aí, exatamente, é que se ergue a grande dúvida nacional. Pode a educação garantir-nos a sobrevivência? Acredito que responderão todos afirmativamente a essa pergunta. Basta que reflitamos sobre a inviabilidade da criatura humana ineducável (TEIXEIRA, 1994, p.176).

Por outro lado, acreditava Anísio Teixeira que educáveis ineducados não tinham autonomia e a saída para um país pobre era produzir a "maioridade" da sua população. Logo, o povo brasileiro acreditava na educação, mas não naquela escola, historicamente oferecida marcada pela improvisação e pela ausência de políticas educativas consequentes. Neste sentido, tratava-se de dar credibilidade a essa instituição social.

Deste modo, respondia assim às críticas que o empurravam para o lugar do visionário afastado dos reais problemas da sociedade e da educação brasileira, desqualificando a sua ação político-administrativa.

Também indicou no mesmo discurso – que os sete mil contos que criaram as primeiras instalações do Centro, quantia considerada alta para a época, era um gasto modesto perto de mais de quinze mil contos que poderiam ser gastos na construção outros centros iguais.

Os critérios políticos que levaram Anísio Teixeira a uma iniciativa desse porte ancoram-se nos valores da igualdade e da individualidade, caros à modernidade. É pela igualdade que defende o acesso de todos, ricos e pobres, a uma escola primária de qualidade. É pela individualidade que apresenta uma formação flexível e variada, já que aptidões e interesses são próprios dos indivíduos. Para ele, a formação das personalidades dá-se num ambiente rico de possibilidades sociais. Essa formação holística, como afirma Rocha (1995), impõe-se pelo social e não pelo Estado, articula meios e fins, enfatiza o ensino como arte e como inserção cultural, cria instituições modernas que facilitam a incorporação ao processo educativo, mas não se pretendem fixadoras de um modelo:

Parece-me que a idéia de autonomia dos que estão envolvidos no processo educativo, acoplada à necessidade do reconhecimento daquele que se educa, a rigor inverte o traço fundo da política pública de educação que se implantou no país, exatamente porque se recusa a estabelecer modelos de educação. Penso que, neste aspecto, o ideário de Anísio faz uma ponte com a tese que resgata o valor do direito civil como fundamento de uma cidadania contemporânea (ROCHA, 1995, p. 41).

O Centro Educacional tinha a capacidade de receber quatro mil alunos aproximadamente. Para cada 20 alunos havia um profissional habilitado. Os professores foram recrutados na capital baiana e no interior, passaram por cursos de aperfeiçoamento no Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, no Curso de Artes Industriais do Senai, no Rio de Janeiro, na Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Belo Horizonte, e alguns tiveram bolsas para estudar nos Estados Unidos da América do Norte (NUNES, 2009).

O projeto de construção do Centro comportava quatro escolas-classe de nível primário para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos; uma escola parque, com sete pavilhões destinados às práticas educativas, onde os alunos completavam sua educação no turno alternado ao da classe. Aos alunos do centro era oferecido um dia completo de permanência em ambiente educativo. Havia, ainda, um plano de manter, numa residência apropriada, 5% dos meninos considerados sem lar, mas essa residência nunca foi construída. A construção dessas instalações físicas foi dada como encerrada em 1964.

De acordo com Xavier (2000), ao longo de nossa história republicana, vários foram os projetos de reconstrução nacional que disputaram sua legitimidade junto ao Estado do Rio de Janeiro. Enquanto que para Faria (2008) Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro foram dois educadores que tiveram uma participação efetiva no que tange ao movimento de defesa pela educação pública, que antecedeu o advento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1961.

Os dois educadores materializaram suas idéias através de suas produções intelectuais e ocupações em cargos públicos. Anísio Teixeira com a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), acabou propiciando reações de intelectuais mais conservadores da época. Darcy Ribeiro, como encarregado do planejamento da Universidade de Brasília (UnB), em 1959, enfatizou a necessidade da transformação da educação, através de um comprometimento político que garantisse a todos o direito à educação.

Segundo Viana Filho (1990), a trajetória de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro forneceu um quadro intercalado pela persistência e fidelidade aos princípios que presidiram o projeto de renovação do ensino, e, em particular, às convicções deste educador. Inaugurada com a reforma do ensino no Distrito Federal, nos anos 1930, o percurso do educador atinge seu ponto máximo com a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF) e com as inovações introduzidas no processo de formação de professores, recua com a extinção da UDF e seu posterior alijamento da vida pública.

Bomeny (2001), ao aliar-se a Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro integra-se ao grupo de importantes cientistas sociais, unidos particularmente por sua experiência acadêmica, que se constituiu em torno do tema da educação, no interior do aparelho de Estado, e que levaria a cabo uma série de projetos, cujo interesse de realizar estudos sobre a cultura e a sociedade brasileiras dar-se-ia em um verdadeiro “espírito universitário”. Vista de uma perspectiva mais ampla, a criação do CBPE correspondia a uma tentativa de sanar as dificuldades que o INEP enfrentava, desde sua criação, com a ausência de pessoal qualificado para a pesquisa, órgão marcado pela rigidez burocrática. O órgão nascia, assim, do encontro de diagnósticos sobre a sociedade brasileira, com a proposta de democratização através de políticas educacionais de largo alcance.

Para Corrêa (1988) muitos dos projetos desenvolvidos no CBPE, embora importantes para o futuro das ciências sociais, parecem, ao fim e ao cabo, ter perdido o rumo da proposta inicial. Bomeny (2001) enfatiza que a crença de Anísio “no progressivo aperfeiçoamento humano através do florescimento do indivíduo e de seu cultivo em liberdade”, decorrente do comprometimento do educador com a filosofia de John Dewey, teria possivelmente encontrado “em Darcy aposta semelhante se entendemos sua pregação na direção da civilização como uma evolução cultural a partir da combinação própria das particularidades de cada etnia” (BOMENY, 2001, p. 217).

A autora não considera, porém, que tais ideias, na década de 1950, ocupavam um lugar relativamente tímido no pensamento de Darcy, que as professava, sobretudo, nas aulas do Centro de Amor à Arte e à Cultura - CAAC, tendo adquirido a força de uma formulação teórica sistemática somente nos livros escritos durante o período do exílio, portanto, na segunda metade da década de 1960. De qualquer maneira, devemos concordar que o encontro desses pensadores

apaixonados pelo Brasil – e, a partir de então, pelo ideário da escola pública –, traria ao movimento da Escola Nova, pela mão de Anísio, “seu pioneiro mais ilustre, um reforço naquilo que mais a identificou: o entendimento da educação como uma questão social” (BOMENY, 2001, p. 221).

De acordo com Faria (2008) Darcy sempre se referiu a Anísio como “o meu mestre”, conforme se pode verificar em sua carta datada de 28 de março de 1966, a Anísio Teixeira:

(...) respondo a isto e a perplexidade e poderia cair com a crença de que nos cabe a nós, a intelectualidade dos povos morenos e pobres, a função de nos fazermos um novo sal da terra. Tendo tarefas específicas de luta contra o atraso e a miséria que nos aqueceram o peito por décadas, nós, os deserdados e discriminados que não possuímos bombas temos uma autoridade moral de importância decisiva neste mundo em crise de valores. (...) Por que o senhor não escreve uma carta de pito geral ecumênica. Fale em nome de W. James, de Dewey aos ianques. (...) E fale como caboclo do sertão sanfranciscano, último reduto de romanidade (ACERVO FUNDAR).

Assim, Darcy Ribeiro mostrava-se indignado, ou iracundo, como falava, com os rumos da organização mundial nos planos econômico, político, social, cultural e, principalmente, educacional. Ao conclamar Anísio ao debate não circunscrito ao cenário nacional, reforça a questão da escola republicana, que passa necessariamente pelo direito à educação.

Na próxima seção discutiremos o Encontro de Mendes, evento organizado pela SEE em 1983 e que pretendeu sensibilizar os professores fluminenses para a construção da proposta dos CIEPs

2.2 - Um encontro com o (re) começo: Mendes (1983)⁵³

Imagem 5 – Capa do Jornal “Escola Viva – Viva a Escola”



Fonte: Jornal Escola Viva – Viva Escola, nº 1, 1983.

Não só a administração de Brizola foi marcada por iniciativas de cunho educacional⁵⁴, viesados pela nova conjuntura política, os governadores eleitos, a partir de suas filiações pedagógicas, elaboram planos e projetos para os respectivos

⁵³ Ver Silva (2007 e 2008).

⁵⁴ Os governos estaduais empossados em março de 1983, tiveram seus programas influenciados pelos debates que travaram nos anos de 78 a 82. Todos os partidos, recém-criados, tentavam consolidar sua linha política em diversas áreas e também na de educação. Cf. MAURÍCIO (2002).

sistemas públicos de ensino. É nesta perspectiva, que destacamos três encontros foram realizados em 1983⁵⁵ e, que marcam a transição da política educacional brasileira, mais afinada, por sua vez, com a “nova República”: o Fórum de Educação do estado de São Paulo⁵⁶, o Congresso Mineiro de Educação⁵⁷ e o Encontro de Mendes. A nosso ver, estes eventos guardam grandes semelhanças entre si, ainda que tenham sido gestados, organizados e pensados de modo distinto⁵⁸.

Um destes eventos, o I Congresso Mineiro de Educação (1983), representou um espaço privilegiado de integração dos profissionais da educação com diversos setores da sociedade mineira, visando à discussão da política educacional do estado, confrontando com a lógica centralizadora e autoritária do regime militar. Tinha como objetivo efetuar um amplo diagnóstico da situação do ensino em Minas e propor diretrizes para a política educativa do governo estadual.

⁵⁵ No início dos anos 80, mais precisamente em 1983, foram empossados os primeiros governadores eleitos por voto direto, após o regime militar. Em São Paulo foi eleito Franco Montoro, Em Minas Gerais: Tancredo Neves e no Rio de Janeiro: Leonel de Moura Brizola.

⁵⁶ Ver decreto Nº 21.074, de 12 de julho de 1983, que institui o Fórum de Educação de São Paulo e que justifica a realização do evento “*considerando a necessidade de uma política educacional inspirada nos princípios de autonomia e de participação; a necessidade de se garantir a mais ampla e permanente forma de discussão dos assuntos educacionais; a importância de se estimular o papel crítico dos órgãos responsáveis pela educação e a importância do esforço coletivo na solução dos problemas educacionais*”.

⁵⁷ Evento promovido, em 1983, pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, visando fazer um diagnóstico da situação do ensino em Minas Gerais. Segundo seus idealizadores, parte das demandas oriundas dos movimentos sociais e das bandeiras de lutas dos trabalhadores em geral e dos trabalhadores da educação em especial. Sua propostas são sintetizadas no documento *Educação para a Mudança*. Este documento, distribuído para as Delegacias Regionais de Ensino, para as escolas e publicado no Diário Oficial de Minas Gerais, de 1º de junho de 1983, trazia os temas fundamentais da pauta do Congresso (1983, p. 5-7): "1) restabelecimento da dignidade da escola pública, para que esta desempenhe seu papel de democratizadora da cultura e do saber acumulados pelo conjunto da sociedade; 2) valorização dos profissionais da educação; 3) melhoria da qualidade do ensino; 4) recuperação da Secretaria de Estado da Educação como espaço de discussão sistemática e constante da Educação e do Ensino em Minas Gerais; 5) descentralização administrativa e pedagógica e gestão participativa da comunidade; 6) desenvolvimento de ações que contribuam para a erradicação do analfabetismo em Minas Gerais; 7) atendimento à criança em idade pré-escolar, preferencialmente nas camadas mais pobres da sociedade; 8) redefinição da política de educação especial; 9) planejamento da expansão da rede oficial de ensino de 2º Grau; 10) implantação de uma política de assistência ao educando, regida por critérios de apoio às classes marginalizadas dos bens produzidos no campo social e econômico; 11) realização do Congresso Mineiro de Educação, que propicie uma ampla discussão a partir da realidade municipal e regional e ofereça subsídios para a produção de um projeto educacional para Minas Gerais". O documento - *Congresso Mineiro de Educação: o desafio da mudança da escola pela participação de todos* (1983, p.1) - explicitava seus objetivos: "a) realizar um diagnóstico da escola e dos processos educacionais, mediante a manifestação dos profissionais envolvidos na prática educacional. b) sistematizar as ações alternativas para o ensino, mediante o resultado de experiências positivas de várias escolas, em diversas partes do Estado de Minas Gerais. c) conhecer as propostas alternativas para a educação; propostas que devem originar das unidades escolares e a partir dos problemas enfrentados pelos profissionais da educação e que devem refletir a preocupação com a melhoria da educação no Estado".. Coordenado pelo Superintendente Educacional – Neidson Rodrigues – com a participação das escolas públicas estaduais e das instituições de ensino superior formadoras de educadores, o Congresso foi organizado em quatro etapas: 1) Encontros Municipais; 2) Assembléia Municipal; 3) Encontros Regionais e 4) Encontro Estadual; delas resultando o documento denominado *Diretrizes para a Política de Educação de Minas Gerais* (1983).

⁵⁸ Estavam à frente das secretárias estaduais de educação respectivamente: São Paulo: Paulo de Tarso Santos, Minas Gerais: Octavio Elísio e Rio de Janeiro: Yara Vargas.

O governo de Brizola (1983-1987), através da Comissão Coordenadora de Educação e Cultura sob o lema “Vamos passar a escola a limpo” lançou o movimento Escola Viva - Viva a Escola, que objetivava avaliar as causas reais dos problemas do sistema público de ensino. Darcy (e sua equipe) convocou o professorado das escolas públicas da rede para o que chamou de uma *vasta consulta*⁵⁹.

A seguir podemos observar uma imagem da abertura da primeira fase do Encontro, onde as teses eram discutidas com todos os professores nas próprias escolas:

Imagem 6 - Abertura da primeira fase do Encontro de Mendes



Fonte: Jornal Escola Viva – Viva Escola, nº 2, 1983

Várias teses foram elaboradas por Darcy Ribeiro e encaminhadas às escolas para discussão. Após os debates nas suas unidades, os professores elegeram mil delegados para o exame das opiniões predominantes. Novos representantes foram eleitos após esta reunião e o encontro decisivo teve lugar no município de Mendes, nos dias 25 e 26 de novembro de 1983. Reuniu mais de cem professores de todo o Estado, administradores da educação e líderes sindicais⁶⁰.

59 Cf. Ribeiro (1986).

60 Folha Dirigida, 11/11/2003, Seção Educação, 'A dívida com a escola pública'. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.

Um conjunto de 45 teses distribuídas em três eixos temáticos: análise dos problemas da escola pública, programa educacional para o Estado do Rio de Janeiro e o papel dos professores na política educacional do governo, foi elaborado pela Comissão.

Assim, metas foram apresentadas aos professores no I Encontro de Mendes e, posteriormente, se transformariam no I PEE do governo do Estado do Rio de Janeiro, entre as quais podemos destacar:

(...) garantir à criança o mínimo de 5 horas diárias de permanência na escola; capacitar o professor; revisar o material didático do aluno; garantir pelo menos uma refeição completa a cada criança de escola pública; assegurar aos alunos necessitados o material escolar; fornecer assistência médica-odontológica às crianças através da própria escola; Implantar 150 Casas da Criança em comunidades periféricas (4 a 7 anos); construir 500 CIEPs nas áreas de baixa renda e alta densidade demográfica até março de 1987; concretizar o Programa de Educação Juvenil no horário noturno dos CIEPs; criar na cidade do Rio de Janeiro, Escolas de Demonstração – local de avaliação e acompanhamento da proposta pedagógica em execução; conduzir um processo de discussão com professores e entidades representativas para reformular o Plano de Carreira, Estatuto e Regulamento das Escolas; estabelecer requisitos para os cargos de direção de escola, os quais, por reivindicação do professorado, devem ter seus membros eleitos por eles, na unidade escolar; recuperação do ensino público como prioridade número 1 do governo⁶¹.

O que se observa é que se tentava legitimar o projeto, fundamentando-o nas reflexões dos professores e que era certamente um dos objetivos do Encontro. Concordamos com o apontamento de Nakamura⁶². Quando verifica que há no âmago do pensamento educacional, a temática da participação popular, enquanto mola propulsora da efetivação das reformas educacionais. Percebe-se ainda que este processo caminhou *pari passu* com o processo de redemocratização da sociedade brasileira. E no caso do Rio de Janeiro⁶³, a implantação do horário integral nas escolas públicas emerge como uma política que compõe a busca por uma nova escola, inserida nesse momento de intensas inquietações no *status quo* vigente.

Faria⁶⁴, entende o Encontro como parte fundamental da construção do projeto dos CIEPs. Ou seja, o período que antecedeu a “implantação” dos CIEPs. Portanto, de 1983 a 1985, discutiram-se as metas do PEE e iniciaram-se as obras dos CIEPs.

61 Op. Cit. RIBEIRO (1986).

62 Nakamura (2006).

63 Integrava ainda a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura as secretárias de Educação do Estado e do Município do Rio de Janeiro, respectivamente Iara Vargas e Maria Yedda Leite Linhares.

64 Cf. FARIA (1991).

Para Rosiska Darcy de Oliveira, organizadora do evento, o *professor Darcy Ribeiro resolveu colocar em discussão um conjunto de teses sobre educação. Teses essas que redigi juntamente com ele e, que foram publicadas em um jornal que eu editei, chamado "escola viva"* (Folha Dirigida p. 28 em 11/11/03).

As teses contemplavam vários temas relativos à situação da educação naquele momento, Darcy pretendia fazer com que todo o corpo docente do estado discutisse tais teses. Era também uma tentativa de iniciar um grande processo de qualificação profissional dos professores.

Eram 60 mil professores que, durante uma semana, foram se aproximando de Mendes por afunilamento. Ou seja, começou nas escolas, com todos os 60 mil discutindo, depois foram-se criando grupos menores e delegações, até que os delegados chegaram a Mendes. *E lá houve um grande debate. Foi um momento muito importante do pensamento sobre a educação no estado do Rio de Janeiro* (Folha Dirigida p. 28, em 11/11/03).

Na imagem a seguir podemos observar a mesa diretora do Encontro, estavam presentes: Darcy Ribeiro, Maria Yedda Leite Linhares, Yara Vargas, Rosiska Darcy de Oliveira e Godofredo Silva Pinto:

Imagem 7 – Mesa Diretora do Encontro de Mendes



Fonte: Jornal Escola Viva – Viva Escola, nº 2, 1983

Acerca das repercussões, Rosiska Darcy, afirma que:

Daí nasceu a idéia dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), um passo importante na educação. O CIEP foi uma experiência que poderia ter sido algo fantástico, e que foi de certa maneira abortado. E do Encontro de Mendes, não nasceram apenas os CIEPs. Nasceu também uma consciência crítica importante para uma parte do corpo docente. Estes seriam os efeitos positivos do Encontro. Como efeito negativo, houve uma grande frustração, porque apesar da mobilização imensa, do enorme entusiasmo e da impressão que tínhamos de que estávamos decolando para uma nova era da educação, não houve continuidade. Para mim, pelo menos, houve uma grande frustração (Id).

Para Darcy, o Encontro deixou sua marca como momento de mobilização dos professores, fortalecendo o sentido de efervescência de um *ritual incomum* na área da Educação, afirmando que:

(...) em contraste com o tipo tradicional de simpósio em que diversos especialistas trocam idéias entre si, com base em pronunciamentos e recomendações que geralmente caem no vazio, o Encontro de Mendes foi um verdadeiro anticongresso, um momento fértil em que se procurou ouvir a voz das pessoas diretamente responsáveis pela educação: os professores em regência de classe (RIBEIRO, 1986, p. 152).

E continua:

A resposta do magistério foi surpreendente. Ávidos por uma participação realmente democrática na busca de soluções conjuntas para os problemas educacionais, 52.000 professores do sistema público de ensino de 1º Grau realizaram centenas de reuniões em suas próprias escolas, envolvendo e mobilizando praticamente todos os profissionais da área, num fenômeno sem precedentes no Rio de Janeiro (RIBEIRO, 1986, p. 153).

Com esse processo de consulta, pretendia-se a reflexão das teses apresentadas *enquanto movimento ascendente, partindo das bases, ou seja, dos núcleos - escolares, instâncias primeiras da efetivação do processo ensino aprendizagem e da relação educacional*⁶⁵. Mas, a dinâmica do encontro não fugiu do protótipo da consulta a bases. Foi realizado em etapas, com um estreitamento do número de participantes em cada uma delas, sempre com um número cada vez maior de “porta-vozes” dos grupos originais.

Mas, já naquele momento existia uma forte rejeição à administração brizolista e as críticas⁶⁶ recaíam sobre as teses propostas para o Encontro, mas, também e principalmente, referiam-se às concepções da “nova escola” que se pretendiam instalar no estado.

⁶⁵ Cf. CASTRO (2006).

⁶⁶ Cf. MIGNOT (1998).

Segundo Cunha (1995), o projeto dos CIEPs nunca recebeu apoio da maioria dos professores, o que para este autor se explicava, em grande parte, pela maneira pela qual os professores foram tratados pelo governo Brizola:

As teses convergiam com o diagnóstico que se via fazendo a respeito do caráter discriminatório da escola e não palpavam os professores como instrumentos dessa discriminação, qualificando os (sem usar esses termos) de incompetente, cúmplice e até mesmo de beneficiários do descaso com a educação das crianças pobres. Assim, não se poderia esperar pronta aceitação do magistério, ainda mais no momento em que sua auto-estima crescia na medida mesmo da afirmação do Centro Estadual de Professores, cuja legitimidade havia sido reconhecida pelos vitoriosos nas eleições para o governo estadual, já durante a campanha 1982 (1995, p.140).

Assim, *tomada essas posições e expressas de modo assim direto ao vice-governador e as duas secretárias de educação, o conflito foi inevitável, terminando o Encontro de forma desastrosa, sem que se chegasse a nem um ponto de consenso* (Op. cit, 1995, p. 141). Os relatórios feitos pelos professores não foram convergentes nem compatíveis com os planos já previamente elaborados, o que criou uma tensão grande entre os participantes, fortalecendo a impressão negativa de que todo o processo já havia sido decidido pela comissão coordenadora, independentemente e à revelia da participação dos professores ali mobilizados.

Avaliações posteriores⁶⁷ reforçariam esta tese, indicando que o desencanto provocado na sequência do Encontro, em grande medida, deveu-se a suspeita de que toda a reunião servira apenas como referendo para decisões de governo, que foram imediatamente canceladas pela Assembleia Legislativa do estado, autorizando a construção das unidades dos CIEPs. Daí a conclusão de alguns autores⁶⁸ de que Mendes marcaria a clivagem definitiva entre o governo e o magistério da rede pública de ensino do Rio.

Desta forma, o impasse que veio durar até o fim do governo Brizola: de um lado, os agentes da administração, de outro o magistério, apoiado pela intermediação do Centro Estadual de Professores (CEP), que também rejeitava a política educacional, afirmando que o acento estava alocado na ênfase monumentalista e assistencialista, apontando uma conduta antidemocrática do estado, que permitia um dualismo na rede escolar pública⁶⁹.

⁶⁷ Relatório da SEE/RJ. Contando a história dos CIEPs: um resgate da história da Educação integral pública no estado do Rio de Janeiro (1983-2002), 2002.

⁶⁸ Ver MAURICIO (2002).

⁶⁹ RANGEL (2001).

Quanto às teses, além de serem vistas como *baixadas* de modo autoritário, foram criticadas em suas análises a respeito dos problemas enfrentados pela escola pública fluminense. A crítica feita às

(...) teses é que nelas não está incluída a análise sobre a escola no contexto político social e econômico. Somente em alguns momentos fala-se em “autoritarismo”, sem caracterizar efetivamente a que isto se refere. A escola reflete o sistema e consideramos utópico construir uma escola-modelo encarada como a salvação para os agudos problemas econômicos sociais que o país está vivendo (...) a função da escola é ensinar e, assim, como a quem ensina para um “aluno ideal, segundo a visão do grupo que elaborou as teses, pensamos que o atual governo do estado pretende instaurar uma “escola ideal”, desconsiderando os aspectos estruturais do sistema, a que já nos referimos” (Id, 1995, p.45).

A criação de uma rede paralela, imagem que ficou atrelada às unidades do CIEP, permaneceu como uma das maiores críticas levantadas pelo CEP e pelos opositores políticos de Brizola. Para os opositores criar uma outra rede constituía-se em miopia pedagógica e, embora tenham ocorrido investimentos e reformas na malha escolar já existente, a criação das novas unidades, com forma e conteúdo distintos passou para uma parte considerável do professorado como uma representação negativa ao projeto.

O CEP se posicionou de maneira contundente, indicando que construir grandes centros educacionais não era a melhor solução para combater as péssimas condições da escola pública fluminense:

(...) discordamos da construção de grandes escolas (...) para não cairmos nos problemas de massificação decorrentes destas. Sugerimos a expansão da rede escolar atendendo as necessidades da comunidade, com um número maior de escola de médio porte, nos bairros, e a utilização dos espaços ociosos de escolas já existentes. Lembramos que é importante um trabalho de valorização nas escolas de bairro, para que se abandone a idéia de eficiência apenas dos grandes centros educacionais, o que ocasiona deslocamento dispendioso e, às vezes, insustentáveis para o aluno carente da periferia⁷⁰. (Op. Cit. 1995, p.140).

O texto publicado em dezembro de 1983, no jornal *Escola Viva-Viva a Escola* (nº 2), documento final com as teses reformuladas com as proposições dos professores incluídas, estava muito mais próximo às teses originais, elaboradas previamente, do que de um documento que passou por incorporação de novas propostas. Embora, algumas sugestões do magistério fossem contempladas na edição final das teses, a maior parte já constava no documento-base e não sofreu grandes alterações.

⁷⁰ Em dezembro de 1985, o governo do estado estabelece o passe livre nos ônibus municipais e intermunicipais para todos os alunos da rede pública do município e do estado do Rio de Janeiro.

Cabe apontar ainda que muitas vezes, as grandes propostas de consulta às bases, não só no setor educacional, mas em todos os setores, ocorrem como o exemplo aqui analisado: *os responsáveis pelo estabelecimento das políticas, que promovem e patrocinam os processos de consulta, determinam quando, como e onde as bases serão ouvidas e até que ponto sua palavra será incorporada aos documentos, aos discursos e às iniciativas oficiais* (CASTRO, p.200, 2006).

Nesta perspectiva, buscou-se desvelar até que ponto as propostas do referido encontro foram efetivamente implementadas e de que forma os pressupostos dos idealizadores encontraram resposta no corpo docente participante do evento.

Por fim, torna-se importante assinalar também que Mendes constitui-se como um evento significativo para a história da educação fluminense e para a implementação dos CIEPs. Ao mesmo tempo, nos ajuda a identificar a gênese do projeto e suas contradições, em meio à política educacional implementada durante aqueles anos 1980 e as marcas e permanências na formação/trajetória do professorado público fluminense.

3 - DOCUMENTOS VIVOS, ACERVOS EXPLORADOS: FALAS E MEMÓRIAS DE UMA EXPERIÊNCIA

Documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou órgão que o escreveu. Uma carta pastoral de um bispo, por exemplo, é a opinião do próprio autor, mas profundamente inserido em um panorama ideológico da Igreja daquele momento e daquele local (Carlos Bacellar, 2006).

As memórias são confiáveis? Para que servem as memórias? (Maria Yedda Leite Linhares, 1986).

O fragmento acima retirado do texto do historiador Carlos Bacellar (2006), no qual o referido autor discute as fontes documentais e os *usos dos arquivos*, assinala para a importância de considerarmos o contexto de produção dos documentos, inserindo-os em seus cenários de produção e nas redes de sociabilidade dos seus produtores. Os documentos, *monumentos* ou não, fazem parte de uma *narrativa* maior, como uma teia, cheia de tramas e movimentos que ora são regulares e obedecem a um mesmo movimento e ora são contrários e sinuosos. Ainda segundo Bacellar (2006), o historiador não pode se submeter às fontes, julgando os documentos como verdades absolutas, o historiador deve sim desconfiar das fontes, da intenção de quem as produziu, pois somente com o olhar crítico e a correta contextualização do documento se poderá *fazer* história.

Portanto, as relações que se estabelecem entre os historiadores e suas fontes se alteraram mediante o surgimento de novas formas de operar a história, ao decorrer de décadas e com o fortalecimento de novas escolas historiográficas, as pesquisas e estudos que no que tange aos documentos, privilegiam a análise dos discursos, reconhecem os vieses de construção e buscam a desconstrução de visões cristalizadas tem assegurado a hegemonia nos estudos que utilizam fontes documentais. Importantes e reconhecidos trabalhos indicam essa direção.

Le Goff (1984) afirma que sem documento não existe história, mas que o dever do historiador é a crítica do documento - qualquer que seja ele. Desta forma, o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que naquele período detinham o poder.

Assim, como fica evidenciado, pelos escritos de Burke (1997), com a consolidação da *Escola dos Annales* ocorre uma profunda transformação no fazer historiográfico. Os “grandes homens” perdem a exclusividade e o papel central da

historiografia, a história do cotidiano, dos operários, dos excluídos conquista um lugar de destaque nos estudos e pesquisas empreendidos a partir daquele período, conformando procedimentos de investigação que agora dominam o ofício do historiador.

Também Febvre (1985), assinala que o conceito de documento se amplia e, além das fontes escritas, o historiador passa a trabalhar com uma vasta gama documental para a “reconstrução” do passado.

Em *Combates pela História*, Febvre (1985) afirma ainda que:

(...) a história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se, ela deve fazer-se sem documentos escritos, se os não houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta de flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninha. Com eclipses da lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que pertence ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (FEBVRE, 1985, p.249).

O aparecimento de novos elementos indica uma ampliação para a noção de história e de protagonismo histórico, outros atores surgem no palco, outras peças são encenadas; outros agentes históricos aparecem e reivindicam um espaço de visibilidade. Temos assim, a recuperação de *outras histórias*, das mulheres, dos operários, dos súditos, dos soldados e ainda de outros aspectos da vida, que não a guerra, a economia e a política, os costumes, o vestuário, os alimentos, o riso, a felicidade também exigem sua historiografia (BURKE, 1997).

Contudo, alguns historiadores, como o britânico Jenkins (2001), defendem a tese de que a *História* sempre vai servir a um propósito político, seja o de colaborar para a consolidação de determinadas ideologias, seja legitimar atores e/ou instituições, funcionando, assim, como uma espécie de *força legitimadora de um poder público ou de uma doutrina social* (JENKINS, 2001, p.75). O mesmo autor aponta que ainda nos primeiros impérios, os governantes se preocuparam com os arquivos oficiais, narravam passagens do seu governo e conferiam sentidos à sua existência e da coletividade.

Dando prosseguimento, cabe assinalar como tecemos este capítulo, em um primeiro momento realizamos uma coleta aleatória da documentação, que acreditávamos ser importante para a reflexão que se construía no interior da pesquisa desenvolvida no curso de mestrado. Em nossas investigações buscamos

compor uma massa documental que nos permitisse trabalhar com materiais pouco explorados em outras dissertações e teses, como por exemplo, relatórios das equipes de trabalho dos CIEPs, textos escritos para os cursos de capacitação de professores e ainda entrevistas realizadas⁷¹ pelo nosso grupo de pesquisa.

Em uma segunda fase, em que analisamos tais documentos, estabelecemos um determinado corpus documental, o qual foi composto por um determinado conjunto de materiais, selecionados em função dos contornos assumidos pela nossa reflexão, ou seja, as possibilidades que tal massa documental oferece no sentido de comparação, refutação e formulação de determinadas hipóteses, desenvolvidas em nossa análise.

Portanto, ao cabo destas fases tínhamos em mãos um *corpus* documental constituído de alguns itens e que consideramos como suficientemente adequado para balisar a presente análise. Valendo, contudo, indicar que trabalhamos com uma pequena parcela da documentação levantada, pois devido a heterogeneidade das mesmas e o prazo a ser cumprido, trabalhar com a sua totalidade seria impossível, considerando ainda que respeitamos os contornos da pesquisa (delimitação do tema, objetivos, hipóteses) para orientar nossa seleção.

Le Goff (1984) nos auxilia a compreender a importância de cada um dos documentos: *os materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador* (Idem, p.95). Foi necessário identificar e definir as fontes, pois o documento não é inócuo é, segundo o próprio Le Goff, *uma montagem consciente ou inconsciente, da história, da época, das sociedades que o produziram, esforço para as sociedades históricas para impor ao futuro determinada imagem de si próprias* (LE GOFF, 1984, p.103).

Considerando o processo de construção do conhecimento histórico exatamente como uma construção, sem verdades ocultas ou fatos desconhecidos capazes de alterar o sentido da história, não nos propomos a construir um sentido mais próximo à realidade dos fatos do que os já instituídos. Mas é necessário ressaltar que a visão processual acaba por estabelecer certo monopólio de sentido

⁷¹ Entrevistas realizadas entre os anos de 2007 e 2010, para a pesquisa *A escola republicana e o direito à educação: história e memórias do sistema público de ensino fluminense (1975-1988)*, coordenada pela professora Lia Faria e financiada pela FAPERJ e CNPq.

e, qualquer que seja o caminho trilhado dentro dessa perspectiva, iguala-se ao que se deseja opor em princípio (JENKINS, 2001).

O dever do historiador é ampliar a noção de documento, Le Goff (1984) assinala ainda que o:

(...) O novo documento, alargado para além dos textos tradicionais, transformado - sempre que a história quantitativa é possível e pertinente - em dado, deve ser tratado como um documento/monumento. De onde a urgência de elaborar uma nova erudição capaz de transferir este documento/monumento do campo da memória para o da ciência histórica (p.104).

Logo, pretendemos inserir o nosso trabalho dentro de uma concepção que abandone o determinismo, atingindo assim o movimento inerente ao desdobramento dos acontecimentos históricos. O que temos em vista é desvendar o campo de possibilidades e não as relações de determinação. O importante é ter em mente que o resgate do fato histórico deve se dar de forma a extrair dele os mais diversos sentidos. Sem dúvida, neste processo de construção está embutido um diálogo entre o historiador e o conjunto de valores da época que é objeto de estudo (Burke, 1997).

Ao optar também por essa direção, buscamos neste capítulo, construir uma *narrativa* que contemple as fontes documentais referentes ao nosso objeto, mas que também considere as especificidades da produção destes e as redes de atuação e poder de seus produtores, ou seja, nossa busca problematiza as narrativas desses *documentos-monumentos*.

3.1 - Palavras em confronto: mapa da produção acadêmica sobre os CIEPs

Mefistófeles: *De enganá-lo é que eu não gosto.
Na teologia há mil caminhos falsos
difíceis de evitar; há mil peçonhas
tão ruins, que estremá-las de remédios
é quantas vezes foro de impossíveis.
Também nesta ciência, o mais seguro
é não pensar por si, mas jurar sempre
na palavra do mestre. Em suma, os textos
bóias são que, em se a elas aferrando,
nunca um bom nadador se vai ao fundo.*

Estudante: *Mas as palavras devem ter sentido.*

Mefistófeles: *Deverão, deverão; mas não é caso
para tanto ralar, porque onde falta
ideia que se intenda, acode um texto
que vem de molde, e calafeta o rombo.
O palavrório é tudo. Com palavras
se esgrime, contra ou pró, nas magnas teses.
Com palavras arranja-se um sistema.
As palavras tem fé. De uma palavra
não se cerceia um til.
(GOETHE, 1808)*

Ao ler e reler *outros olhares* tecemos uma análise acerca de algumas dissertações e teses defendidas no âmbito dos programas de pós-graduação, cuja temática enfoca os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

Os CIEPs ou brizolões como ficaram mais conhecidos, constituem tema bastante controverso nos debates da História da Educação fluminense (e brasileira). Em um primeiro levantamento⁷² dos trabalhos de pesquisa da pós-graduação das principais universidades brasileiras (UERJ, UFF, UNIRIO, USP, UNICAMP, UFRJ), foram encontradas mais de setenta dissertações e/ou teses cujo foco recai sobre a temática. Podemos considerar este número um volume razoavelmente grande em relação a breve vida deste projeto. Vale destacar que para a nossa análise só consideramos os trabalhos que tratam especificamente dos CIEPs e a sua trajetória histórica.

Outdoor político, ação demagógica, assistencialismo, salvação pedagógica, revolução socialista – demagogos, loucos, comunistas, revolucionários - não faltam expressões e adjetivos que definam o projeto e seus idealizadores, há mesmo uma torrente de expressões, que visam delimitar uma posição na escrita dos trabalhos pesquisados. Com raras exceções⁷³, as dissertações/teses partem para uma defesa

⁷² Em pesquisa na base de dados do Banco de dissertações e teses da CAPES foram encontrados 75 trabalhos (entre dissertações e teses) que enfocam os CIEPs.

⁷³ Neste sentido, podemos citar os seguintes trabalhos: Emerique, Raquel. **Do salvacionismo á segregação: a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro.** Dissertação em Ciências

ou ataque,⁷⁴ a análise se pauta em demonstrar, muitas vezes de forma passional, como os CIEPs representam um projeto muito negativo ou, ao contrário, constituíram-se de um instrumento de revolução social/educacional.

No interior do conjunto dessas pesquisas, em uma análise mais detida, conseguimos identificar os aspectos mais investigados do tema, assim, podemos apontar as questões que se acentuam nas inquietações de mestres e doutores em Educação⁷⁵: em primeiro lugar duas questões aparecerem de maneira recorrente, à afiliação político-partidária do projeto e o seu corpo arquitetônico, ambas constituem a preferência dos críticos e, para os defensores o papel social é o contorno mais relevante⁷⁶. É possível assinalar outros enfoques também, encontram-se nesta relação trabalhos sobre o custo da manutenção das unidades, debates sobre a orientação pedagógica, sobre a Educação Física, estudos de caso sobre evasão e alfabetização.

Mas, ao aprofundarmos a leitura e análise desses trabalhos encontramos uma lacuna que emerge dos estudos empreendidos por esses pesquisadores: o professorado fluminense. Silenciado numa perspectiva que o coloca a favor ou contra, comprometido ou resistente, atuante ou submisso, a voz do professorado é usada sempre que se quer corroborar uma perspectiva. Sua figura gravita em torno das discussões como peça acessória, nunca como ponto fundamental da implantação de uma nova política educacional.

Sociais. UERJ, 1997 e Guimarães, Miriam. **A escola de horário integral: um projeto de escola crítica em construção**. Dissertação, UERJ, 1992.

⁷⁴ Neste caso, ver: Mozzaquatro, Aparecida. **Currículo escolar: um estudo da instituição CIEP**. Dissertação, UFSM, 1995 e Taveira, Dilson. **Conselho de classe participativo no segundo segmento do 1 grau: do mito ao exercício da cidadania**. Dissertação, UERJ, 1994.

⁷⁵ Mais de 95% dos trabalhos foram elaborados no interior dos cursos de pós-graduação em Educação, mas é possível encontrar orientandos dos cursos de Ciências Sociais, Ciência Política, História Social e Comunicação.

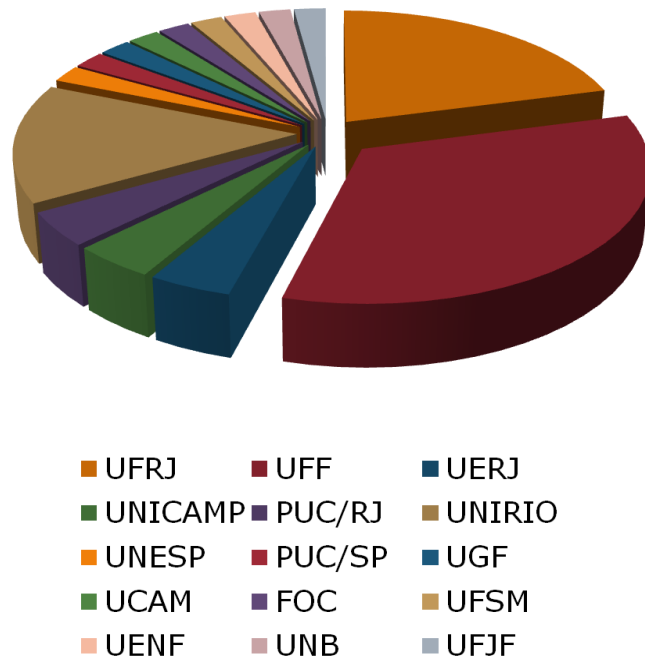
⁷⁶ As críticas e as defesas mais acentuadas aparecem entre os anos de 1988 e 1997, nos anos seguintes, com o esvaziamento do projeto e com a perda de prestígio político de Brizola, as pesquisas mudam o foco e privilegiam questões mais atuais no cenário educacional, como as representações sociais étnicas e de gênero, a cultura, a gestão democrática/participativa e a violência.

Encontramos assim configurada a produção por nível de ensino:



Quanto a produção nas instituições a distribuição está organizada como podemos observar abaixo:

UFRJ	10
UFF	16
UERJ	2
UNICAMP	2
PUC/RJ	2
UNIRIO	7
UNESP	1
PUC/SP	1
UGF	1
UCAM	1
FOC	1
UFSM	1
UENF	1
UNB	1
UFJF	1



No entrecruzamento *dos lugares de memória*⁷⁷, da história, dos registros, da escrita e da *operação historiográfica* é que se pretende tencionar determinadas questões, buscando através de um inventário de fontes determinado⁷⁸, forjar uma

⁷⁷ Ver a entrevista publicada na Magazine Littéraire, nº 123, avril 1977, intitulada, "**O Acontecimento e o Historiador do Presente**", publicada em A Nova História, Edições 70, Lisboa, 1978, pp. 57-68

⁷⁸ Ver Silva, Rosemaria J. V. **Carta's: cartografando uma experiência de reflexão**. In: IX Congresso Ibero-americano de História da Educação, 2009, Rio de Janeiro. Educação, Autonomia e Identidades na América Latina. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. v. 1. p. 17-98

identidade e revisar possíveis visões cristalizadas que permeiam os estudos⁷⁹ sobre os CIEPs.

Na impossibilidade de analisar todas as dissertações/teses encontradas em nosso levantamento, optamos por focar 3 trabalhos, em dois blocos. No primeiro destacamos os dois primeiros estudos, datados de 1988 e que apresentam posições analíticas polarizadas. No segundo bloco, interrogamos um trabalho que visa umas das partes mais polêmicas da proposta: os animadores culturais.

⁷⁹ Cf. STOCK (2004), os estudos sobre os CIEPs tratam recorrentemente sobre a estrutura do programa, do projeto arquitetônico realizado por Oscar Niemayer e sobre o atrelamento político-partidário característico dos projetos desse tipo. In: STOCK, Suzete. **Entre a paixão e a rejeição: A trajetória dos CIEPs no Estado de São Paulo – Americana**. Dissertação de mestrado. UNICAMP: SP, 2004.

3.2 - Vozes dissonantes: os dois primeiros estudos sobre os CIEPs

A dissertação de Ana Chrystina Venâncio Mignot – *CIEP: Centro Integrado de Educação Pública alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação?* – de março de 1988, defendida no Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)⁸⁰ e orientada pela professor Osmar Fávero. E a dissertação de Valdiléa Mattozo Lima – *CIEPs a re-invenção da escola pública? (um estudo de caso)* – de junho de 1988, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e orientada pela professora Fatima Cunha. Esses trabalhos foram respectivamente os dois primeiros estudos realizados sobre os CIEPs. Convém ressaltar que ambos são do mesmo ano e se debruçam sobre os primeiros CIEPs em funcionamento: o de Mignot no Rio de Janeiro e o de Lima em São Gonçalo. Considerando esta especificidade, optamos por analisar as duas dissertações.

Duas definições chamam a atenção em Prost: o significado de *história* e o de *narrativa*.

Nesse ponto de vista a história deve indicar que:

(...) Os fatos e as explicações nunca são dados ao historiador, isolados, separados, como se tratasse de átomos. A matéria histórica nunca se apresenta como uma sequência de pedrinhas distintas, mas antes como uma espécie de massa, de matéria heterogênea e, à partida, confusa (p.215).

Como uma proposta de narrativa, Prost afirma que:

[...]. As narrativas têm características de *descrever um percurso no tempo* seu plano, para não falar de seu título é, principalmente, cronológico. No mínimo, partem de um primeiro elemento para chegarem a um segundo elemento mais tardio e *explicam como se fez a passagem do primeiro para o segundo*; por outras palavras, é necessário e basta, para haver uma narrativa, que haja dois acontecimentos, ou situações, por ordem no tempo. (grifos meus). (idem).

Como questão, Ricoeur (1994) cita em *Tempo e narrativa* que: “Uma história descreve uma sequência de ações e de experiências feitas por um certo número de

⁸⁰ Mignot redigiria outros dois artigos, reforçando o tema do populismo no CIEP, um em 1989, no periódico do INEP, *Em Aberto*, elaborado como resumo da dissertação apresentada, inclusive com título semelhante ao seu trabalho de mestrado; outro em 2001, para Estudos Avançados v. 15 n. 42, com o título – *Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987)*. Interessante notar, que a dissertação da autora, recuperada nos arquivos da PUC-RJ, consta na biblioteca com ausência de páginas, permitindo iniciar a leitura, somente a partir da página 183. Também, por isso, tentando recuperar e compreender a parte inicial da dissertação acrescentei a leitura dos artigos citados acima.

personagens quer reais, quer imaginários. Esses personagens são representados em situações que mudam ou a cuja mudança reagem. Por sua vez, essas mudanças revelam aspectos ocultos da situação e das personagens e engendram uma nova prova que apela para o pensamento, para ação ou para ambos. A resposta a essa prova conduz a história à sua conclusão” (Ricouer, 1994: 214).

A partir de tais reflexões, torna-se oportuno ressaltar que as autoras analisadas, no trabalho em tela, escrevem – simultaneamente – no mesmo período histórico (ano de 1988) e defendem na construção de suas narrativas posições divergentes. Mignot, contrária a escola de tempo integral, entende que a organização do CIEP é produto da ação *populista* empreendida por Leonel Brizola, Darcy Ribeiro e Oscar Niemayer. Lima constrói sua narrativa, no chão da escola, apresentando os contraditórios vivenciados entre a direção escolar, os professores, os alunos e pais de alunos para, no entanto, defender a necessidade de afirmação da escola de tempo integral.

Suas respectivas falas ao final das dissertações são sintomáticas.

Transformados de benesses em conquistas, os CIEPs representam, queiramos ou não, um mito, um novo patamar de qualidade que a população por ele vai lutar, mesmo que isso não signifique escola de tempo integral (MIGNOT, 1988, p. 243).

Contudo, apesar dos problemas ressaltados, das inúmeras contradições existentes, considero importante não se acabar com esta escola de horário integral (LIMA, 1988, p. 167).

Convém destacar que Gramsci está categorizado, na dissertação de Mignot, no item “Obras consultadas” com dois livros: *Os intelectuais e a organização da cultura*. Civilização Brasileira, 1968 e *Obras Escolhidas*. Martins Fontes Editores, 1985. Gramsci, também consta na dissertação de Lima, no item “Bibliografia” com outros dois livros *Os intelectuais e a organização da cultura*. Civilização Brasileira, 1982 e *Concepção dialética da história*. Civilização Brasileira, 1986.

Mignot, ao priorizar mediações de segunda ordem, constrói sua narrativa apoiada em denso documental⁸¹, afirmando que os CIEPs – por pretender salvar os indivíduos pela escola – se apresentam como instituições de educação *redentora*. Neste intento, a autora restringe ao *populismo* toda a ação política fermentada pela

⁸¹ A autora cataloga em sua escrita os seguintes documentos oficiais: Plano de Desenvolvimento Econômico e Social (PDES) 1984/1987; Programa Especial de Educação (PEE); exemplares do Diário Oficial da época, além das teses e metas discutidas no I Encontro de Professores de primeiro grau da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro. Mignot, também faz alusão aos seguintes jornais: *O Globo*, *O Fluminense*, *Última Hora*, *Tribuna da Imprensa*, *Jornal do Brasil*, *Gazeta de Notícias*, *Jornal dos Sports*, *Folha de São Paulo* e *Folha da Manhã*.

praxis, cuja perspectiva, contida nos interesses populares, engendra dimensões teóricas e práticas permanentes. Interesses que, na disputa entre o *legal* e o *legítimo*, também fazem brotar propostas de *educação popular*⁸² muito além da simples manipulação política da classe dirigente.

A autora no item “Pressupostos teóricos”, entre as páginas 45 e 52, se ancora no marxismo, articulando os principais elementos gramscianos com o intento de categorizar as relações entre *superestrutura* e *infraestrutura* social. Para tanto, elege como prioritários os seguintes conceitos: *bloco histórico*, *sociedade civil*, *hegemonia*, *escola unitária* e *intelectual coletivo*. Movimento que, talvez pela ausência das páginas iniciais da dissertação no registro bibliotecário da PUC-RJ, não estão presentes na construção de Mignot.

Lima, atenta a uma totalidade dialética, reforça no Resumo da sua dissertação, que a *ausência de um trabalho integrado, inviabiliza a realização de um processo educativo centrado no aluno, mas que só um caminhar conjunto, tornará possível a transformação do CIEP [...] na escola produtiva a serviço da classe popular*. (grifo meu).

Embora a escrita de Mignot, reúna muitos registros expressando a fala dos atores da escola (professores e pais de alunos), juntamente com fontes documentais diversas, seu objeto, sem se ater às relações no chão da escola, se fixa na análise da “qualidade” no âmbito das políticas educacionais levadas a termo pelo PDT, como confirmado ao resumir a organização escrita no trabalho que ora analisamos:

[...] embora este estudo tivesse por objetivo investigar as concepções de qualidade de ensino embutidas na proposta e no debate sobre os CIEPs –envolvendo a sociedade e em especial os professores – procuramos também verificar como o Governo do estado do Rio de Janeiro interpretou os interesses dos diferentes segmentos sociais em sua política educacional. (MIGNOT, 1989, p. 45).

Popular e *populismo* são atributos de *qualidade* em disputa na dissertação de Mignot, cuja síntese em favor do populismo irá definir sua organização escrita.

Se a estratégia narrativa de Mignot buscou constatar a insatisfação de professores e profissionais ligados ao CIEP, a estratégia de Lima, sem deixar de dar espaços, no seu *estudo de caso*, às vozes críticas do projeto, apresentou-se mais

⁸² Em Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico – Tomaz Tadeu da Silva define *educação popular*, como: “[...] uma gama ampla de atividades educacionais cujo objetivo é estimular a participação política de grupos sociais subalternos na transformação das condições opressivas de sua existência social”.

ligada à expectativa direta dos atores populares que estavam envolvidos na utilização dos recursos educacionais da escola, no caso – alunos e pais de alunos.

Se em Lima há um esforço de partida por mediações de primeira ordem – em Mignot sua crítica sobre o *populismo*, ao trabalhar com mediações de segunda ordem, ficará evidente.

No entanto, como a historiografia, em sentido lato, é marcada por um processo permanente de ajustes e rupturas, a narrativa individual das autoras – embora aparentemente divergentes – ajuda em conjunto a compreender diferentes elementos de um mesmo tema.

3.2.1- A Animação cultural em debate

Nesta seção, destacamos o ineditismo da *Animação Cultural* parte integrante da proposta original dos CIEPs, tendo sido objeto de grande polêmica na época. Deste modo, optamos por analisar uma pesquisa que trata deste tema. Para tanto, levaremos em consideração os pressupostos teóricos de Antoine Prost; principalmente o seu conceito de *hipertexto*, conforme explicitado por ele em sua obra *Doze lições sobre a História* (2008)⁸³, em que se nos apresenta uma ideia de que cada obra elaborada faz parte de uma Obra Maior, que refletiria o tempo de sua escrita, o *Zeitgeist* (Espírito do Tempo) de uma época.

O texto, *Escola de Tempo Integral e Comunidade: História do Programa de Animação Cultural dos CIEPs*, dissertação de Mestrado apresentada por Bruno Adriano Rodrigues da Silva, data de fevereiro de 2008, foi defendida na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), e orientada pela professora Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho.

A primeira pista da orientação dada à leitura da obra de Rodrigues da Silva surge logo na primeira linha de seus agradecimentos iniciais. O autor reserva ao Coletivo Marxista seus primeiros agradecimentos: “*Sonhamos juntos e acreditamos que a vitória nada mais é do que o caminho que percorremos*”.

Por outro, originário do curso de Graduação em Educação Física, o autor fez parte de um grupo de pesquisa denominado “Lazer e Prostituição”, orientado pelos professores Victor Andrade de Melo e Alex Pina de Almeida. Cremos importante também esta referência, pois grupos de pesquisa em geral, colaboram e influenciam sobremaneira a elaboração e o longo percurso que representa a escrita de uma dissertação.

O aprofundamento do campo da pesquisa deu-se no *Núcleo de Estudos de Escola Pública de Horário Integral* e na “*Escolinha de Ponta Negra*”, onde, por dois anos o autor criou seu laboratório de campo e extraiu as impressões e registros que compuseram seu trabalho.

⁸³ PROST, Antoine. (2008). *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte: Autêntica. “*Além de pretender mostrar, desse modo, seu pertencimento à profissão, o autor do novo livro sublinha o fato de que, ao inserir-se em uma espécie de hipertexto coletivo, seu estudo vem completa-lo em determinados aspectos e contradize-lo ou renova-lo em outros. Na maior parte das vezes, ele contenta-se em retomar, à sua maneira, esse discurso coletivo, sem chegar a renova-lo realmente, mas não deixa de invocar sua iniciativa. O trabalho do historiador não se limita a ser um texto, mas trata-se de um elemento integrado em um conjunto que o supera e o engloba.*” (A História se escreve. p.239).

Por fim, a ênfase em uma leitura de sua obra baseada nos pressupostos do materialismo histórico e na ótica marxista, se acentua quando, ao fim dos *Agradecimentos*, o autor acrescenta uma dedicatória “aos trabalhadores brasileiros...” denotando a linha de trabalho e pesquisa que irá desenvolver.

A impressão inicial marcante é mais uma vez corroborada pela citação logo a seguir, da letra da música “*Gente Humilde*”, de Chico Buarque de Holanda: “*Tem certos dias em que eu penso em minha gente...*”

Logo no resumo, o autor explicita que seu trabalho é fruto de anos de reflexões sobre a aproximação que ele entende existente entre instituição escolar e organização comunitária. Ele pretende estabelecê-la observando o Programa de Animação Cultural implementado nos Centros Integrados de Educação Pública do Estado do Rio de Janeiro, no primeiro governo de Leonel Brizola (PDT), durante o início da década de 1980. Utilizando como recurso a História Oral, ele busca levantar a narrativa de idealização deste Programa, seguindo os passos de sua idealizadora, a Professora Cecília Conde, e ainda de algumas referências que dialogam com o objeto, com o intuito de desvendar uma parte da história dos CIEPs e também de uma prática educativa pensada em seu interior.

Trazendo do âmbito da cultura categorias emergentes da tradição marxista, especificamente através de autores que dialogam com o objeto para além das *formas encorajadas de se entender as relações de produção* e a contemporânea dinâmica da organização da sociedade, o autor leva adiante uma análise pautada pelo compromisso existente no método materialista da História, procurando, por meio de categorias como Trabalho, Bloco Histórico, Intelectuais, Sociedade Civil e Materialismo Cultural organizar uma análise sócio-histórica do Programa de Animação Cultural.

Tais categorias teriam contribuído, segundo o mesmo, *para que pudéssemos trançar as ocorrências históricas que ajudaram a constituir o Programa de Animação Cultural*. Abordando o referencial dos Pioneiros da Escola Nova, no Brasil, durante a década de 1930; os movimentos iniciados no continente europeu, durante a década de 1950, no que diz respeito às políticas sociais no âmbito da cultura no pós-guerra, a *Animacion sociocultural*; e a pedagogia desenvolvida por Paulo Freire, na educação de jovens e adultos; e finalmente, na constituição do Programa de Animação Cultural, ocorrida durante o final da década de 1970 e início da década de 1980, no Brasil. Rodrigues da Silva parte dessas inferências iniciais, levando em

consideração as dimensões políticas, econômicas e culturais *no que tange às ocorrências cotidianas a nós relatadas pela idealizadora do programa, buscando explicá-las nessas dimensões e em suas relações com o momento histórico existente no Brasil e no Rio de Janeiro, em sua época de construção.*

Em seu sumário, o autor enuncia uma divisão temática bem organizada, composta por uma Introdução, onde enuncia a sua construção do objeto de pesquisa, e quatro capítulos posteriores, dividindo-os nos seguintes temas:

1. *Sobre método(s) e metodologia para o estudo do Programa de Animação Cultural*
2. *Construindo olhares sobre animação cultural*
3. *À História da Animação Cultural nos CIEPs: Uma análise sócio-histórica a partir da fala dos idealizadores do programa*
4. *Sobre qual Animação Cultural, sobre qual Escola, sobre qual Comunidade estamos falando?*

O autor na construção do objeto pressupõe que todo o processo educacional passa pelo avanço / retrocesso de paradigmas, os quais determinam as formas de ação da sociedade na dialética que a compõe, sobretudo quando fala de espaços que estrategicamente são organizados para ocultar as contradições presentes na realidade social. Nessa parte de sua obra, trabalha com a ideia do *tempo de não trabalho*, identificado ao sentido de lazer, para discorrer sobre a área da animação cultural nos CIEP's.

Categorias como trabalho e bloco histórico, dentre outras que seguem a tradição marxista, por exemplo, possibilitam ao autor a apreensão do objeto e a sua análise, principalmente pela concatenação teórica que apresenta uma historiografia comprometida, arraigada em uma profunda impaciência com o cotidiano inerte de nossos dias. Optamos por ir além do esquerdismo ranzinza e da fugacidade de uma suposta pós-modernidade, e assumimos o compromisso de conseguir trançar uma narrativa do cotidiano de idealização e implementação do programa de Animação Cultural com uma análise consciente das contradições existentes na sociedade e na história (SEMERARO, 2006), algo que denominamos, seguindo os apontamentos de DOSSE (2003) como uma História Inteligível.

Em suas Considerações Finais, o autor em questão conclui baseando-se em autores como Gramsci, acerca das desigualdades de acesso aos bens e à produção cultural, principal luta iniciada pela animação cultural dos CIEPs, como um o retrato de um quadro diferenciado de nossa economia e de nossa forma de se fazer política. O que para Gramsci (2007) se traduz em uma importante contribuição: *Questão do “homem Coletivo” ou do “Conformismo Social”. Tarefa educativa e formativa do Estado, cujo o fim é sempre de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização”, e a moralidade das mais amplas massas populares as necessidades do continuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto de elaborar fisicamente tipos novos de humanidade (p. 23).*

De acordo com tal análise, conclui o autor, esse programa já se justificaria, no entanto, podemos diagnosticar o quanto se precisa caminhar *com e sem* a animação cultural para outro projeto de sociedade, para uma nova forma de existência. Afinal, como dizia o próprio Darcy Ribeiro, *a escola de tempo parcial só se justifica por sectarismo e não pela expressão da vontade coletiva* (RIBEIRO, 1986).

Sendo assim, ainda é perceptível, para além das desigualdades, que a noção de hegemonia, tão trabalhada a partir do autor por Gramsci (2007), representa um avanço para as pretensões dos “afortunados” (RIBEIRO, 1986), mas ao mesmo tempo cria possibilidades de manifestações opostas a essa direção. Afinal, a constituição de um pretexto nos abre caminhos, no interior das estruturas do Estado, para a formulação de alternativas a essa dinâmica.

Deste modo, a animação cultural, desenvolvida nos CIEPs, e seus animadores seriam um desses caminhos, segundo Conde (2007); seriam os intelectuais (GRAMSCI, 1982), oriundos das bases comunitárias, que evidenciarão a necessidade de organização e emancipação dos “desafortunados” (RIBEIRO, 1986).

Nesse sentido, mesmo que parcialmente, o autor conclui suas inferências, deixando mais uma reflexão de Gramsci (2007), que se faz muito atual:

Ocorre na arte política o que ocorre na arte militar: a guerra de movimento torna-se cada vez mais guerra de posição; e pode-se dizer que um Estado vence uma guerra quando a prepara de modo minucioso e técnico no tempo de paz. A estrutura maciça das democracias modernas seja como organizações estatais, seja como conjunto de associações da vida civil, constituíram para a arte política algo similar as “trincheiras” e as fortificações permanentes da frente de combate na guerra de posição: faz com que seja apenas “parcial” o elemento do movimento que antes constituía toda a guerra, etc (p. 24).

Por fim, afirma que *caminhar, ampliar, socializar a política ainda é algo muito necessário e vital para as pretensões de nossa sociedade, não em um sentido meramente escolástico, mas em um sentido oposto, disposto a organizar as massas para um único objetivo em comum: a verdadeira participação, uma democracia com “D” maiúsculo.*

Encerramos com Prost (2008, p.214) quando afirma que “*a narrativa presta-se à explicação das mudanças*”, portanto, será na busca das causas e intenções deste autor, dentre muitos outros, que nossas conclusões e observações deverão ser feitas. A história deve ser vista como recorte de um grande enredo, território onde a configuração se dá na forma e composição dos muitos relatos. Por outro lado, para Paul Veyne (*apud*, PROST 2008, p.221) *a história é narrativa de acontecimentos; acontecimentos estes que se destacam em um fundo de uniformidade. Portanto, é nessas narrativas que a história fornece sua explicação.*

3.3 – O projeto educacional brizolista nos periódicos de grande circulação: análise de matérias publicadas entre 1982 e 1987

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de pensar a história, interrogando os problemas do presente através das ferramentas próprias do seu ofício. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do tempo, participando criticamente na renovação da escola e da pedagogia. Ao historiador da educação pede-se que junte os dois termos desta equação. Não há história da educação sem a mobilização rigorosa dos instrumentos teóricos e metodológicos da investigação histórica. Mas também não há história da educação sem um pensamento e um olhar específico sobre a realidade educativa e pedagógica. Uma moeda tem sempre dois lados (NÓVOA, 2006, p. 12).

Analizamos nesta seção algumas matérias de jornais de grande circulação publicadas entre os anos de 1982 a 1986, buscamos assim indícios da construção das representações estabelecidas para o I PEE, para o governo brizolista e para os CIEPs.

O projeto do Ciep e o I PEE como já indicamos nos capítulos anteriores foi e é objeto de grande polêmica, tanto nos meios acadêmicos quanto na própria sociedade. No período de implantação, que se estendeu entre os anos de 1983 e 1986, os jornais de grande circulação (Jornal do Brasil, O Globo, Folha de São Paulo entre outros) publicaram diversas matérias sobre o I PEE e da ação mais ruidosa do programa, que era exatamente o projeto dos Cieps.

Teceremos algumas considerações sobre algumas dessas matérias⁸⁴ e o que significava o programa educacional brizolista para mídia imprensa. Cabe assinalar tais matérias pertencem nessa documentação reunida para a escrita desta dissertação.

Em um primeiro momento tentamos sistematizar as matérias e atribuí-lhes uma divisão, que deveria obedecer certos critérios, como por exemplo, críticas positivas ou negativas, debates sobre as verbas destinadas, sobre os professores etc.

Contudo, operar tal procedimento não nos pareceu útil, uma vez que tal processo deveria contemplar resultados, ou seja, nos demonstrar aspectos ainda ocultos ou não destacados, como a defesa ou a crítica ostensiva de algum jornal ou de algum jornalista em específico. Portanto, só seriam válidos tais procedimentos se deles pudéssemos obter novas informações. O que poderia ser obtido não como

⁸⁴ Parte desses documentos foram doados pela professora Ana Christina Minigot, que reuniu material sobre os Cieps para a escrita da sua dissertação em 1988, tendo doado esse material para o LER (Laboratório Educação e Republica).

uma simples “divisão”, mas somente com uma sistematização adequada, o que não acreditamos ser possível na duração do mestrado.

Portanto, o objetivo desta seção é apontar indícios das representações construídas pelos jornais para o projeto de Educação implementado por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro dos anos 1980.

Visto pela imprensa e por grande parcela da população brasileira como radical, principalmente por conta da campanha da legalidade e pelo desejo de resistir aos militares em 1964, Leonel Brizola toma posse no governo do Rio de Janeiro em 1982, como alguém que havia “mudado” e adequado o discurso radical às demandas do presente.

O jornalista Carlos Castello Branco publica em 1982, matéria afirmando que:

(...) o fato é que o Sr. Leonel Brizola também mudou. Se não mudou, pelo menos revelou faceta razoável de sua personalidade e sua proposta hoje é construtiva e também pacífica. Se ele quisesse guerra, teria tentado fazê-la no sul. Quando ele escolheu o campo de batalha, o Rio de Janeiro, ele identificava uma realidade política de segurança e fazia uma opção não revolucionária. (Branco, JB, 1982, S/P)

Esse e outros artigos de Carlos Castello Branco e de outros jornalistas (Paulo Sotero, Tião Gomes Pinto, Luiz Roberto Serrano, entre outros) assinalam uma transformação no perfil político de Brizola, não teria ele deixado de ser um radical, mas para poder se eleger, teria feito uma opção não tão revolucionária.

Tendo adequado ou não o seu discurso e as suas ações ao cenário daqueles anos 1980, Brizola formou uma equipe condizente ao projeto de Brasil que defendeu nas décadas anteriores, maior exemplo é a escolha de Darcy para a pasta da Educação.

Mas, outra questão que se acentua sobre a de Brizola, ainda segundo Castello Branco (26/09/1982) é que;

(...) a preferência por ele não importa na preferência por seu partido, não só pelo caráter carismático da sua liderança como pela ausência de quadros partidários e de bases bem estruturadas. Sua vitória, se ocorrer, será uma vitória pessoal, portanto perturbadora quanto à formação da representação legislativa federal e estadual (s/p).

Durante o ano de 1982, os temas mais tratados pela imprensa são as eleições e as disputas políticas entre Brizola e seus opositores, sobretudo, os do PMDB, Em entrevista concedida à Revista Isto É, assinala pontos importantes da sua futura gestão, indicando que a sua principal prioridade seria a educação e a

construção de mais unidades escolares (Isto É, 29/09/1982). Outras entrevistas e matérias de 1982 seguem a mesma proposta, discutir o processo eleitoral.

A partir do ano de 1983, com a vitória brizolista, as matérias tomam um novo rumo, ou seja, começam a debater a proposta da nova administração do governo do Rio. Destacam-se no início do ano de 1983, a composição da equipe e a divulgação das diversas propostas.

Ainda no número de março de 1983, a Revista faz uma matéria onde discute o secretariado apresentado por Brizola, que seria desconhecido e surpreende para quem esperava por nomes mais conhecidos. Os primeiros meses daqueles anos são destinados aos futuros projetos e aos novos secretários.

Desta forma, a partir do final de 1983 e até meados de 1986, o que desperta interesse são as ações do governo, os projetos e as decisões tomadas por Brizola. Nosso interesse foca a discussão em torno da proposta educacional. Assim sendo, optamos por assinalar as matérias publicadas em 1985 e 1986, período intenso para a implantação dos Cieps, momento em que são publicadas várias matérias.

Dando prosseguimento, em 21 de abril de 1985, o Jornal do Brasil, publica reportagem escrita a partir de uma entrevista realizada com a secretária de Educação, do município do Rio de Janeiro, Maria Yedda Leite Linhares, que entre outras afirmativas assinala que a obrigatoriedade de oito anos de escolaridade “não passa de uma fantasia, mais uma ficção da Lei brasileira”. Afirma também que o primário é a etapa mais importante da educação e que deveria ser a única responsabilidade dos municípios, ficando a cargo do estado o ginásio e o 2ª grau.

Em junho do ano seguinte (1986), Maria Yedda Linhares toma posse na Secretaria de Educação do Estado. Assim, embora esta matéria não contemple diretamente os Cieps, ela nos dá indícios do pensamento educacional da secretaria de educação que teria grande importância para a implantação dos Cieps, sobretudo, naquele ano de 1986, quando em sua posse afirma que a prioridade é inaugurar 200 novas unidades entre junho e dezembro daquele ano.

Em outra matéria também do JB, do dia 11 de junho de 1986, é publicado um breve perfil da secretaria, citando fatos de sua trajetória assinalando sua cassação como professora da UFRJ em 1969. O exílio e as pesquisas na Fundação Getúlio Vargas, sobre a história da agricultura. Outro ponto importante dessa reportagem é que Maria Yedda toma posse no mesmo dia de mais outros dois secretários, Edmundo Muniz Aragão, como secretário de Cultura e Miguel Ângelo D’Elio na

secretária da saúde, indício forte de que os preparativos para a disputa eleitoral que se aproximava estavam em plena organização.

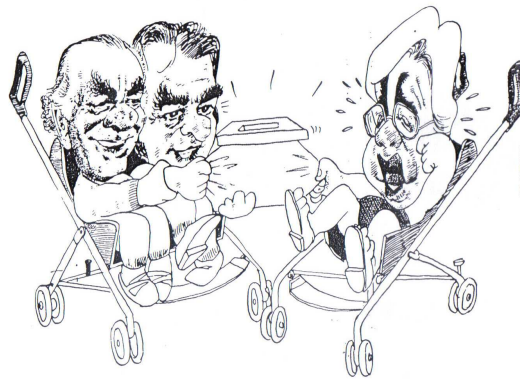
A futura disputa eleitoral foi tratada também nas charges publicadas naquele ano, abaixo temos alguns exemplos:

Imagem 8 – Charge sobre a disputa eleitoral para o estado do Rio de Janeiro



Fonte: Jornal O Globo, 20/10/1986.

Imagem 9 – Charge sobre a disputa eleitoral para o estado do Rio de Janeiro



Fonte: Jornal O Globo, 20/10/1986.

Se propondo a dar visibilidade ao projeto dos Cieps, o jornal O Globo publicou em 1985, matéria que tratava sobre o funcionamento do primeiro Ciep, localizado no Catete. Na ocasião registrava que não havia mais vagas e que a comunidade estava receptiva à unidade. Ao mesmo tempo, as ações assistenciais dadas aos alunos eram bem vistas por professores, alunos, pais de alunos e comunidade.

Por fim, acreditamos que as matérias analisadas apontam para a construção de argumentos que, legitimaram ou condenaram o projeto brizolista naquele período, desvelando diferentes projetos políticos em disputa.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos equívocos mais frequente nas análises da educação no Brasil, em todos os níveis e modalidades, tem sido o de tratá-la em si mesma, e não como constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais e com marcas históricas específicas (FRIGOTTO, 2009, 17).

Os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, se inspiraram em ideais progressistas e visavam oferecer uma educação transformadora da sociedade. Para tal, deveriam ser uma nova escola, diferente da tradicional escola pública brasileira reproduzida historicamente pelos setores sociais privilegiados.

O momento social que os gerou pedia medidas que combatessem a fome, a desnutrição infantil, a ociosidade dos meninos de rua, o analfabetismo, a evasão e a repetência escolar e, também a delinquência e a marginalidade infantil, principalmente nos centros urbanos. O programa inspirado em Anísio Teixeira foi construído visando atender estas questões. Assim sendo, a principal intenção era prestar assistência social ao aluno e suas famílias: criança o dia todo na escola e fora da rua, alimentação balanceada e completa, atendimento odontológico e médico preventivo, alunos residentes na escola, concessão de material e uniforme escolar para as crianças matriculadas.

Os CIEPs, implantados por Leonel Brizola e Darcy Ribeiro, do Partido Democrático Trabalhista – PDT, transformaram-se em carro-chefe dos governos brizolistas no Estado do Rio de Janeiro, mas também foram utilizados por outros partidos que pretendiam vencer as eleições neste Estado. Assim, o projeto dos CIEPs também foi outdoor político.

Por outro lado, a educação oferecida pelos CIEPs propunha a contextualização do saber universal sistematizado e o respeito à cultura popular do aluno, ênfase na educação democrática e cidadã. Nesta proposta, o papel da escola seria o de oferecer oportunidades e iguais condições a todas as crianças, sem reproduzir a estratificação da sociedade. Para tanto, os menos favorecidos deveriam ter prioridade.

Portanto, o que se observa é que o atendimento dos CIEPs para a camada pobre e marginalizada da população, da forma como foi executada, foi o deflagrador da grande resistência analisada neste trabalho. O discurso que exaltava a educação

das camadas populares e sua relevância social, contraditoriamente, acaba por reproduzir o estigma contra o pobre e reforçar sua marginalização.

Apesar de seus dirigentes e implantadores afirmarem que a rejeição não foi pelas escolas, mas sim, pela simples oposição política a Brizola e proveniente de alguns acadêmicos, que visavam também uma oportunidade de projeção, os CIEPs foram rejeitados e difamados muitas vezes, também por parte da população. Mães não queriam seus filhos estigmatizados de marginais, nem tão pouco de pobres que não tinham o que comer. O nome CIEP passou a ser sinônimo de criança desamparada, desnutrida, delinquente, pobre e negra.

Apesar de toda a polêmica levantada com a implantação dessas escolas de tempo integral, não se pode deixar de afirmar que, como iniciativa na área pública, imprimiu marcas na escola fluminense. A construção de centenas de escolas em curto espaço de tempo, que ofereciam oito horas diárias de atividades com os alunos e eram mantidas pelo poder público, atingiu milhares de pessoas, alterou rotinas e concepções e criou uma possibilidade real, após anos, de outro sistema público de escolas. Tal impacto tornou-se um fato social.

Hoje denota-se uma tendência ao aumento da permanência diária do aluno na escola, conforme previsto na legislação vigente, principalmente nas particulares, mas também existem iniciativas de governos municipais que já estão implantando o tempo integral nas suas redes escolares. Talvez, a tendência do momento seja a de revitalizar a função social da escola, considerando que os pais precisam trabalhar e não têm onde deixar seus filhos. Desta forma, a escola cumpriria a função de formá-los, muitas vezes, em substituição à própria família, cada vez mais fragilizada e ausente devido às novas exigências do mundo contemporâneo.

Ao longo da presente investigação, podemos assinalar que o cenário que viu surgir o I PEE estava permeado de mudanças e contradições. Os atores presentes no palco dos acontecimentos naquele momento disputavam o poder e espaço no novo quadro político que começava a ser desenhado no período de redemocratização.

A escola imersa nesse processo se viu novamente protagonista de novas propostas e como um lugar de refundação da República. Naqueles mesmos anos, a professora Maria Yedda Linhares se perguntava ao recordar a história do Brasil

recente: *Que Brasil se deseja construir?*⁸⁵ Tal pergunta aponta para as questões tratadas neste estudo. Ou seja, que sociedade desejamos legar para as gerações futuras? Qual é o projeto de educação desejável para o desenvolvimento do país? Quais as prioridades sociais e educativas tem o Brasil? E que marcas e permanências aquele projeto imprimiu na sociedade brasileira e fluminense? Perguntas sem respostas definitivas.

Cabendo somente salientar que sem a pretensão de apresentar conclusões fixas, buscamos apenas apontar algumas considerações que acreditamos que possam contribuir para a reflexão em torno da temática pesquisada.

Pelo exposto, fica evidenciado que as questões analisadas continuam em aberto, pensar o lugar ocupado pelos CIEPs e pela proposta educacional brizolista naquele período e, as relações que se estabeleceram a partir dessa experiência necessitam ainda de muitos apontamentos.

Margens, contornos, memórias – muitos lugares a explorar...deixamos registrada a fala de uma das educadoras que participaram do projeto, a professora Cecilia Goulart:

Tirando todas as partículas condicionais de nossa linguagem, fizemos o que pudemos fazer, vivemos o que soubemos viver. O 'se' não joga. (...) Deixo esta conversa no rascunho.

Quem sabe um dia passemos a limpo? (GOULART, CECÍLIA, 1991).

⁸⁵ Ver A deformação da história ou Para não esquecer. J. L. Werneck da Silva Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1985.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre et alli. **O papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.

AMORIM, Paulo Henrique, PASSOS, Maria Helena - **Plim-Plim: A peleja de Brizola contra a fraude eleitoral**. São Paulo: Conrad Editora, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, nº 61, 1994, pp.60-78.

ARROYO, Miguel. **Reflexões sobre a ideia de escola pública de tempo integral**, São Paulo, 1988.

AZANHA, J. M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.

BACELLAR, Carlos. **Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos**. In: PINSKY, Carla. Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005

BANDEIRA, M.. **Brizola e o Trabalhismo**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1979.

BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.) **Histórias e memórias da Educação no Brasil**, vol II século XX Petrópolis, RJ : Vozes, 2006.

BEISIEGEL, C.. **Educação e sociedade no Brasil após 1930**. In: FAUSTO, Boris (org.). **Historia geral da civilização brasileira: o Brasil republicano**. SP: Difel, 1982.

BOMENY, Helena. Salvar pela escola: Programa especial de educação. In: **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.º 55, 2007, pp. 41-67

_____. **Darcy Ribeiro: sociologia de um indisciplinado**. Belo Horizonte, UFMG, 2001.

_____. **Novos Talentos, Vícios Antigos: os renovadores e a política educacional**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.6, n.11,1993. p.24-39.

_____. **Salvar pela escola: Programa Especial de Educação**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **A força do povo: Brizola e o Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: ALERJ/CPDOC/FGV, 2008. p. 95-127.

BRANDÃO, Zaia. **A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática**. Educação & Sociedade, Campinas (SP), n. 32, p. 116-129, 1992.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **História do Poder, história política**. In: Estudos Ibero- Americanos. v. XXIII. n. 1. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

_____. **Os Métodos da História**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.

CASTRO, Magali de. **O estabelecimento de políticas educacionais através da consulta às bases**: revisitando a proposta do Primeiro Congresso Mineiro de Educação Ensaio: Avaliação, políticas públicas e educação., Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 197-208, abr./jun. 2006.

CAVALIERI, Ana Maria Vilela. **Escola de educação integral**: em direção a uma educação escolar multidimensional. (Tese de Doutorado) Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CHÃTELET, François. **História das ideias políticas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil**: Mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

CHOMSKY, Noam. **Discurso da Dissidência**, Lisboa, Ed. Dinossauro, 1967.

COELHO, L. M. C. C.. História(s) da educação integral. **Em aberto**, Brasília, v.22, n.80, p.83-96, abr 2009.

CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 2., 1982. São Paulo. Anais da II Conferência Brasileira de Educação. São Paulo: Diniz, 1982.

COSTA, Marly Abreu. **Comparação das estimativas do custo/aluno em dois CIEPs e duas escolas convencionais no município do Rio de Janeiro**. Educação e Sociedade nº 40, 1991, pp. 486-501.

_____. **Qualidade de ensino**: a escola pública de tempo integral em questão. Doutorado em educação. Faculdade de Educação UFRJ, 1994.

COVRE, Maria de Lourdes. A fala dos homens: análise do pensamento tecnocrata (1964-1981). Editora Brasiliense: RJ, 1983 e Cardoso, Miriam Limoeiro, **Ideologia do desenvolvimento**: Brasil: JK – JG. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 2ª edição. SP: Cortez; Niterói; RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1995.

DEMARTINI, Z.. **Questões teórico-metodológicas da história da educação**. In: LOMBARDI, J.; SANFELICE, J.; SAVIANI, D. História e História da educação. Campinas: SP. Editores Autores Associados. HISTDBR, 2000.

EMERIQUE, Raquel. **Do salvacionismo à segregação**: a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro. 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro/PPCIS, 1997.

FARIA, L. CIEP: **A Utopia Possível**. São Paulo: Livros Tatu, 1991.

_____. **Ecos e Memórias da Escola Fluminense**. Rio de Janeiro: Quartet, Faperj, 2008.

_____. **Chaguismo e o brizolismo**: territorialidades políticas da escola fluminense. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

FARIA, Lia; SOUZA, Silvio. **A Universidade necessária**: Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. VI Congresso Ibero-Americano de História da Educação, Buenos Aires, Argentina, 2007.

FAZENDA, Ivani. **Educação no Brasil, anos 60: o pacto do silêncio**. São Paulo: Loyola, 1988.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. 2 ed. Lisboa: Editorial Presença Ltda, 1985.

FOLHA DIRIGIDA - **Entrevista** publicada no Caderno Educação p. 28 em 11/11/03.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____, Michel. **Arqueologia do saber**. 4 edição. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

_____, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

FUNARI, Pedro Paulo A. **A Renovação no Ensino da História Antiga**. In: KARNAL, Leandro (org). História em Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 2003, p. 96.

FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO (FUNDAR). Disponível em <http://www.fundar.org.br>
Acesso em: 21 Jul 2009.

GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**. Introdução a obra de M. Pêcheux, Campinas: Ed. UNICAMP, 1993.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GOMES, C. A. **A escola de qualidade para todos**: abrindo as camadas da cebola. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, 2005.

GONDRA, J. G.. **h=P/p - Reflexões acerca das servidões da história**. In: VII Encontro sul-rio-grandense de pesquisadores em história da educação - Pesquisa em História da educação: Perspectivas comparadas, 2001, Pelotas - RS. UFPel, 2001. v. 1. p. 206-220.

----- **No repouso dos arquivos**: o Ensino Público na escrita do Dr. Pinheiro Guimarães. In: José Gonçalves Gondra. (Org.). Dos arquivos à escrita da história - a educação brasileira entre o Império e a República. 1ª ed. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001, v. 1, p. 59-96.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. RJ: Graal, 2000.

GUARÁ, Isa Maria F. R. **Educação e desenvolvimento integral**: articulando saberes na escola e além da escola. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

JOVCHELOVITCH, S. **Representações sociais e esfera pública**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KONDER, Leandro. **Leonel Brizola e o desafio das contradições**. JB, 26 jun 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LE GOFF, Jacques. Memória-História. In Enciclopédia Einaudi. V.1. Verbetes "história", "memória", "documento/monumento". Lisboa: imprensa nacional-casa da moeda, 1984.

LEONARDOS, A. C. **Avaliação do desempenho de alunos de CIEP e de escola convencional**: comparando o desenvolvimento de pensamento crítico. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: CAPES/UFRJ, 1991.

LIMA, V. M. **CIEPs: a re-invenção da escola pública?** (um estudo de caso). (Dissertação de mestrado) Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1988.

LÔBO JÚNIOR, D. T. **CIEP: a impotência de um desejo pedagógico**. (Dissertação de mestrado) Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1988.

LOBO, Yolanda et al. **Darcy Ribeiro: o brasileiro**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

MARTINS FILHO, Ives Gandra. **História da Filosofia**. SP: Ed.LTr, 1997.

MARX, Karl. Coleção Grandes cientistas sociais. IANNI, Octavio; FERNANDES, Florestan (Coord.). **Sociologia**, n. 10, 6 ed. SP: Ática, 1988.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. SP: Martins Fontes, 2002.

MAURÍCIO, L. V. **Escola pública de horário integral: demanda expressa pela representação social.** Doutorado em educação. Faculdade de Educação UFRJ, 2001.

_____. **Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita.** In: COELHO, L. M. C. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). Educação Brasileira e(m) Tempo Integral. Petrópolis: Vozes, 2002. cap.6, p. 112-132.

_____. **Avaliação Externa 1993 e 1994.** Carta 25: O Novo Livro dos CIEPs. Brasília. Senado Federal, 1995, pp.193-219.

_____. **Literatura e representações da escola pública de horário integral.** *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, set/out/nov, 2004.

MENANDRO, H. **Depoimento a Helena Bomeny em 19 de setembro de 2006.** Rio de Janeiro, CPDOC/FGV, 2006.

MIGNOT, A. C. V. **Monumento à Educação: escola pública de tempo integral.** *Revista Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p.203-218, maio/dez.2004.

_____. **CIEP - Centro Integrado de Educação Pública: alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação?** Rio de Janeiro. Dissertação (mestrado), PUC-RJ, 1988.

MONTEIRO, A. M. **A formação de professores nos CIEPs: a experiência do Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral no Estado do Rio de Janeiro – 1991-1994.** In COELHO, L.M.; CAVALIERE, A.M. (orgs) Educação Brasileira e(m) Tempo Integral. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Nova Editora. Portugal. Publicações Europa América, 1994.

NAKAMURA, Tânia Maria Teixeira. **Discurso educacional e o I Congresso Mineiro de Educação (1983).** Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação - Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação - 17 a 20 de abril de 2006- Uberlândia – Minas Gerais – Brasil: 2006.

NORA, Pierre. O retorno do fato. In: **História novos problemas.** Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1979.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** SP: Artes Médicas, 1992.

NÓVOA, A. **Inovação e História da Educação.** In: Teoria e Educação. Porto Alegre, nº 6, 1992.

NUNES, Carlos. **Narrativas e história da educação: algumas reflexões.** In: Escuela, historia y poder miradas desde América Latina. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1996.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos.** Educação e Sociedade. Campinas, v.21, n.73, 2000. disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_atrttex&pid=S0101

O GLOBO. **Cieps 21 anos.** Rio de Janeiro: 28 de maio a 4 de junho de 2006.

OLIVEIRA, C.A. **CIEP: modelos subjacentes de uma escola que estão fazendo escola.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, UFRJ, 1991.

OLIVEIRA, T.C.C. **Escola Pública de Tempo Integral: a experiência dos CIEPs em Americana – SP,** Campinas, 2006.

OSAKABE, Haqira. **Argumentação e discurso político.** São Paulo: Kairos e Livraria Editora, 1979.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos.** 6. ed. revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **O populismo e a educação no Rio de Janeiro: resposta a Darcy Ribeiro.** Educação e Sociedade, n. 22, p. 134-137.

PAQUALINI, Alberto. **Diretrizes fundamentais do trabalhismo brasileiro.** Porto Alegre: Comissão executiva do PTB, 1950.

PARO, Victor Henrique. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público.** São Paulo, Cortez, 1988.

PARTIDO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. **PDT - Uma proposta para o Brasil (História).** Disponível em: <http://www.pdt/partido/historia.asp>. Acesso em 25 set 2009.

PEREIRA, Eva Waisros e ROCHA, Lucia Maria da Franca. **Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral.**

PERISSÉ, Vanda Lúcia S. **Análise da evasão de alunos de um CIEP para escolas de horário parcial.** Faculdade de Educação, UFRJ [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro, 1994.

PINTO, Diana. **Trajetórias de liberais e radicais pela educação pública.** São Paulo: Loyola, 2000.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade.** SP: Martins Pontes, 1993.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história.** BH: Autêntica, 2008.

QUADROS, Claudemir de. **As Brizoletas cobrindo o Rio Grande: a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel de Moura Brizola (1959-1963).** Santa Maria: Ed. UFSM, 2003.

RANGEL, Carmem Maria. **A escola pública de horário integral no Rio de Janeiro.** Ciclos de estudos. Caderno de textos. Formação continuada para professores na busca do horário integral. Governo do Estado do Rio de Janeiro/SEE/FUNDAR, 2001.

RIBEIRO, D. **Confissões.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. **Testemunho.** São Paulo: Siciliano, 1997.

_____. **O Livro dos CIEPS.** Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas: Ed. UNICAMP, 2008.

ROCHA, Dora. **Entrevista com Maria Yedda Linhares.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 216-236.

RODRIGUES, Neidson. **Estado, educação e desenvolvimento econômico.** São Paulo: Cortez, 1982.

SÁ EARP, Maria de Lourdes. **O Projeto Alunos Residentes de CIEPs: educação e assistência?** Dissertação de Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1996.

SILVA, Rosemaria J. Vieira. **Encontro de Mendes.** I Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro (IEHED/RJ), 2007

_____. **Encontro de Utopias: Encontro de Mendes.** In: Faria, L. Ecos e Memórias da Educação Fluminense. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. **Escola pública e movimentos sociais.** São Paulo, Revista da ANDE, n. 7, p. 15-20, 1984.

SOUZA, Jessé. **A Ralé Brasileira: quem é e como vive.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

STOCK, SUZETE DE CÁSSIA VOLPATO. **Entre a paixão e a rejeição: A trajetória dos CIEPs no Estado de São Paulo – Americana.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. São Paulo: Campinas, 2004.

TAMBARA, Elomar. **Problemas teórico-metodológicos da história da educação.** In: LOMBARDI, J.; SANFELICE, J.; SAVIANI, D. História e História da educação. Campinas: São Paulo. Editores Autores Associados. HISTDBR, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito.** São Paulo: Nacional, 1967.

WARDE, M. J. **Contribuições para a História da Educação.** Em aberto, Brasília, nº 47, 1990.

XAVIER, Libânea. **O Brasil como laboratório**: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais CBPE/Inep/MEC (1950-1960). Bragança Paulista: Ifan/ Cdaph/Edusf, 2000.