Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Ciências Sociais
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Raquel Balmant Emerique

Do salvacionismo à segregação: a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública no Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
1997

Raquel Balmant Emerique

Dissertação de Mestrado apresentada, como requisito parcial a obtenção ao título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Profª Drª Helena Bomeny

Rio de Janeiro

1997

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ CCS/A

E53 Emerique, Raquel Balmant.
Do salvacionismo à segregação: a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública no Rio de Janeiro/ Raquel Balmant Emerique. - 1997.
130 f.

Orientadora: Helena Bomeny.
Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.
Bibliografia.

1. Centros Integrados de Educação Pública – Teses. I. Bomeny, Helena Maria Bousquet. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

CDU 37.057

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

_____ _____
Assinatura Data

Raquel Balmant Emerique

Do salvacionismo à segregação: a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública no Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em: 08 de dezembro de 1997.

Banca Examinadora:

_____
Profª Drª Helena Bomeny (Orientadora)
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UERJ
Escola de Ciências Sociais da FGV

_____
Profª Drª Ângela Maria de Castro Gomes
Departamento de Ciências Sociais da UFF
Escola de Ciências Sociais da FGV

_____
Profa Dra Alba Zaluar
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UERJ

Rio de Janeiro

1997

DEDICATÓRIA

A você, Ernesto, dedico este trabalho.
Sem a sua companhia teria sido difícil chegar ao fim.

AGRADECIMENTOS

Quando o trabalho chega ao seu termo, com todos os seus padrões de apresentação e páginas escritas, além de proporcionar uma forte sensação ao autor de *"missão cumprida"*, pode transparecer aos leitores algo que não teve - tranqüilidade. Por isso, não gostaria de apresentar esta dissertação, sem mencionar o apoio que recebi de amigos e professores durante esta longa jornada.

Lembro primeiramente de meus colegas de curso: Edigar, Fátima, Márcia, Patrícia e Maria Lúcia. O mestrado por si só envolveu sacrifícios de cada um de nós, mas a expectativa coletiva de que o curso fosse reconhecido pela CAPES nos deu um sentido de turma memoráveis. As suas companhias tornaram agradável o tempo que dediquei ao curso e agora fica o desejo de reencontrá-los em outras *"aventuras"*.

Agradeço aos professores do PPGCIS. Direta ou indiretamente recebi orientações que diminuíram muito as dificuldades de produzir este trabalho. Destaco, especialmente, os professores que ajudaram na minha formação: Maria Luíza Heilborn, Luís Eduardo Soares, Valter Sinder e Mirian Sepúlveda. Agradeço especialmente a Profª Cecília Marins pela compreensão nas minhas indecisões. Não poderia deixar de mencionar, com saudades, as contribuições do Prof. Luís Rodolfo Vilhena, que muito iluminou a minha pesquisa. Lembro também do vivo interesse das coordenadoras do Programa, Patrícia Birman e Rosane Prado em sanar as limitações que um novo curso de mestrado tem. Desejo que o retorno esteja sempre à altura de seus esforços.

A oportunidade que tive de trabalhar como estagiária do Prof. Hugo Lovisolo no CPDOC/FGV permitiu o meu primeiro contato com o campo da educação e pude receber dele todos os incentivos para cursar este mestrado. Os textos que li de sua autoria foram muito

valiosos para aclarar as minhas idéias e produziu algumas reflexões que estão contidas neste trabalho.

Agradeço a Profª Alba Zaluar por ter generosamente autorizado a manipulação e a inclusão neste trabalho das entrevistas que foram resultado de uma grande pesquisa realizada sob sua orientação, juntamente com a Profª Maria Cristina Leal, no segundo semestre de 1995, quando tive o prazer de participar como pesquisadora e tomar gosto pelo trabalho de campo. Agradeço o apoio que recebi, o incentivo para desenvolver os temas tratados aqui e por participar do exame final desta tese.

Agradeço a Profª Angela de Castro Gomes e a pesquisadora da Fundação Getúlio Vargas Dulce Chaves Pandolfi por terem prontamente aceito compor a banca examinadora.

A dissertação não é trabalho solitário - faz com que haja uma parceria que acontece do início ao fim e em alguns casos se torna permanente. Esta experiência me permitiu ter a Profª Helena Bomeny como companheira durante todo o seu desenvolvimento. Pude com ela dividir as minhas dúvidas, descobertas, angústias, enfim tudo que envolve este tipo de pesquisa. Toda a responsabilidade do que foi dito aqui é minha, mas, os méritos são resultados de sua orientação paciente e compreensiva. Seus comentários foram fundamentais para elucidar questões que por terem tantos desdobramentos me confundiam e me desorientavam. Daí, posso dizer quão importante foi a orientação e cumplicidade de Helena neste processo. Por isso, só posso dizer: “Muito obrigada, Helena”.

Se ficar sem estudar vira qualquer coisa nesse mundo aí. Muita gente que estudou comigo agora é bandido. Faz um monte de coisa, aplica droga... se ele estivesse dentro da escola não ia ser isso aí.

Aluno de 8ª série, CIEP Operário Vicente Mariano.

RESUMO

EMERIQUE, Raquel Balmant. *Do salvacionismo à segregação:* a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública no Rio de Janeiro. 1997. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

Este trabalho versa sobre a relação entre a implantação de um projeto de educação pública e a sua receptividade social. Resgata as concepções que deram origem ao programa de implantação das escolas de tempo integral no estado do Rio de Janeiro e como hoje elas são vistas por seus usuários. Discute os resultados inesperados que teve o projeto educacional "salvador" (não só da educação como também das populações empobrecidas do estado do Rio de Janeiro). Pretendendo ser inclusivo, dando ao pobre acesso a benefícios que não tinha, produziu mais segregação, repetindo a seletividade que a escola pública brasileira apresenta.

Palavras-chave: Sociologia da educação. Ensino fundamental. Escola de tempo integral. Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

ABSTRACT

This work talks about the relationship between the implementation of a public education's project and its social receptivity. It rescues the conceptions which gave rise to the Full time schools implantation program in Rio de Janeiro State and how they have been seen by its users. It talks about the unexpected results of the "savior" educational project (not only concerning the education but also to the impoverished populations from RIo de Janeiro State). Intending to be inclusive, giving to a poor person access to benefits he had not before, it ended up producing more segregation, repeating the selectivity that Brazilian public school already presented.

Keywords: Sociology of education. Elementary school. School inequalities . Full time school. Centro Integral de Educação Pública (CIEP).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....11

1 **ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL, POBREZA E VIOLÊNCIA**.....20

1.1 **A preparação das entrevistas**.....20

1.2 **O trabalho de campo**.....26

1.3 **A amostra**.....28

1.4 **Indagações de trabalho**.....30

2 **A EXPERIÊNCIA DOS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO NO RIO DE JANEIRO**.....36

2.1 **O governo de Leonel Brizola e os "Brizolões"**.....37

2.2 **Os CIEPs na voz dos idealizadores**.....41

2.3 **Vozes polêmicas da sociedade**.....43

2.4 **Projeto arquitetônico**.....45

2.5 **Meta partidária**.....48

2.6 **O segundo governo Brizola**.....50

2.7 **As vozes dos especialistas**.....53

2.8 **A aceitação social dos CIEPs**.....57

3 **CULTURA POPULAR *VERSUS* CULTURA LETRADA**.....65

3.1 **Educação popular e os CIEPs**.....69

3.2 **Uma crítica ao conceito de cultura**.....73

3.3 **O valor da educação**.....79

3.4 **A educação como instrução**.....86

3.5 **A educação como ordem**.....91

3.6 **A educação como formadora de hábitos**.....95

4 **A PEDAGOGIA DOS CIEPS**.....99

4.1 **O construtivismo interacionista**.....101

4.2 **O construtivismo e os CIEPs**.....103

4.3 **O aluno constrói o conhecimento**.....108

4.4 **O professor deve respeitar as características do aluno**.....114

4.5 **O professor deve respeitar o erro do aluno**.....115

5 **CONCLUSÃO**.....118

REFERÊNCIAS 123

INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado de cinco anos de estudo e pesquisa, não imediatamente relacionados com a temática desta dissertação, mas que permitiram o amadurecimento da idéias aqui contidas. Ora trabalhando dentro de uma perspectiva histórica, ora fazendo pesquisas exploratórias e de campo, pude acumular experiências e uma tímida ousadia que me impulsionou a escrever algo a respeito dos dados que coletei em trabalho de campo para a presente dissertação.

Estagiando no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV) pude, através da orientação da Profª Helena Bomeny, ter os primeiros contatos com o campo[1]. Em um grande projeto, que se desdobrou em três relatórios, percorremos uma parte da educação no Brasil, de 1920 até a conjuntura atual. Pretendíamos, primeiramente, recuperar a informação histórica a respeito da criação dos cursos de pedagogia e das Faculdades de Educação, tentando identificar as idéias que predominaram na tradição educacional brasileira (EMERIQUE, 1993).

Desde a década de 1920 os debates, discussões, textos e documentos que constam nos acervos sobre educação no Brasil mostram que a crise do ensino - em seus vários níveis – vem sendo associada ao despreparo do corpo docente e sua desvalorização profissional[2]. Até 1930 o ensino superior brasileiro não proporcionava formação de professores. Com o avanço de sucessivas reformas foram introduzidos nas instituições de ensino superior os cursos de pedagogia. Disto decorreu gradativamente a sua expansão por todo território nacional, atingindo seu ápice na década de 1970, período em que a Reforma Universitária de 1968 começou a ter suas conseqüências mais visíveis.

Esta discussão antiga e atual passou a nos interessar ainda mais de perto quando, com base em informações fornecidas pela *Revista Abril do Vestibulando* (1993) constatamos que o curso superior mais difundido no país, numericamente falando, era o de pedagogia, ultrapassando, inclusive a soma de todas as ramificações dos cursos de engenharia. O que nos

---

[1] Entre 1991 a 1992 trabalhei no CPDOC como assistente de pesquisa do Prof. Hugo Lovisolo. Realizei um vasto levantamento das teses de doutorado e dissertações de mestrado dos cursos de pós-graduação em Educação, catalogando seus temas a fim de avaliar os enfoques dados às questões educacionais.

[2] Se considerarmos o período monárquico no Brasil, Rui Barbosa em seu "Parecer sobre a Instrução Pública no Império" de 1883, afirmava que: *"se muito importa o método de ensino, de muito maior importância é a qualidade do mestre, com professores hábeis para o exercício do magistério: da pior das mansardas se faz uma boa escola; com pessoal inapto nem nos palácios mobiliados"* [apud MELLO, 1995]. É reconhecida desde então a importância da formação e qualificação de professores no pensamento educacional brasileiro. Esta compreensão do papel do professor como definidor de uma boa ou má educação em alguns momentos contribuiu para a criação do mito do professor-salvador que, competente ou não, lidaria passivamente com as condições degradantes da escola ("pior das mansardas") de forma missionária e sacerdotal. Outras

interessava compreender eram as razões que faziam com que um país onde se forma tantos professores a educação apresenta resultados insatisfatórios, se considerada a associação entre competência técnica e qualidade do ensino. Em suma, indagávamos sobre qual o papel dos cursos de pedagogia na melhoria da educação no Brasil.

Através desta pesquisa histórica fomos identificando as discussões em torno de ideia de conferir estatuto de ciência para a educação. Tudo começou com a preocupação em dar às universidades a tarefa de formar professores secundários - atividade exercida por profissionais liberais sem qualquer especialização. Este foi o pensamento dos especialistas desde a década de 1920. Dois pilares sustentavam a criação dos cursos de pedagogia: um voltado para o aprimoramento didático dos profissionais da educação, levando em conta os mecanismos de transmissão dos conteúdos diversos – ênfase no caráter metodológico do curso – e, em segundo lugar, pretendia-se consolidar a Pedagogia como um campo sistemático de reflexão científica que tinha a educação como objeto – uma ciência pedagógica (BOMENY, 1994).

Um grande representante deste pensamento foi Fernando de Azevedo pertencente a geração dos escolanovistas, que nos anos 1920 foram os arautos da utopia de que se alcançaria o progresso social através da educação. Aí já vemos algumas articulações que se fazem presentes no pensamento educacional ainda hoje, como: educação e desenvolvimento, educação e cidadania, educação e igualdade. Enfim, muito do que se pensa hoje em termos de educação nasceu com os Pioneiros da Educação Nova[3].

A década de 1930 fomentou os primeiros esforços de implantação de cursos de formação de docentes (em nível superior), e transformou a educação em questão nacional. Houve a especialização de um setor do aparelho estatal voltado para ela – o Ministério da Educação e Saúde (1930), e logo depois, deu-se a Reforma Francisco Campos, que reorganizou todo o sistema e abriu espaço para a criação, em 1935, da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL) da Universidade do Brasil[4]. NO projeto original, a FFCL seria o reduto do desenvolvimento da ciência pura, desinteressada, independente de qualquer interesse profissionalizante imediato.

Ao longo das décadas seguintes, as tarefas que caberiam à universidade tornaram-se residuais e esquecidas. A FFCL não assumiu o caráter desejado, resumindo-se em uma

---

vertentes de educadores preferiram analisar a questão a partir da profissionalização do trabalhador do ensino (MELLO, op. cit.).

[3] O Movimento Escolanovista, tendo os educadores Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo como seus expoentes, motivado pela conjuntura revolucionária da década de 1930, trouxe à lume através do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) temas como escola única oferecendo o mesmo ensino básico para todos os indivíduos de diferentes classes sociais e o melhor preparo para os professores.

superposição da reitoria sobre diversos cursos, ora valorizando a profissionalização e formação de especialistas, ora proporcionando ensino erudito e estéril. De 1939 a 1968 o curso de pedagogia tinha a função de preparar técnicos em educação, o que na ótica de especialistas da área deu-se de forma insatisfatória.

Algumas décadas depois a preparação dos professores ganhou novos contornos. O projeto de criação das Faculdades de Educação (FE) data dos anos de 1930, mas foi com a Reforma Universitária de 1968 que ocorreu um divisor de águas nos debates. Nesse contexto, a antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi substituída pela Faculdade de Educação que passou a integrar o sistema universitário.

Na década de 1960 ferviam as discussões sobre a formação de professores e o cultivo de técnicas mais eficazes e modernas de transmissão de conhecimentos compatíveis com uma sociedade de mercado, e de modo mais amplo, sobre os caminhos da educação no Brasil. Por esta época, a Faculdade de Educação reaparecia como solução pretensamente eficaz para a formação dos docentes. Devido à Reforma de 1968 e ao programa de departamentalização das universidades a Faculdade de Educação encontrou seu espaço[5] (BOMENY, 1994b).

A proposta inicial da Reforma Universitária de 1968 de implantação do ensino superior em caráter universitário – dado o grande número de escolas superiores isoladas – na prática deu lugar ao longo da década de 1970 a uma forte expansão de instituições isoladas de ensino superior. Curiosamente, entre os cursos isolados que mais proliferaram estava o de pedagogia.

Estas informações nos deram a base para uma nova investigação com o objetivo de responder a seguinte questão: para onde se dirigiam os diplomados em Pedagogia? Suspeitávamos que os cursos de Pedagogia estimulavam os pedagogos abandonarem as salas de aula.

No ano de 1994 visitamos as Divisões de Diplomas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal Fluminense (UFF), a fim de perceber como evoluiu, ao longo do tempo, o quadro dos formados em pedagogia. Montamos tabelas e gráficos a partir das informações coletadas nos registros de diplomas que nos indicaram as tendências que o curso de pedagogia apresentava. O resultado foi o esperado: os/as graduados/as em pedagogia (de universidades públicas e de instituições isoladas, cujos diplomas foram expedidos pela Divisão de diplomas da UFRJ)

---

[4] O nome original que constava nos projetos era Faculdade de Educação, Ciências e Letras, refletindo a importância que a formação de professores de forma altamente especializada adquiria naquele momento.

optavam por especializações técnico-administrativas da profissão do pedagogo em detrimento do magistério (EMERIQUE, 1995).

No relatório "Faculdades de Educação, Cursos de Pedagogia e crise do ensino', Bomeny (1995) apontou três conseqüências que resultaram da Reforma Universitária, tanto para a formação de professores quanto para a educação como um todo: 1) os estudantes de pedagogia, futuros profissionais do magistério, são expostos a um conjunto de disciplinas que virtualmente os preparam para serem os guardiães dos procedimentos, ou seja, para fazerem cumprir as regras do *como ensinar,* do *como supervisionar,* de *como administrar* sem que tenham fundamentação substantiva a respeito *do quê ensinar;* 2) o divórcio entre os cursos de pedagogia e o magistério, a partir do dispositivo que estabelece a obrigatoriedade de ter em todas as escolas de nível primário, secundário e superior a orientação psicológica, educacional e vocacional dos alunos, garantindo mercado de trabalho para estes profissionais fora da sala de aula; 3) a proliferação "exagerada" de cursos de pedagogia, respaldados em dispositivos legais, sendo que muitos cursos de baixa qualidade, funcionando como uma fábrica de especialistas em educação que não entram em sala de aula. Estas três constatações iluminaram as questões iniciais destas pesquisas: a formação de professores e a crise na educação estão associadas porque de fato nestes anos todos simulou-se tanto a formação de professores quanto a educação.

Se já eram muitos os problemas decorrentes da má formação de professores expressos no divórcio entre o *"como ensinar"* e o *"que ensinar",* a situação se agrava ainda mais quando os alunos - crianças e jovens – em questão eram provenientes de camadas desfavorecidas da sociedade.

As discussões sobre educação no Brasil sempre estiveram fundamentadas em algumas crenças que foram marcantes em determinados períodos. A primeira grande constatação - que data dos anos de 1950 - fazia a denúncia da *escola ausente.* Partia-se da idéia de que as camadas populares não tinham acesso à escolarização porque não havia escolas para elas. O programa político em decorrência desta convicção procurou promover a construção de espaços físicos para a educação das camadas populares, permitindo o ingresso de grande contingente de alunos dos centros urbanos oriundos de regiões rurais. A partir da década de 1970 os problemas da oferta de vagas foram reduzidos significativamente com a criação de programas de expansão de escolas. Os efeitos deste processo foram significativos de modo que no presente contexto o acesso à escola primária é praticamente universal, ainda que a

---

[5] A Reforma Universitária de 1968 foi decisiva para os cursos de Pedagogia pois estabeleceu especialidades diversas como:

distribuição dessas escolas não seja homogênea em todas as regiões do país (MELLO, 1991; COSTA RIBEIRO, 1993; KLEIN, 1994). No entanto, a democratização do acesso à escola não representou a garantia da democratização do ensino. A expansão das escolas não foi acompanhada de resultados que melhorassem efetivamente o quadro da educação nacional.

Com a proliferação de matrículas e escolas houve entrada maciça de novos alunos oriundos das camadas populares nas escolas.Esse fato explicitou a esquizofrenia dos cursos de pedagogia que poucos subsídios ofereciam aos professores para que conhecessem a diversidade das situações e clientelas presentes nas escolas públicas. Com isso, a ênfase no *"como ensinar"* dos pedagogos foi posta em questão. De certa forma, ela faliu juntamente com *"o que ensinar"*, pois, os educadores foram preparados para ensinar um "tipo ideal" de aluno que era bem diferente daqueles que encontravam nas escolas públicas no período pós-expansão escolar. As denúncias dessa realidade feitas por especialistas já apontavam para uma dualidade no sistema de ensino público no Brasil. Os alunos provenientes de segmentos empobrecidos da população adquiriram o direito à matrícula escolar, entretanto o esforço não apresentou resultados positivos nas estatísticas nacionais. Acreditava-se que o problema estava no fato do padrão de educação adotado para as classes abastadas ter sido estendido para as camadas populares produzindo um quadro "negro" de reprovação, repetência e evasão das escolas, especialmente nas quatro séries iniciais do ensino fundamental (BRANDÃO, 1982). Alunos pobres precisariam de uma escola especial, diferenciada e *integrada*. Esta foi a grande marca que os finais dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 deu à educação. Neste sentido, as causas da falência do ensino eram atribuídas aos alunos e às suas condições de vida, enfim aos fatores extra-escolares (exógenos), ou condicionantes sócio-econômicos, fundados em um fatalismo social (e muitas vezes biológico). Nessa abordagem, os alunos não tinham condições de acompanhar o processo normal de aprendizagem porque eram "carentes" e "despreparados" para freqüentar a escola pública voltada para a classe média. Por fim, a responsabilidade dos baixos desempenhos dos estudantes era atribuída à sua família e ao próprio aluno, evocando-se o álibi da desnutrição, pobreza e incapacidade da clientela e inocentando a escola e o sistema de ensino da responsabilidade por seu fracasso.

Além desta abordagem, na década de 1960 já vinha se configurando uma nova crença entre os educadores. A escola pública e oficial era vista com suspeita por ser considerada agente de dominação, reprodutora da ordem social desigual e legitimadora do Estado. Após a educação ter sido emblematizada como a condição primordial para o desenvolvimento da

---

orientação educacional, administração escolar, supervisão e planejamento etc.

nação, difundiu-se a idéia de que a educação pouco podia fazer para alterar as condições de vida ou o sistema de poder de uma sociedade cujas molas mestras estariam na política e na economia. A teoria da reprodução, somada à frustração com a falta de apoio, prestígio e reconhecimento do trabalho pedagógico dos profissionais da educação, gerou um abandono das preocupações de natureza pedagógica em prol da militância política. Neste contexto, o fracasso do alunado era entendido como um projeto das elites que visava mantê-los ignorantes e atrasados para serem facilmente dominados. Uma educação democrática, libertária e conscientizadora deveria trazer para dentro da escola soluções para as desvantagens dos alunos de camadas populares, bem como levar em conta a vivência destes alunos a fim de que pudessem ter melhores rendimentos escolares. Aqui, a "teoria da reprodução" encontrava-se com a "teoria das carências".

Miguel Arroyo (1986), analisando esta interpretação do problema, chamou atenção para o fato de que a escola viável para os alunos pobres era aquela que levaria em conta as peculiaridades da nova clientela e a ela se adaptasse na metodologia e no conteúdo. A educação para não agir como reprodutora da ordem desigual precisaria levar em conta o contexto social e cultural das famílias e comunidades empobrecidas. Os condicionantes sociais e culturais entendidos como causas do fracasso escolar eram contornados por políticas de aceleração da aprendizagem e classes especiais que diminuiriam os índices de fracasso escolar ainda que, ao final do curso, o aluno nada aprendesse. Os ensinamentos transmitidos seriam: moralização elementar, educação integral, socialização voltada para o trabalho, pouco ensino formal e muitas atividades de lazer. A escola *integrada* com a realidade do aluno traria para dentro de si uma gama de tarefas que não faziam parte de sua competência, tornando-se multifuncional (ambulatório, clube, restaurante, dormitório etc.). Tomaria para si ou para uma natureza pedagógica a solução de muitos problemas sociais que não eram seus especificamente, superestimando o seu poder para a transformação da sociedade.

A década de 1980 apontou a escola de tempo integral como resposta para estes impasses. O termo "integral" era mais do que o tempo empregado nos estudos. Na realidade, a ideia de escola integral era a de uma escola que fosse completa[6]. Oferecendo aos populares estes benefícios que as classes médias desfrutavam seria possível transformar as suas

[6] Este termo guarda uma significação muito particular – uma escola integrada é aquela que nasce da filosofia que lança sobre a família e a comunidade a responsabilidade pela baixa qualidade do ensino. O argumento de fundo é que se o aluno fracassa na escola é porque ele é pobre, carente, mora em barracos, é doente, subnutrido e sem bagagem cultural. A escola coloca-se a serviço do aluno carente respondendo a estas necessidades básicas. Superadas estas carências a ordem injusta não seria reproduzida através dos ensinamentos disfuncionais deslocados das necessidades de vida e de sobrevivência das camadas populares. Deste modo, a política de integração educacional (ou educação compensatória) foi instituída para sanear os problemas do sistema educacional.

mentalidades para um ajustamento ao meio escolar. Resumindo, tanto a escola como os usuários teriam que se adaptar mutuamente. Esta nova abordagem orientou novas investidas na educação que não só procuraram expandir o número de unidades escolares, dando acesso especialmente aos segmentos empobrecidos, como procuraria resolver os impasses da adequação dos alunos às escolas e das escolas aos alunos.

O projeto dos Centros Integrados de Educação Pública do Estado do Rio de Janeiro (CIEP) foi uma delas. Tentou-se com uma única e grande "jogada" responder aos problemas extra-escolares (carências materiais e culturais) e intra-escolares (falhas pedagógicas e despreparo dos professores) com uma rede de escolas paralelas ao sistema público já existente. Tentou-se através dos CIEPs diminuir a distância que a escola apresentava de seus alunos pobres dando ênfase no viés cultural. O impasse entre o despreparo do professor e a inadequação do aluno pobre à escola seria resolvido através do diálogo entre a "cultura popular" e a "letrada". Mais uma vez o método (*"como ensinar"*) teria primazia no processo de ensino-aprendizagem em detrimento dos conteúdos (*"o que ensinar"*). Novas práticas pedagógicas foram introduzidas e a avaliação continuada e a aprovação automática dariam um tom especial à escola *integral*.

Quando os seus idealizadores começaram a falar em escola de tempo integral, esta idéia era praticamente inédita no Brasil, se levarmos em conta a amplitude de suas propostas[7]. Apesar da descaracterização que o projeto apresenta hoje, ele tem seu suporte pedagógico bastante difundido em outras experiências no Brasil e na América Latina[8].

Ficaram consagrados popularmente como *Brizolões* em homenagem ao governador Leonel Brizola que implantou o programa no estado do Rio de Janeiro no seu primeiro governo. Os CIEPs tinham como emblema resgatar a identidade da escola pública (estigmatizada) e sua arquitetura moderna e arrojada marcaria o contraste com os demais prédios escolares em ruínas. Simbolicamente os CIEPs deveriam se erguer sobre os escombros das velhas escolas. A ênfase dada à diferença entre as escolas novas e as antigas - fundamental para singularizar o projeto - era marcada pela arquitetura, custos, organização, localização, pedagogia etc. Procurava-se afirmar o CIEP como alternativa capaz de "salvar" a educação, como modelo de escola para outras escolas e como símbolo da modernidade do estado do Rio de Janeiro.

---

[7] Existiram outros projetos de escolas de tempo integral em outros momentos como, por exemplo, as Escolas Parque de Anísio Teixeira.

[8] A experiência das Escuelas Integrales do estado de Mérida na Venezuela guarda muitas semelhanças com o programa dos CIEPs.

As novas escolas de tempo integral traduziam ainda a idéia de que uma “boa escola” era aquela que dava alimento, cuidados, proteção e não apenas ensinava a ler e escrever. Era a escola-casa, escola-restaurante, escola-ambulatório e escola-clube. Protetora não só das crianças (livrando-as da rua), mas também protetora da sociedade, pois a livrava das crianças de rua. Representava, ainda, a saída para um dos principais problemas sociais – a violência e o menor abandonado. Este documento-monumento que veio a compor a paisagem do estado, trazia à memória dos fluminenses e cariocas o fato de que houve um governo que fez escolas e que se preocupou com os pobres (MIGNOT, 1994).

Não obstante tantos ideais e promessas os *Brizolões* tornaram-se polêmicos. Não foram recebidos com unanimidade pela opinião pública, pelos sindicatos de professores e pelos opositores do governo que o implementara. Antes mesmo da inauguração do primeiro CIEP o projeto já estava marcado por estigmas e críticas.

***

Esta pesquisa apresenta duplo caráter. Em primeiro lugar, pretende um resgate histórico do projeto dos CIEPs através das fontes oficiais, jornalísticas e entrevistas publicadas em revistas especializadas com os atores envolvidos no processo. Objetivamos um balanço das polêmicas e debates que marcaram a fase de implantação das novas escolas e identificar as conseqüências destes embates para a sua aceitação social e credibilidade. Destacamos a importância de recuperar esta discussão a fim de perceber como uma escola que pretendia resolver diversos problemas foi recebida e que expectativas foram geradas socialmente. Não deixamos de incluir os debates acadêmicos, dando a palavra aos especialistas que estudaram e avaliaram as concepções e práticas que fundamentaram este novo modelo de escola.

Por muito tempo a discussão sobre escola de tempo integral foi marcada por um maniqueísmo que atribuía a ela o papel de “solução” ou de “desgraça” para a educação pública. Quando tomamos as opiniões dos diversos grupos envolvidos isto fica bastante claro e nem sempre os especialistas em educação estiveram livres de avaliar os CIEPs desta forma. Ainda hoje resta um legado de desconfiança da escola ou a tendência de atribuir um tom “mágico” a escola que oferece tudo ao aluno pobre.

Esta ambigüidade que os CIEPs experimentam socialmente (“amor” *versus* “ódio”) interessou-nos e suscitou muitas indagações: por que sendo concebido para atender populações carentes sofria rejeição pela mesma (objeto de estigma ou esperança frustrada)? Como os CIEPs estariam contribuindo para que a educação e a escola pública fossem valorizadas pela população pobre? E ainda, como os professores e diretores avaliam os CIEPs e a sua clientela? Quais as dificuldades que encontram em seus trabalhos? O que esperavam e esperam dos CIEPs? Estas questões embasaram o caráter empírico desta pesquisa.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos que abordam, a partir de uma análise sócio-histórica, a implantação do programa dos CIEPs no estado do Rio de Janeiro (Capítulo 2) e a partir de uma pesquisa empírica levanta discussões em torno da idéia de educação popular (capítulo 3) e a proposta pedagógica das novas escolas (capítulo 4). Reservamos para o capítulo 1 a apresentação do desenvolvimento do trabalho de campo realizado em CIEPs de três localidades da cidade do Rio de Janeiro que fundamentou as discussões dos capítulos 3 e 4. A título de conclusão, discutimos o legado dos CIEPs no estado do Rio de Janeiro.

1 **ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL, POBREZA E VIOLÊNCIA**

1.1 **A preparação das entrevistas**

Uma parte significativa do trabalho de campo que gerou os dados empíricos desta dissertação foi realizada dentro de um contexto específico de investigação. De julho a dezembro de 1995 participei de uma pesquisa sobre educação e pobreza coordenada pelas professoras Alba Zaluar (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e Maria Cristina Leal (Universidade Federal Fluminense). O objetivo desta pesquisa era, através da comparação entre *"pobres, situadas em diferentes cidades e bairros da região metropolitana do Rio de Janeiro, oriundos de diversas etnias, raças e religiões, fases e tipos de família"* (ZALUAR; LEAL, 1996, p. 3), identificar as relações que tais grupos mantinham com a escola pública e com a educação em geral. A premissa que originou a pesquisa foi a conhecida idéia que vê na *"educação um meio para a erradicação da pobreza, bem como, de antídoto à violência"* (ZALUAR; LEAL, *op. cit*) atribuindo o atendimento escolar uma importância fundamental. Se de fato a educação traz esta dupla contribuição social, a perspectiva de ver estes resultados concretizados no Brasil estaria muito distante, pois, mesmo com os programas de expansão da escolaridade os dados oficiais, amplamente divulgados, apontam índices insatisfatórios (analfabetismo, repetência e abandono escolar, dentre outros). Cabia a esta pesquisa investigar se os mecanismos sociais que estariam produzindo o fracasso escolar dos alunos pobres teriam ou não relação com o valor que estes atribuem à educação.

O estudo foi feito em três áreas do estado do Rio de Janeiro: Duque de Caxias (Vila Ideal e Vila Nova); Rio de Janeiro (Morro da Mangueira) e São Gonçalo (Jardim Catarina). O trabalho resultou em mais de 240 entrevistas com alunos e egressos das escolas investigadas, pais, professores, diretores e líderes comunitários e por sua amplidão envolveu três equipes, uma para cada localidade escolhida. Em cada equipe havia, ainda, uma subdivisão: um grupo em escolas públicas convencionais (escolas de tempo parcial) e outro em CIEPs (escolas de tempo integral).

Para esta pesquisa foram elaborados roteiros de entrevistas não-diretivas voltados para os diversos atores do contexto escolar, mas que permitiam abordar temas comuns. O objetivo

era que a entrevista se desse de forma livre sem estar presa a questionários, conferindo maior liberdade ao entrevistador e riqueza de respostas pelos entrevistados.

Os pesquisadores passaram por um treinamento onde foram discutidos diversos aspectos do trabalho de campo e que permitiam um aprofundamento metodológico através da leitura de alguns autores (TIOLLENT, 1987; ZALUAR, 1986; FOOTE-WHYTE, 1990; BERREMAN, 1990) e discussões em grupo. Era importante considerar as diferenças entre as experiências dos alunos, pais e agentes escolares para que as entrevistas encontrassem melhores resultados. A razão da escolha destes atores foi para que os vários pontos de vista fossem confrontados ou complementados, sem que caíssemos em uma visão parcial comprometida apenas com a visão dos docentes e administradores ou apenas a visão dos pais e alunos. Esta metodologia permitiu que os pesquisadores se aproximassem dos atores, garantindo ao mesmo tempo o distanciamento necessário.

O roteiro foi elaborado levando em conta algumas associações que aparecem freqüentemente na literatura educacional brasileira sobre o fracasso escolar. Primeiramente tomou-se a associação entre o abandono da escola e o trabalho prematuro[9]. A disputa pelo tempo da criança entre escola e atividades de complementação da renda familiar seria um indicativo da necessidade de melhorar os serviços educacionais para que a escola se tornasse prioridade para os estudantes e suas famílias. Desta articulação entre escola e trabalho a recomendação era a criação de escolas altamente atrativas para os estudantes e para os responsáveis, a fim de estimulá-los a manter seus filhos estudando e não inseri-los em atividades remuneradas. As escolas de tempo integral são fruto dessa reflexão, pois pretendia atrair os estudantes com as vantagens que oferecia. Deste modo, a escola venceria a competição com o mercado de trabalho. Percebemos através das entrevistas que uma das razões para a recusa do horário integral pelos alunos dos CIEPs (especialmente por aqueles que freqüentavam o segundo segmento do ensino fundamental) e o fato de não lhes permitir conciliar os estudos com o trabalho. A proposta de uma escola assistencial e com horário integral para eliminar a suposta causa de evasão escolar (mercado) não contemplou o fato de que é possível uma escola ter qualidade e oferecer um bom ensino mesmo quando os alunos precisam recorrer ao trabalho. Parece-nos que a determinação da evasão por inserção nas atividades geradoras de renda familiar tornou-se uma racionalização significativa que ajudou a ocultar os efeitos da baixa qualidade do ensino. Sendo assim, os temas educação e trabalho

[9] Em um dos estudos promovidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) ficou constatada a forte correlação entre renda familiar *per capita* e os problemas de carência alimentar infantil, assim como a existência de crianças de famílias pobres que não estudam porque exercem algum tipo de atividade de complementação da renda familiar.

foram introduzidos nos roteiros, permitindo que os próprios entrevistados construíssem suas associações, dando aos pesquisadores a compreensão do que está em jogo quando estes dois valores se encontram nas falas dos usuários da escola pública.

A segunda associação considerada foi a articulação do problema educacional com a reprovação continuada e não com a evasão escolar (COSTA RIBEIRO, 1991). As estatísticas educacionais no Brasil, ao longo de várias décadas, teriam descrito um quadro em que a evasão escolar seria o principal entrave à universalização do ensino fundamental. Concluiu-se a partir desses dados que para superar a evasão era preciso criar condições favoráveis para que os alunos permanecessem nas escolas, com a indicação de introdução nas escolas de grandes projetos assistencialistas. O economista Sérgio Costa Ribeiro propôs um modelo que corrigia equívocos apresentados por estas estatísticas e concluiu que não existia evasão precoce da escola, mas sim tremendas taxas de repetência escolar, que na década de 1980 foram em torno de 55% na 1ª série do primeiro grau[10]. A repetência escolar, ainda que não seja classista no sistema educacional brasileiro, tornou-se uma característica da cultura pedagógica nacional, que faz suas vítimas entre os alunos privilegiados e os mais pobres. No entanto, ela é muito mais cruel com os segmentos mais carentes da população – para os alunos 10% mais pobres a taxa de repetência na 1ª série é de 75%, enquanto para os 10% mais ricos a taxa é de 40% (muito alta também). A "descoberta" da repetência escolar como um dos principais entraves da educação no Brasil[11] levou a conclusão de que a saída era investir nos elementos que poderiam efetivamente contribuir para a melhoria da qualidade do ensino (fatores intra-escolares) e não em tentar sanar as causas extra-escolares que podem gerar o fracasso das crianças na escola.

Reproduzimos abaixo um quadro que apresenta a situação mais recente da distorção série/idade do aluno do 1º grau, que nos sugere a grande dificuldade que os alunos tem de progredir no sistema escolar, ilustrando a não fluidez do sistema escolar. Os dados fornecidos pelo Ministério da Educação confirmam a pesquisa de Costa Ribeiro, citada anteriormente.

---

[10] Costa Ribeiro (1993) apresentou alguns indicadores que dimensionam o quadro de reprovação escolar do ensino fundamental brasileiro:
- Percentagem de uma geração que tem acesso à escola de 1º grau – 95%;
- Tempo médio de freqüência na escola de 1º grau – 8,7 anos;
- Tempo médio de freqüência dos alunos não graduados na escola de 1º grau – 6,4 anos;
- Tempo médio de freqüência dos alunos graduados na escola de 1º grau – 11,8 anos;
- Número de alunos-ano de instrução necessários para graduar um aluno – 21 alunos-ano;
- Percentagem de ingressos novos no 1ª série graduados sem nenhuma repetência – 2%;
- Percentagem de graduados no 1º grau numa geração no sistema formal – 34%.

[11] Rubem Klein (1994) em uma grande pesquisa sobre a qualidade do ensino realizada sob a coordenação do Prof. Sergio Costa Ribeiro alertou que a descoberta da repetência como grande problema da educação brasileira, deslocando o foco das causas extra-escolares para as intra-escolares, foi diagnosticado em 1947 por Teixeira de Freitas cujo trabalho não foi

Tabela 1

Taxa de distorção série/idade no ensino fundamental – 1996

Unidade da Federação	Total	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série
Brasil	68,7	62,3	66,2	68,5	68,8	75,0	74,1	72,0	68,6
Norte	81,3	76,8	82,9	83,3	83,0	85,0	84,0	80,9	68,6
Rondônia	74,2	65,1	71,3	74,0	75,7	81,4	81,0	79,3	78,2
Acre		73,2	80,3	80,7	81,5	84,4	81,9	83,7	80,3
Amazonas	85,3	82,4	85,5	84,8	84,1	88,6	88,5	86,4	83,3
Roraima	73,3	64,2	72,07	74,4	76,0	78,8	79,5	75,6	77,0
Pará	82,4	79,2	85,5	86,1	84,8	84,6	82,0	76,7	71,9
Amapá	73,1	57,6	67,3	73,9	76,8	83,2	84,0	83,0	82,4
Tocantins	81,0	73,7	80,9	83,2	84,5	85,5	86,1	81,2	79,9
Nordeste	83,1	78,7	84,3	84,8	84,3	87,0	85,9	84,6	81,3
Maranhão	82,7	78,6	84,7	85,6	84,4	85,8	84,7	83,6	79,9
Piauí	82,7	79,7	85,9	85,6	85,1	84,4	82,1	81,1	77,5
Ceará	81,7	75,2	83,7	84,6	84,1	86,1	85,6	84,4	80,4
Rio G. Norte	78,6	69,6	78,4	79,8	79,5	85,4	84,8	82,7	79,4
Paraíba	85,5	85,1	86,2	85,2	84,7	87,9	86,1	84,8	81,5
Pernambuco	79,6	72,5	78,9	80,4	79,7	86,2	83,8	82,7	80,5
Alagoas	84,8	80,8	86,5	86,3	85,5	88,9	87,4	87,0	83,6
Sergipe	85,1	80,5	86,0	86,0	86,8	89,7	89,1	86,4	81,7
Bahia	86,1	83,0	87,2	87,3	87,0	88,4	87,9	86,6	83,6
Sudeste	61,3	43,5	54,2	59,5	61,4	70,5	70,6	68,9	65,8
Minas Gerais	57,0	38,2	48,6	53,4	55,5	70,3	68,9	67,7	65,0
Espírito Santo	62,2	39,5	58,0	60,7	60,7	71,6	72,7	71,5	69,0
Rio de Janeiro	70,6	66,9	67,5	70,6	72,1	75,6	73,1	70,8	66,9
São Paulo	60,4	38,7	52,8	59,1	60,6	68,7	70,5	68,6	65,6
Sul	48,5	30,9	40,9	45,1	48,7	58,9	60,1	57,3	53,6
Paraná	54,8	31,9	44,6	50,2	53,3	66,0	67,9	65,5	62,2
Santa Catarina	53,6	39,0	46,3	52,4	57,3	64,0	62,9	59,6	54,8
Rio G. do Sul	39,9	25,0	31,1	35,2	39,4	49,0	51,1	48,4	44,4
Centro Oeste	69,4	56,0	64,5	68,1	69,6	78,1	77,7	75,9	73,0
Mato G. Sul	55,4	38,1	47,4	53,3	54,4	67,8	67,4	65,1	62,5
Mato Grosso	71,1	58,9	66,9	70,6	70,8	79,5	79,2	78,1	74,4
Goiás	74,8	63,2	70,4	73,7	75,4	82,5	82,3	80,4	77,7
Dist. Federal	68,3	51,9	64,6	66,0	68,8	75,7	75,2	73,7	70,8

FONTE: MEC/INEP/SEEC

Levando em conta a abordagem que atribui aos fatores intra-escolares as causas do fracasso, procuramos conhecer a opinião dos entrevistados sobre como viam o atendimento escolar: se o percebiam como satisfatório, se ele apresentava a qualidade que esperavam, se já

entendido ou aceito por seus contemporâneos e acabou no esquecimento. Daí ser considerada recente a descoberta dos fatores intra-escolares como responsáveis pelo fracasso escolar no Brasil.

sofreram reprovação e a quem atribuíam a responsabilidade e, como se sentiam nesta situação. Buscamos captar se as impressões dos entrevistados confirmavam as pesquisas divulgadas pelos implementadores dos CIEPs de que estas escolas ofereceriam aos alunos ensino da melhor qualidade em relação ao das escolas convencionais. Estas informações nos ajudaram a compreender como os professores, responsáveis e alunos interpretavam a reprovação escolar e a escola. Este dado foi de grande importância porque os CIEPs se estruturavam sobre o sistema de aprovação automática, como forma de combater a repetência, através de um mecanismo de progressão de série mesmo quando o aluno não apresentava o desenvolvimento adequado, sob o argumento de que na série seguinte ele continuaria aprendendo do ponto em que parou na série anterior. Este tipo de sistema de verificação da aprendizagem recebeu o nome de *avaliação continuada*.

A terceira associação que tomamos como base para as entrevistas foi aquela que via como causa do baixo aproveitamento escolar o efeito das greves ao provocar rupturas na aprendizagem dos alunos. Esta abordagem nos permitiu uma visualização da imagem do professor, como estes e os usuários da escola interpretavam a profissão, como qualificavam o exercício do magistério na escola, a desvalorização da profissão, o desempenho do professor em sala de aula e, ainda, propiciou aos entrevistados a oportunidade de manifestar suas impressões sobre o papel do governo na educação. Curiosamente, os responsáveis apesar de criticarem profundamente as greves como causadoras de prejuízos escolares e por corromper a imagem do professor-sacerdote (aquele que trabalha por dedicação e não por dinheiro) em sua grande maioria se solidarizavam com os docentes em relação aos seus baixos salários e empobrecimento da profissão. Pareceu-nos a partir destas entrevistas que as propostas de valorização salarial dos docentes encontrariam apoio popular possivelmente mais expressivo do que a criação de atrativos nas escolas para manter os alunos estudando.

A quarta e última associação abordada em nossos roteiros de entrevistas foi aquela que via na violência urbana a causa do abandono da escola pelo aluno através da expansão do narcotráfico e do mercado informal ilegal e também da própria quebra de autoridade dentro da escola. Segundo dados oficiais, o aliciamento de jovens para o narcotráfico nos grandes centros urbanos se dá a partir dos 12 ou 13 anos de idade, faixa etária em que grande parte dos alunos deve estar cursando o primeiro segmento do ensino fundamental dada a grande taxa de reprovação no Brasil. São estes alunos que servem de ponte entre os traficantes e os demais alunos da escola criando um circuito de trocas de influências e demonstração de força produzindo tensões nas relações entre aluno e professor. A penetração das drogas nas escolas

tornou-se motivo de preocupação não só para educadores que vêem a escola ser corrompida por elementos estranhos a ela, como para os responsáveis que esperam que durante o tempo escolar seus filhos estejam protegidos das influências negativas que a convivência nas ruas produz. Trata-se de mais um ponto que nos permitiu perceber como os CIEPs são vistos por seus usuários. Quando o projeto foi divulgado, os CIEPs foram anunciados como escolas protetoras das crianças. É curioso notar que durante as entrevistas era praticamente desnecessário introduzir o tema da violência, pois sendo parte da experiência diária dos entrevistados muitos falavam espontaneamente. Nesse contexto, a imagem dos CIEPs como "guardiões" das crianças pobres deu lugar à queixas sobre a insegurança dos banheiros, do pátio e do ginásio e de uma invasão da "cultura da rua" dentro da escola.

Estes quatro eixos em que as entrevistas foram montadas (educação e trabalho; qualidade do ensino; qualificação do professor e, por fim, a imagem da escola dentro de um contexto de violência urbana) permitiria que o valor que os usuários da escola atribuem à educação fosse explicitado.

As entrevistas foram gravadas em fitas K7, com durações que variaram entre 10 e 120 minutos - em geral com os alunos eram curtas e com os responsáveis e professores mais longas. Não obstante o tempo de duração das entrevistas foi possível desenvolver todas as temáticas apresentadas acima e questões específicas para cada grupo, sem prejuízo para o processo de análise das mesmas. Ao final do trabalho foram cuidadosamente transcritas, levando em conta as expressões espontâneas, próprias da linguagem dos entrevistados.

Ao término do trabalho de campo foi montado um sistema de codificação que permitiu a quantificação das idéias e imagens dos atores. A análise ficou centrada nas afirmações mais repetidas, relacionadas com a parte menos criativa do sujeito entrevistado, procedimento que possibilitou a identificação de temas e enunciados mais entranhados na maneira de pensar da população (como *"estudar para ser alguém na vida"*). Ficamos restritos às imagens, ideias, afirmações recorrentes passíveis de comparação, segundo o recorte por sexo, idade, posição no sistema escolar e local de moradia.

Os dados compilados e analisados redundaram em dois relatórios publicados pelas coordenadoras da pesquisa e, em ambos foram feitas comparações entre os dois tipos de escolas (de tempo integral e parcial): um abordando as relações de gênero como demarcador importante sobre as imagens da educação (ZALUAR; LEAL, 1996a) e o segundo problematizou a oposição existente entre "cultura popular" e "cultura letrada" a partir das

imagens fornecidas pelos entrevistados, contribuindo para a reflexão sobre as bases do pensamento educacional brasileiro (ZALUAR; LEAL, 1996b).

1.2 **O trabalho de campo**

No projeto "Educação, pobreza e violência" coube-me entrevistar profissionais e usuários de um CIEP de Duque de Caixas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Esta escola tinha uma certa peculiaridade: embora estivesse localizado em bairro da classe média, a totalidade da sua clientela era proveniente das favelas da circunvizinhança. A população do bairro não matriculava seus filhos no CIEP; davam preferência às escolas particulares e à escola pública de tempo parcial sediada no bairro, mesmo com a imensa fila de espera para obter vaga.

Entrevistei integrantes de várias famílias que tinham crianças estudando no CIEP. As condições precárias de habitação de algumas dessas famílias chamaram muita atenção. Um dos casos mais dramáticos foi o de uma família composta por várias irmãs solteiras, com vários filhos cada uma, todos morando no mesmo barraco de madeira com proporções que não ultrapassavam 4m² em chão sem tratamento. Ali, o aluno entrevistado falava-me de seu sonho de ser jogador de futebol como *Romário.*

Faltou pouco para que eu presencasse uma execução "disciplinatória" de um dos jovens envolvido no tráfico de drogas da região. Pude perceber o medo e a desconfiança dos moradores. A mãe que entrevistava me perguntou algumas vezes se eu tinha alguma coisa a ver com a movimentação dos traficantes, se eu levaria alguma informação para eles. Outras pessoas se queixavam da violência dos policiais e das invasões de seus barracos pela polícia. Algumas mulheres mencionaram que sofriam dos "nervos" por causa da situação sempre de muito risco que os moradores dali, especialmente os filhos, estavam submetidos. As imagens da escola surgiam dentro deste contexto e muitas vezes fazia-se associação entre a violência da rua e a violência que acontecia dentro da escola.

Alunos relatavam-me suas experiências de trabalho, sempre prematura, de vida e de luta na rua. A presença de uma pesquisadora naquela região levou alguns entrevistados a pensarem que eu era uma assessora de algum político e chegaram e me pedir vaga em escolas

e empregos. Um pai de família esperava que eu pudesse ajudá-lo a resolver um problema de aposentadoria.

A importância dada à família, às boas amizades, ao trabalho e aos estudos era freqüente nas entrevistas. Não foram poucas as vezes que ouvi algum responsável dizer que a escola é tão importante que lamentava não ter tido a oportunidade de estudar quando eram jovens: *"Eu nunca tive em escola nenhuma. Mas porque eu nunca tive em escola nenhuma eu esforço o possível para meus filhos estudar. Porque me faz muita falta. Faz muita falta o estudo"* [sic]. A educação escolar parecia ter um valor muito especial para aquela população que para tudo e por tudo tinha que lutar. Muitos se indignavam com o desrespeito e o tratamento dispensado pela sociedade que a eles reservava uma escola cheia de problemas e deficiências.

Os tempos vagos da escola foram aproveitados para realizar as entrevistas com os alunos, freqüentemente realizadas no pátio da escola. As crianças brincavam de "bandido contra bandido" colocando a camiseta da escola sobre a cabeça, só deixando os olhos visíveis simulando lutas com pedaços de pau que chamavam de AR15. O espaço físico da escola era amplo, mas havia poucos alunos, poucas turmas, muito tempo livre e constante falta de água nos reservatórios. *"Você acha a escola importante?"* - pergunta que fazia aos alunos entrevistados - *"Acho. A escola é muito importante"* - resposta freqüente que recebia.

Fui para o campo com algumas impressões negativas dos entrevistados, supondo que não valorizavam a escola, que preferiam trabalhar em biscates a ter que freqüentar as aulas. Tais impressões caíram por terra. A educação escolar era vista por eles como um passaporte para uma vida melhor, condição vantajosa na hora de procurar trabalho.

E o CIEP? Apesar de receber muitas críticas como escola *"desorganizada"*, *"suja"*, *"insegura"*, *"sem professores"*, os responsáveis faziam questão de manter seus filhos estudando ali enquanto tentavam vaga em outra escola considerada *"melhor"* por eles. A educação era bem vinda, mas a escola era insatisfatória. Ficamos com esta impressão também compartilhada pelos outros pesquisadores das equipes desta pesquisa.

1.3 **A amostra**

Para esta pesquisa utilizei os dados referente aos CIEPs – entrevistas com alunos, responsáveis e agentes escolares – situados em Duque de Caxias (RJ) e no Morro da Mangueira no município do Rio de Janeiro. Não inclui o trabalho de campo realizado no município de São Gonçalo (RJ), dando preferência à realização de um novo trabalho de campo no Complexo da Maré, também no município do Rio de Janeiro. Esta localidade apresentava características semelhantes às duas outras: grande contingente populacional, concentração de famílias de baixa renda morando em favelas, região com alto índice de criminalidade e violência. Por outro lado, destacava-se por ter em seus arredores quatro CIEPs, todos muito próximos uns dos outros. Nessa região foi desenvolvido um projeto pela prefeitura do município do Rio de Janeiro de construção de casas populares beneficiadas e bem estruturadas. Junto a esse projeto encontrava-se as antigas favelas, com a reputação de serem áreas violentas. Circulava entre os moradores da região a imagem de que o CIEPs que realizamos a pesquisa foi construído sobre um terreno que anteriormente era usado para esconder corpos de vítimas do tráfico de drogas ou de integrantes do movimento.

Somando as três localidades (Duque de Caxias, Morro da Mangueira e Complexo da Maré) cheguei a um total de 60 entrevistas: 28 com alunos dos CIEPs, 26 com responsáveis de alunos e 6 com agentes escolares destas escolas.

Mesmo pertencendo ao mesmo programa educacional, cada CIEP investigado possuía características específicas. O CIEP de Duque de Caxias atendia crianças e jovens que cursavam as primeiras séries do ensino fundamental (1ª a 4ª série). A escola fazia parte da administração do estado do Rio de Janeiro da mesma forma que o CIEP da Mangueira. Este, entretanto, era um Ginásio Público (GP) – escola de tempo integral que atendia alunos que cursavam entre a 6ª e a 10ª séries, oferecendo as disciplinas básicas e profissionalizantes como computação. O CIEP da Maré estava ligado da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Este era o mais antigo dos três e oferecia ensino do pré-escolar até a 8ª série. Embora o CIEP da Mangueira oferecesse ensino de segundo grau, o foco da pesquisa foi dado ao ensino de primeiro grau.

Foram entrevistados 28 alunos: 18 destes cursavam entre a 5ª e 8ª séries e 10 estavam cursando uma das quatro séries iniciais do ensino fundamental. Suas idades variavam entre 11 e 17 anos – nove alunos tinham entre 11 e 13 anos; 11 alunos entre 14 e 15 anos e oito alunos entre 16 e 17 anos; 17 eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Dos 28 alunos

entrevistados, 11 nunca foram reprovados ou evadiram da escola e tinham idade correspondente à série que freqüentavam, com poucas exceções de alunos que entraram na escola com um ou dois anos de atraso em relação à idade obrigatória (7 anos de idade). Os demais alunos (cerca de 60% dos entrevistados) eram repetentes com um caso de aluno que evadiu da escola por certo período. Entre os alunos reprovados, 12 afirmaram que sofreram reprovações nas séries do ensino primário e cinco alunos foram reprovados a partir da 5ª série.

Desta amostra, apenas quatro alunos estudaram exclusivamente em CIEP (cerca de 14%). Os demais entrevistados passaram por outros modelos de escola, sendo que sete haviam passado por escolas particulares ou comunitárias; 11 estudaram em outro modelo de escola pública diferente do CIEP e seis eram oriundos de escolas públicas de outros municípios ou estados que residiram anteriormente. Essa informação é importante porque na amostra temos um grupo predominante de estudantes que passaram por mais de uma experiência escolar, favorecendo a comparação que eles mesmos elaboravam entre os modelos de escolas que estudaram – especialmente entre os CIEPs e as outras escolas.

As razões apontadas para a escolha da escola em que estudavam relacionavam-se com a proximidade em relação à residência do aluno. Apenas dois entrevistados afirmaram que precisavam usar o ônibus para ir à escola. Dos que moravam perto da escola, seis afirmaram que escolheram o CIEP porque não foi possível se matricular em outras escolas mais desejadas por eles devido à falta de vagas.

Dos 28 alunos entrevistados, 11 eram de famílias chefiadas por mães e quatro moravam com parentes que não eram seus pais (geralmente a avó era mencionada) – casos em que a fonte de renda era proveniente do trabalho da mulher. Encontramos aqui casos para os quais o projeto dos CIEPs foi idealizado – famílias de baixa renda que precisam de apoio escolar para o cuidado dos filhos. Os demais entrevistados eram de famílias chefiadas pelos pais. Dos 28 entrevistados, 20 mencionaram o número de irmãos que possuíam: 12 eram de famílias com até três filhos e 8 de famílias com quatro filhos ou mais.

Com os pais ou responsáveis por alunos foram realizadas 26 entrevistas: 11 com responsáveis por alunos de escolas próximas aos CIEPs pesquisados e 15 com responsáveis por alunos dos próprios CIEPs. Destas entrevistas 22 foram feitas com mulheres e quatro com homens. 11 responsáveis tinham idade entre 40 e 55 anos e 10 entre 26 e 39 anos e cinco entrevistados não mencionaram suas idades. Dos responsáveis entrevistados, 14 faziam parte de famílias chefiadas por homens e 12 eram de famílias chefiadas por mulheres.

Com agentes escolares foram feitas seis entrevistas: três com professores e três com diretores dos CIEPs pesquisados. Por localidade, as entrevistas ficaram distribuídas assim: 25 entrevistas no CIEP de Duque de Caxias, 20 entrevistas no CIEP da Mangueira e 15 entrevistas no CIEP da Maré.

1.4 **Indagações de trabalho**

Os problemas centrais da educação brasileira, segundo Hugo Lovisolo (1996), podem ser explicados pela tensão entre a distribuição e a seletividade do sistema e, também, na cultura brasileira do funcionamento escolar. O sistema escolar funciona de tal forma que produz o efeito de uma peneira e não de um distribuidor de valores sociais, competências e habilidades, optando por uma "mentalidade de filtro" ou por uma "pedagogia da repetência". O problema da distribuição poderia ser constatado também no uso dos recursos voltados para a educação e das suas respectivas políticas públicas, o que nos remete para a necessidade de mudanças nas práticas de funcionamento institucional.

E no que diz respeito à cultura de funcionamento escolar é possível identificar um descompasso entre a elaboração de fundamentos educacionais e a capacidade de transformá-los em tradições educativas, apontando para uma profunda contradição entre a valorização cultural da educação e os resultados das políticas educacionais (baixa produtividade do sistema formal), desencantando os atores do processo educacional (professores, responsáveis, alunos, pedagogos, planejadores etc.). Esta ausência de uma tradição educativa, em parte se deu pelo fato de não ter havido um ambiente favorável a acordos entre atores e os demais participantes do processo educativo. A ausência de consenso, ao que parece, resultou que todas ou grande parte das propostas até hoje apresentadas não foram capazes de produzir eficácia simbólica que promovesse a adesão para aquilo que estava sendo proposto. As reformas educativas, a reversão do quadro de seletividade e uma mudança da cultura educativa prescindem de tais acordos para que faça parte de um compromisso da sociedade civil e dos governos.

Mas, para falar em consenso é preciso considerar duas dimensões da educação destacadas por Émile Durkheim (1973) em seu ensaio *Sociologia e Educação*. Segundo o sociólogo, a função do ato educativo é produzir tanto a homogeneidade (dimensão coletiva)

quanto a heterogeneidade (dimensão particular) dos indivíduos pertencentes a uma sociedade ou cultura. Estas duas dimensões, se o que se pretende é uma educação não seletiva e que crie práticas duradouras, devem ser conciliadas. Cabe tanto o princípio da comunidade como o da singularidade, da universalidade como o da particularidade, da globalidade como o da localidade (LOVISOLO, 1991). O problema para Durkheim não estaria na lógica bivalente do sistema educacional, expressa na dicotomia entre igualdade e desigualdade, mas no grau de seletividade ou igualdade que o sistema produz.

O princípio da homogeneidade atribuiria à educação a tarefa de formar um núcleo comum mínimo entre todos os cidadãos. Trata-se da distribuição de um conjunto homogêneo de sentimentos, valores, regras morais, conhecimentos habilidades técnicas consideradas pela coletividade como fundamentais. Ainda que a educação varie dentro de uma sociedade, através de processos de diversificação e especialização, há um certo número de ideais e sentimentos e práticas que a educação deve inculcar indistintamente. A homogeneidade relaciona-se ainda com a reprodução da ordem do sistema no qual a educação se situa, não significando imobilismo, havendo espaço tanto para a continuidade como para a transformação. A ordem, neste sentido, pode ser uma aposta na mudança econômica, social e cultural, podendo ainda significar respeito às diferenças. Um sistema que tem estes valores estará produzindo a ordem, pois, constrói a homogeneidade a partir da tolerância e respeito à heterogeneidade cultural. A face mais homogeneizante da educação não deve ser considerada uma reprodução e ordenação negativas por si mesmas. É ético reproduzir um legado considerado valioso – negativas são as ordens sociais anti igualitárias e anti-liberdade e, as que não permitem uma articulação satisfatória entre interesses privados e públicos.

Este conjunto homogêneo sofre intervenções heterogeneizantes, como marcadores de distinção, configurando o caráter diversificado da educação. A heterogeneidade é a seleção e a formação seletiva dos agentes para papéis diferenciados no mercado de trabalho. Os sistemas educacionais deveriam fornecer uma margem de autonomia para os indivíduos capacitando-os para que aprendam no trabalho, na vida e no mercado, tornando-os seguros de suas possibilidades, a fim de se encaixarem de forma criativa nas mudanças que rapidamente ocorrem. A heterogeniedade não suprime a homogeneidade. É preciso elementos comuns para que os elementos particulares se potencializem e vice-versa. Se os aspectos diferenciadores da educação (cultura e linguagem, por exemplo) não são oferecidos juntamente com conhecimentos socialmente reconhecidos como ler e escrever adequadamente, resolver problemas, ter raciocínio lógico, noções de espaço e tempo etc., pouco adiantará o domínio do

particular. E por outro lado, um ensino que supervalorize os conteúdos gerais, pode produzir indivíduos pouco criativos e que não sabem aprender e que encontrarão dificuldade quando enfrentar a situação de um mercado que lida com a necessidade de profissionais que aprendam rapidamente.

Em suma, Durkheim compreendia que a educação era uma forma de perpetuar certas similitudes essenciais que a sociedade a que pertence um indivíduo considere fundamentais a todos e, concomitantemente, deve suscitar certos elementos que o grupo particular considere igualmente indispensáveis. Durkheim considera a educação o único cimento capaz de manter a sociedade integrada e solidária devido às suas duas dimensões.

Vê-se historicamente que os sistemas educativos operam com a dominância de um ou outro ideal. A demanda da atualidade é que se opere dentro dos dois sentidos, conciliando a seleção (individualização) e a distribuição (coletivização). Encontramos historicamente duas formas de seleção: a inclusiva (distributiva ou democrática, com ênfase homogeneizadora) e a excludente (seletivista e elitista, com ênfase heterogeneizadora). O Brasil jamais conseguiu fazer da educação homogeneizadora uma alavanca de construção cultural e de identidade nacional. Principalmente pelo ponto de vista da distribuição e da homogeneidade, democracia e do igualitarismo. Cedo surgiu no Brasil a ideia de que por se tratar de um país continental, multirracial e profundamente regionalista, seria impossível desenvolver uma educação única. A diversidade, as diferenças mereciam ser respeitadas. Com isso, os conteúdos curriculares e os métodos didáticos eram criticados por sua força homogeneizadora. Entretanto, esta ideia não deu lugar à descentralização da educação pública básica. Ainda que hoje caiba ao município a implementação da educação de primeiro grau, não emergiu uma tradição de escolas vinculadas às comunidades onde a participação fosse significativa. Embora no discurso a ênfase recaiae sobre a particularidade, o que se tem na prática são medidas centralizadoras dos recursos educativos à sombra de fisiologismos, clientelismos, aliada a uma desconfiança da capacidade da comunidade gerenciar a escola. Se no plano cultural reivindicava-se a diversidade, no plano político-administrativo promovia-se a centralização (LOVISOLO, 1996).

Descentralizar o sistema educacional implicaria em admitir que a escola é a unidade básica da educação. Envolveria reforçar o seu funcionamento, cabendo-lhe a autonomia global dos recursos humanos e materiais e a autonomia na geração e implementação de proposta educativa, conferindo-lhe uma dimensão particular ou diferenciada da educação. E ao poder central caberia repassar os recursos financeiros, estabelecer os mínimos

educacionais e os sistemas de avaliação sistemáticos e externos às unidades escolares, conferindo assim à educação sua dimensão homogeneizadora. [parei aqui]

Este aspecto da descentralização ou uma nova forma de conceber a gestão escolar concorreria em favor da motivação – valor fundamental para o processo educativo. Introduzindo a motivação nas discussões, a baixa qualidade do ensino poderia ser traduzida em termos diferentes dos que tem sido tratados até aqui. O consenso entre os atores, a identificação com a escola, a valorização da formação escolar, o compromisso efetivo dos governos, e o envolvimento das comunidades com as escolas seriam, em conjunto, expressões de uma sociedade motivada pela e para a educação.

Segundo Simon Schwartzman (1991), a valorização da motivação se deu através da combinação de dois fenômenos: a crise generalizada dos grandes sistemas hierárquicos e verticais de controle, administração e produção social econômica e a nova flexibilidade e diversificação trazidas pelas novas tecnologias de comunicação de massa, processamento da informação e de produção. O que cada vez mais se torna premente hoje não é o predomínio crescente e absoluto das grandes estruturas da informação, administração e poder, e nem sua substituição por um retorno à comunidade perdida, mas a emergência de um tipo de sociedade em que as distinções entre local, nacional e internacional, o centralizado e o descentralizado tendem a se confundir, desaparece e reaparecer sob novas formas. No Brasil, o ensino fundamental perdeu-se no seio de burocracias centralizadas que nada sabia ou sabe sobre a sala de aula. Devolver a capacidade de iniciativa e inovação às escolas, liberá-las para buscar recursos humanos, materiais e motivacionais nas comunidades que as cercam é a agenda fundamental de qualquer tentativa de superar os entraves da educação hoje. E de igual importância é fazer com que a educação não adquira um caráter “pitoresco”atendendo apenas às necessidades locais, correndo-se o risco de acentuar o isolamento e marginalidade de alguns grupos. É importante ressaltar que a motivação não pode ser confundida com determinadas teorias pedagógicas baseadas nos princípios da espontaneidade, do não direcionamento e da criatividade e curiosidade naturais das crianças. Muitas vezes, estas pedagogias liberais e anti-autoritárias conduzem ao completo abandono da atividade pedagógica enquanto tal, com graves prejuízos para os alunos. Há indícios de que pedagogias tradicionais quando aplicadas em ambientes preservados e motivados podem conduzir a resultados bastante satisfatórios. Uma criança motivada em um ambiente estimulante poderá adquirir conhecimentos básicos por qualquer método.

Estes aspectos levantados aqui – seleção e distribuição, homogeneidade e heterogeneidade, motivação e consenso – são de suma importância porque todos, sem exceção, permeiam a discussão que pretendo fazer sobre os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

Primeiramente, no projeto dos CIEPs manteve-se a tradição desafortunada de oscilar as tendências entre a homogeneidade e heterogeneidade, sem que haja uma combinação entre as necessidades globais e as necessidades particulares dos grupos. Se por um lado os CIEPs foram marcados na prática por ações centralizadoras, sob o pretexto de proteger o projeto e não permitir que ele fosse alterado, enfatizava-se teoricamente a particularização de cada unidade, através de um enraizamento na comunidade. Esta dupla faceta não contribuiu para a construção de uma cumplicidade e envolvimento das comunidades com o projeto do governo.

Entendemos que um projeto de educação visando superar os entraves que o ensino brasilerios tem mostrado,deve levar em conta as vozes e anseios de seus usuários. O argumento parece simplista, entretanto a história da educação no Brasil está marcada por "porta-vozes" do povo tentando definir projetos que melhor se adequem a esta clientela, que nem sempre corresponderam às suas aspirações. Não queremos com isto dar um tom de verdade absoluta às falas sobre educação dos favelados, camponeses, operários, enfim, todos os grupos que denominamos setores populares. Porém, devemos considerar sua capacidade de definir o que pode motivá-los. O desafio de considerar uma relação dialógica, a fim de construir consensos e conseqüentemente a possibilidade de firmar tradições, está em não ver nos valores das camadas populares uma alienação cultural ou cooptação com as classes hegemônicas. Do contrário, haverá o risco de desenvolver projetos em nome dos "incapazes de falar por si" que prometem fazer milagres, sem acertar efetivamente o rumo que a educação deve tomar para superar a sua crise perene.

Estes pontos são importantes, a nosso ver, porque nos parece que aquilo que Lovisolo (1996) se referiu como risco de por tudo a perder ou a possibilidade de ineficácia simbólica quando os atores não entram em consenso ocorreu com o projeto dos CIEPs. Acredito que os CIEPs por mais que tenham sido anunciados como modelo de escola do estado e do país, não foi eficaz simbolicamente a ponto de ser um espaço valorizado e desejado por todos. Uma das razões para esta desvalorização está no fato de ter sido taxado desde o início como uma "escola de pobres". Esta marca não construiu um elo social e reforçou o dualismo da educação pública, criticado por seus implementadores.

Por outro lado, o CIEP apresentava uma proposta pedagógica confusa, que segundo Luís Antônio Cunha (1991) propiciou a justaposição de variadas correntes do pensamento, dificilmente articuláveis umas às outras, como o populismo de Paulo Freire, o ativismo de Jean Piaget, o psicologismo de Carl Rogers e a diretividade de Antonio Gramsci, transformando-a em laboratório para "experimentos pedagógicos" pouco eficazes, que contribuíram para aumentar os anúncios do gigantesco fracasso escolar.

A pretensa valorização dos aspectos particulares dos alunos e das comunidades que estavam inseridos levou à adoção de práticas pedagógicas voltadas para a reiteração de conhecimentos já sabidos pelos alunos que lhes forma informados pelo ambiente em que vivem. Com isto, a experiência dos usuários de receberem da escola os conhecimentos gerais amplamente valorizados como instrumentos para dialogarem fora de seus pertencimentos ficou frustrada, por uma escola que pouco ensina, reduzindo o aluno a seu próprio horizonte. A proposta pedagógica dos CIEPs apontava para uma nova relação entre professor e aluno (construtivismo), um novo procedimento em relação à transmissão dos conteúdos e à avaliação, não poderia ter deixado de considerar que os pais querem que seus filhos aprendam, os alunos querem aprender e os professores querem aprovar seus alunos porque aprenderam. As dimensões do ensino, da instrução e do aprendizado continuam sendo significativas, e é isto que os alunos e pais esperam da escola. O principal ponto para se pensar uma educação que dê certo ainda está relacionado com o desempenho do professor, sua qualificação e capacidade de ensinar bem, assim como se falava na década de 1930, quando as Faculdades de Educação foram idealizadas. As novas ênfases no método só servem para cristalizar cada vez mais a difícil relação que o magistério tem com "o que ensinar".

Resumindo, este conjunto de indagações fortaleceu a linha que orientou esta dissertação e que pode ser formulada da seguinte forma: por que um projeto de educação voltado para os segmentos populares como estratégia de universalização e valorização acaba por ser marcado negativamente pelos próprios beneficiários?

No próximo capítulo, farei a abordagem histórica dos CIEPs e os principais pontos que geraram polêmicas.

2 A EXPERIÊNCIA DOS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA NO RIO DE JANEIRO

Muitos trabalhos já foram escritos e publicados sobre os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) sob os mais variados aspectos. A inauguração do primeiro CIEP se deu em 1986 e, em 1988, já se tinha acesso à primeira dissertação tratando da escola de tempo integral e a polêmica gerada em torno do projeto (MIGNOT, 1988). Desde então, houve uma multiplicação de trabalhos dada a importância que o tema conquistou. Mesmo que hoje o projeto original esteja descaracterizado podemos afirmar que ele se mantém vivo servindo como referência em outras regiões do país. O horário integral e os pressupostos pedagógicos, calçados na essência dos conteúdos, na valorização da bagagem cultural do aluno, na avaliação continuada e na aprovação como estímulo à permanência do aluno na escola são temas de encontros e de debates.

O objetivo pretendido aqui é recuperar a história do projeto, retornando às fontes para mantermo-nos fiéis ao pensamento de seus idealizadores e, fazer um balanço das avaliações feitas sobre estas escolas. Com isto, pretendemos que o leitor identifique os alicerces que deram fundamento aos CIEPs - que estão presentes nos projetos atuais de reformulação do ensino básico - tornando mais simples o entendimento das questões que traremos nos capítulos seguintes.

Um ponto importante que nos ajuda a compreender a polêmica em torno dos CIEPs é a ênfase que os seus implementadores deram aos contrastes que estes mantinham com as demais escolas da rede pública. Pretendiam que o projeto fosse respeitado e aceito socialmente e, que também fosse a orientação pedagógica que construiria no estado e, posteriormente, em todo país, uma tradição “afortunada” de educação. Nos interessou investigar o quanto esta tentativa de fazer dos CIEPs um baluarte da educação no Brasil foi eficaz do ponto de vista simbólico para produzir nos usuários e profissionais envolvidos o reconhecimento esperado.

Ao abordar a necessidade de construir acordos em relação aos problemas educativos, Hugo Lovisolo chamou atenção para o fato de que no Brasil há um paradoxo, que põe de um lado a significativa valorização educacional por intelectuais, empresários, políticos e pela população em geral e, de outro, a baixa produtividade do sistema, o desperdício de recursos financeiros e humanos e o desencanto e desesperança dos atores do processo (especialmente

alunos e docentes) em relação às alternativas que lhes são apresentadas. O contraste pode ser resumido na valorização cultural e intelectual por um lado e os resultados das políticas educacionais, por outro (LOVISOLO, 1996).

No caso dos CIEPs houve uma tentativa visível por parte dos seus idealizadores de harmonizar a elaboração de fundamentos educacionais (através das teses que foram discutidas na ocasião em que se começava a pensar uma reforma educacional para o estado do Rio de Janeiro) e a realização prática destes fundamentos. Mas cabe questionar se todo o empreendimento material, todo o esforço pedagógico e todo o *marketing* feito em torno dos CIEPs contribuíram efetivamente para a melhoria do ensino básico, para gerar um otimismo em relação à escola pública e para a criação de uma tradição educativa que transcendesse congressos, debates e programas de reforma.

Estas questões foram respondidas na medida em que três aspectos referentes aos CIEPs, levantados Luís Antônio Cunha (1994), foram articulados: a sua dimensão política (como meta partidária e instrumento capaz de produzir resultados nas urnas), o seu experimentalismo pedagógico (entusiasmo com propostas sem bases científicas que rapidamente foram estendidas para a população sem serem devidamente testadas) e o voluntarismo ideológico (tentativa de fazer da escola a resposta para todos os males da sociedade como um todo). Todas estas dimensões foram abordadas pelos entrevistados dos três CIEPs que pesquisamos e, pudemos constatar que aquilo que os educadores pretendiam que se tornasse um exemplo acabou estigmatizado pela sociedade e por seus usuários.

2.1 **O Governo de Leonel Brizola e os "Brizolões"**

1982 foi o ano da primeira eleição para governadores de estado pelo voto direto, após dezoito anos de nomeações pelo regime militar. Período de grande importância para a história contemporânea do Brasil, período esse de reabertura democrática, que devolveu ao cenário político a oposição e os anistiados políticos. Novos e velhos partidos emergiram concorrendo a 56.235 cargos públicos que envolviam a escolha de prefeitos, vereadores, deputados estaduais, deputados federais, senadores e governadores.

As oposições ao governo federal ganham força e, no estado do Rio de Janeiro, o Partido Democrático Trabalhista (PDT) assumiu primorosamente este papel na voz de seu

candidato ao governo, Leonel Brizola. Exilado político anistiado, Brizola projetou-se como símbolo da oposição e cunhou o termo *"socialismo moreno"*[12] para definir o programa do PDT, garantindo, assim, sua vitória nas urnas.

Durante a campanha eleitoral e nos primeiros meses de mandato, Brizola e o PDT elegeram a educação como prioridade máxima do governo fluminense[13]. A saída apontada para superar as grandes dificuldades nacionais (subdesenvolvimento, regime autoritário, dívida externa etc.) era um mutirão educativo. Era necessário *"salvar as crianças"*, revertendo o quadro educacional do estado, indo ao encontro das expectativas de vários grupos sociais que reclamavam a democracia.

A primeira iniciativa do governo Brizola na área a educação foi a criação de uma Comissão Coordenadora de Educação e Cultura[14] composta pelas Secretarias de Educação do Estado (SEE) e do Município do Rio de Janeiro (SME), juntamente com o Reitor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com objetivo de formular a política do setor, sendo presidida pelo vice-governador e Secretário da Cultura do estado, Darcy Ribeiro[15].

Este grupo ficou encarregado de traçar um planejamento dando prioridade à recuperação da escola pública. O resultado deste trabalho ficou conhecido como Programa Especial de Educação (PEE) e estava inserido no Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado (PNDS). Com o trabalho deste grupo foi constatada a existência de vários pontos de estrangulamento no ensino, como a repetência que agravava a superpopulação escolar sobrecarregando a rede pública e a evasão de cerca de 50% de uma coorte nas séries iniciais (CUNHA, 1994).

O PEE ambicionava um ensino público moderno, bem aparelhado e democrático. Não teria como meta exclusiva a expansão de salas de aulas ou melhorias nos prédios escolares; ele enfatizava a necessidade de recuperar a "dignidade da escola pública". Foi elaborado um

---

[12]*Isto É* 29 set. 1982, p. 102. Nesta reportagem Brizola fala de seus planos para o governo e afirma a educação como sua prioridade.

[13] Ver discurso de posse no *Diário Oficial do Rio de Janeiro* em 17mar.1983, p. 3, parte 2: *"Povo algum conseguirá atingir qualquer grandeza, nem sequer tocar no que chamamos de desenvolvimento, enquanto não tratar com a mais alta prioridade desta questão e 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 globalmente."*

[14] Ver *Diário Oficial do Rio de Janeiro* de 04 set. 1984, sobre a composição e funcionamento da Comissão Coordenadora do Programa Especial de Educação - Lei nº 705 de 21 dez. 1983, que dispõe sobre o Programa de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado do Rio de Janeiro para o período de 1984 a 1987.

[15]A primeira realização desta Comissão foi a Passarela do Samba (Sambódromo), lugar de desfiles carnavalescos. Projeto não relacionado com educação foi associado a ela e desviou recursos, segundo denúncias feitas à época, do salário-educação, com o argumento de que ao longo do ano letivo as suas instalações seriam utilizadas para o funcionamento de um grande complexo escolar com 160 salas de aulas, 43 salas administrativas, pré-escolas, primeiro grau integral, escola de segundo grau, escola de formação de professores,

documento contendo dezenove metas educacionais, para toda a rede pública estadual que deveriam ser postas em andamento imediatamente. Em suma são as seguintes: metas assistenciais ligadas à educação (garantir material didático para todos os alunos, uniforme e calçado escolar); metas assistenciais não relacionadas com a educação (melhoria da qualidade da merenda escolar e assistência médico-odontológica para os estudantes); metas de conservação das escolas (reforma dos prédios escolares e renovação do mobiliário); metas pedagógicas (eliminar o terceiro turno diurno nas escolas, aumentando a carga horária diária para cinco horas; revisão de todo material didático; reforço adicional de horas de aula para alunos com rendimento deficiente; separação dos alunos do primeiro segmento do primeiro grau - 1ª a 4ª série - dos alunos do segundo segmento - 5ª a 8ª série); novos projetos educacionais (Casas da Criança com atendimento pré-escolar; criação dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, escolas de horário integral; criação de Centros Culturais Comunitários; projeto de Educação Juvenil, com atendimento noturno, para jovens de 14 a 20 anos); treinamento de professores e melhoria das condições de trabalho (promover cursos de reciclagem para professores; criação de Escolas de Demonstração; criação de novos Cursos de Formação de Professores; revitalização dos Institutos de Educação; reestruturação da carreira do magistério, do estatuto do professor e regulamentos das escolas).

As dezenove metas defendidas pelo governo no PEE, quando já tramitavam na Assembléia Legislativa, foram estrategicamente apresentadas ao conjunto do magistério ainda em 1983 no I Encontro de Professores do Primeiro Grau da Rede Pública. Foram discutidas 45 teses formuladas por Darcy Ribeiro reunidas em três blocos: 1) análise crítica da situação e dos problemas da escola pública; 2) metas do programa do governo (PEE); 3) papel e participação dos professores na nova programação educacional. Este Encontro ocorreu em três estágios e em cada um deles foram selecionados representantes para a discussão final que contou com a presença de 110 delegados, eleitos em 11 regiões do estado, contando ainda com a participação do representante do Centro Estadual de Professores (CEP), Godofredo Pinto, entidade representativa dos professores da rede estadual (CUNHA, op. cit.).

O Encontro de Mendes, como ficou conhecido, foi um divisor de águas na percepção que os professores e posteriormente a sociedade tiveram a respeito do programa do governo. As duras críticas feitas por Darcy Ribeiro ao magistério, enfatizando a responsabilidade que os professores teriam no fracasso escolar dos alunos, levaram a rejeição dos professores ao programa qualificando-o de “utópico”, “ufanista”, “idealista” - gerando desentendimentos ao

---

centro de artes, escola de ensino supletivo, quadras de esportes e bibliotecas. Tudo isto com a capacidade de

final do encontro. A escola era vista pelos analistas do PEE como discriminatória, seletiva e os professores estariam a serviço desta discriminação. A dualidade gerada entre o governo e os professores intermediados pelo Centro Estadual de Professores (CEP) gerou a primeira grande polêmica. As questões que trouxeram a rejeição do magistério às iniciativas do governo, na ótica de Darcy Ribeiro, resumiam-se no fato do projeto não compactuar com o clientelismo existente no sistema público de educação, pois sendo a educação a maior máquina de emprego do país e o Estado o principal empregador, este fato abria margem para a corrupção clientelística entre o político e o professor fazendo-os manter uma relação de concessões ou "dádivas" criando conivências que o governo e o PEE pretendiam eliminar. Em uma entrevista concedida à Professora Maria Cristina Leal, Darcy Ribeiro (Ribeiro, 1994) descreveu paradigmaticamente dois tipos de professores que viu presente naquele encontro: os que se organizavam só para fazer pressões trabalhistas e tirar proveito das brechas clientelísticas do governo e os que se mostravam com vontade de trabalhar, que se viam prejudicados por uma formação de baixo qualidade e pela desvalorização profissional. Certamente o primeiro modelo ("profano") denegriria a imagem do magistério, ainda que sob o ponto de vista social e econômico a profissão já se encontrasse desprestigiada. E o segundo modelo revelaria o lado mais "sagrado" da profissão e era com os "professores-sacerdotes" que o PEE pretendia fazer alianças[16].

É curioso notar que enquanto o governo exercia ações em caráter geral, durante os dezoito primeiros meses do governo, atingindo a rede escolar como um todo, não encontrou focos de resistência. Tanto professores como a imprensa e a opinião pública se mostraram receptíveis às suas medidas. Os dezenove itens do Plano Especial de Educação pareciam corresponder às expectativas de todos. Entretanto, após o Encontro de Mendes, um novo dado surge modificando a programação do PEE. Na prática, a crise entre o magistério e os planejadores da educação refletiu-se no abandono dos projetos relacionados com a rede escolar já existente, sob o argumento de que a rede pública tornara-se incapaz de responder aos desafios educacionais que se apresentavam. Deste momento em diante, a ênfase foi colocada na construção de novas escolas públicas, alimentando a expectativa de que elas não se "contaminariam" com o antigo sistema público, e na busca de apoio político de outros setores diferentes do magistério estadual. A escola de tempo integral, os Centros Integrados

---

atendimento a 16 mil crianças e jovens.

[16]A rejeição dos professores ao programa do governo não impediu que parcela do professorado aderisse com entusiasmo ao projeto pedagógico dos CIEPs, dado o grande número de inscritos no concurso público realizado para lecionar nestas escolas.

de Educação Pública (CIEPs), deixou de ser uma entre outras metas do PEE e passou a ser a prioridade do governo, tido como um novo padrão de escola popular, voltado para criança pobre. Inicialmente o projeto contemplava a construção de 60 unidades e, com a popularidade que a escola de tempo integral foi alcançando a meta foi ampliada para a construção de 500 CIEPs.

Os CIEPs não representavam simplesmente uma arma de guerra do governo contra o magistério "insubmisso". Tratava-se de uma certa concepção de educação, de escola e de qualidade de ensino que se opunha à dos professores da rede estadual. A ausência de consenso fez com que as diretrizes educacionais dos CIEPs e das escolas públicas "convencionais" (termo usado para contrastar os dois modelos de escola, conferindo modernidade aos CIEPs) caminhassem paralelamente.

2.2 **Os CIEPs na voz dos seus idealizadores**

> "O CIEP é uma nova instituição que surge questionando por dentro esta realidade social, injusta, desumana e impatriótica. Estas novas escolas proporcionarão às nossas crianças alimentação completa, aulas, a segunda professora que os pobres nunca tiveram, esporte, lazer, material escolar, assistência médica e dentária. Depois de permanecer todo o dia no colégio, voltam de banho tomado, para o carinho da família". (*Leonel Brizola*, citado por RIBEIRO, 1986, p. 7)

O Livro dos CIEPs, escrito por Darcy Ribeiro, idealizador do projeto, foi um dos instrumentos oficiais para divulgação de toda concepção das escolas de tempo integral. O livro foi publicado em 1986, quando alguns CIEPs já estavam em funcionamento. Distribuído em várias instituições educacionais servia como fonte de orientação para os profissionais de educação que se interessassem pelos CIEPs ou que trabalhassem nos mesmos.

Para afirmar a originalidade e a importância do projeto, a primeira parte do livro oferecia uma avaliação do quadro da educação nacional, mostrando sua precariedade e os contrastes com as novas escolas de tempo integral. O jogo de oposições era uma forma de mostrar que o projeto responderia a tudo aquilo que as escolas convencionais não responderam.

Segundo Darcy Ribeiro, o Brasil com seu enorme sistema público de educação que não funcionava, estaria repleto de "escolas de mentira", pois, os resultados decorrentes do ensino oferecido eram evasão, repetência e analfabetismo. Os dados estatísticos da educação

brasileira atestavam que apenas 50% dos alunos que ingressavam na primeira série primária chegavam à segunda série, havendo uma grande seletividade nas séries iniciais que se agravava nas séries mais adiantadas. O fracasso escolar apresentado por estes números devia-se às deficiências de saúde do aluno, à sua má alimentação e à permanência curta na escola - tudo que o CIEP teria que responder.

Darcy Ribeiro descrevia ali duas realidades que uma escola pública enfrentava. Em primeiro lugar, a realidade da criança pobre mal alimentada, crescendo subnutrida, que possui uma linguagem peculiar e que luta pela sobrevivência. Em segundo lugar, a realidade da criança abastada que cresce com um desenvolvimento sadio, falando a língua da escola, que tem habilidades para o uso do lápis, que interpreta bem os símbolos gráficos e que possui estímulo familiar para os estudos. A partir dessa dupla realidade, a escola pública convencional era qualificada pelo educador como seletiva e elitista, pois somente a sua clientela favorecida era beneficiada pelo ensino que ela proporcionava. Segundo Darcy Ribeiro, a escola pública era "desvairada", porque exigia da criança pobre o mesmo desempenho da criança abastada, mostrando-se "hostil" à sua verdadeira clientela. Para o idealizador dos CIEPs, a boa escola pública deveria ser aquela em que todos os alunos, favorecidos ou desfavorecidos, poderiam ser bem sucedidos. Seria aquela que dá à criança pobre aquilo que lhes falta e, ao mesmo, tempo que leva em conta a sua cultura e as suas dificuldades, educando-as a partir das condições em que elas se encontrem.

> "Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, provenientes dos segmentos sociais mais pobres, o CIEP compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o CIEP supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. Os alunos estão expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam deficiência visual ou auditiva? Então o CIEP proporciona a todos eles assistência médica e odontológica." (RIBEIRO, op. cit., p. 48)

A nova escola, resposta aos problemas sociais e aos educativos, não apenas funcionaria em horário diurno (das 8 horas às 17 horas), atendendo de primeira à quarta série ou de quinta à oitava, como também ofereceria um programa de ensino noturno através da Educação Juvenil para jovens de 14 a 20 anos. Cada CIEP abrigaria mil alunos, 600 em horário integral diurno e 400 jovens freqüentando a escola em horário noturno. A programação diária dos CIEPs incluiria aulas, recreação, ginástica, refeições e banho. Os idealizadores esperavam que cada unidade utilizasse todos os seus recursos e tempo disponível a fim de que se tornassem verdadeiros pólos educacionais e culturais da região em que fossem construídos, pois contariam com uma biblioteca pública e seriam abertos nos

finais de semana para os moradores das redondezas disporem do ginásio e da quadra esportiva.

A contribuição social que o CIEP prometia não ficaria restrita ao atendimento alimentar, à saúde e a assistir o aluno com materiais escolares e uniformes gratuitos. Seria também através de um programa de atendimento às famílias carentes que não pudessem cuidar de seus filhos, alojando-os em dormitórios especiais que fariam parte da estrutura do prédio dos CIEPs. Os pais sociais, casais que se responsabilizariam por estes alunos, também teriam direito de residir na escola e fariam o acompanhamento escolar deles. Este projeto contemplaria também os menores de ruas que não freqüentassem a escola, numa tentativa de reintegrá-los à sociedade. Darcy Ribeiro pretendia que o CIEP respondesse a um dos apelos mais insistentes da sociedade que era retirar as crianças das ruas, expressão da violência e da pobreza. Para ele, a razão de haver tal injustiça social era pelo fato de não existir até aquele momento o CIEP. Atribuía, deste modo, à nova escola a responsabilidade de acabar com os males da sociedade além de exercer com sucesso a sua função educativa.

> "Na minha opinião não existem crianças abandonadas neste Rio de Janeiro, mas crianças desciepadas." Darcy Ribeiro (*Jornal do Brasil*, 24 set. 1986).

2.3 **Vozes polêmicas da sociedade**

Segundo A. C. Mignot (1988) a origem da polêmica entre os idealizadores dos CIEPs e o magistério estaria no encontro entre duas concepções de qualidade de ensino. A ênfase dos professores e de suas entidades representativas era garantir a reforma do sistema escolar já existente, destinando recursos e esforços para que a qualidade surgisse daquilo com que já se podia contar. Entretanto, para os idealizadores do projeto a rede escolar estava falida. Concentrar esforços nela seria contribuir para multiplicar escolas "desonestas", "hostis" e "de mentira", como qualificava Darcy Ribeiro. Era preciso criar uma "nova escola", um "modelo" para as demais, para que a partir delas todas encontrassem caminho da qualidade tão esperada.

Estes pontos de vista se tornaram cada vez mais distanciados. Na medida que os professores rejeitavam o projeto mais havia resistência do governo em "socorrer" as escolas tradicionais. A imprensa diária teve forte papel no fortalecimento deste confronto, tendo em vista que para cada notícia que publicava sobre um CIEP inaugurado, seguia com outra

reportagem sobre uma escola da rede que se encontrava em condições precárias[17]. O paralelismo entre os "Brizolões", como ficaram conhecidos os CIEPs, e as escolas comuns foi um argumento central nas discussões com os professores. O tom da polêmica girava em torno de como justificar a aplicação de um montante elevado de recursos para a construção dos CIEPs se as escolas da rede regular de ensino estavam totalmente desprovidas de recursos mínimos, indispensáveis ao seu funcionamento. Por que tantas escolas novas e caras se questões como o salário baixo dos professores não haviam ainda sido sanadas?[18]. Quais as razões de investir numa escola que atenderia somente a 10% da população escolar?

As justificativas que Darcy Ribeiro apresentou para responder ao paralelismo dos CIEPs com a rede pública convencional estava baseado no fato de nunca se ter feito uma escola de tempo integral e por isso era preciso aprender. Não fazia sentido colocar o CIEP nas mãos de pessoas que dirigiam uma escola comum e que não teriam habilidades para conduzir esta nova escola. Aqui aparece o experimentalismo pedagógico, como argumento para o paralelismo da rede escolar. O problema em nenhum momento foi definido como uma tentativa de neutralizar as oposições ao projeto. Era preciso experimentar em uma escola nova as inovações pedagógicas para que elas não fossem contaminadas pelo sistema falido. O horário integral foi uma grande bandeira de discussão e, na primeira fase de implantação dos CIEPs, não foi sequer admitida a possibilidade de torná-lo facultativo. Não poderia haver alterações no projeto que o fizesse correr o risco de ser maculado ou igualado à velha escola.

Por abarcar muitas frentes de atuação, os Centros Integrados de Educação Pública encontraram resistência e apoio de variadas formas. Podemos chamar atenção para os seguintes pontos que entraram em debate: como projeto pedagógico encontrou resistência dos especialistas em educação, professores e seus órgãos representativos, como já foi visto. Como projeto arquitetônico foi questionado por associações de moradores e prefeituras de municípios do interior do estado. Como meta partidária foi atacado pela imprensa, por opositores políticos e por setores não ligados à educação que se sentiam abandonados pelo governo. Enfim, foi preciso muito empenho de *marketing* para que a nova escola pudesse ser afirmada, apesar dos argumentos contrários[19].

---

[17] *O Globo*, 13 jun. 1985, p.12; *O Globo*, 07 jul. 1985, p. 12.

[18] "Matemática elementar: construções caras mais professores baratos igual a fracasso total" - *Jornal do Brasil*, 22 mar. 1986, p.7.

[19]Uma das estratégias do PEE para promover a receptividade do projeto foram as matérias pagas em jornais de grande circulação e a publicação de matérias feitas no exterior sobre os CIEPs tais como: "Brazil mass - produces schools". Washington Post, Monday, August 26, 1985, A2; "Bazilien - Das Kalkutta Synchon", Der Spiegel, 35, Alemanha, 25 ago. 1985 e *Jornal do Brasil* de 13 ago. 1985, p.3; "In Brazil's New Schools, the

2.4 **Projeto Arquitetônico**

> "(...) edificações de grande beleza que constituem orgulho dos bairros onde se edificam." (RIBEIRO, op. cit., p.17)

A oposição entre escolas de tempo integral e convencionais também se daria de forma visível na arquitetura dos prédios escolares. Os escombros das velhas escolas contrastados com os monumentos que os CIEPs representavam (à educação, ao partido político e aos idealizadores) seriam uma referência à diferença tão proclamada. E o nome do monumento, "Brizolão", lembraria sempre quem o fez (MIGNOT, 1994).

Quando a questão esbarra com a construção de novos prédios escolares, entram no debate duas novas vozes polêmicas - as empreiteiras lutando para ganhar as concorrências para a construção dos prédios e as associações de moradores e prefeituras na discussão de suas localizações.

Segundo Darcy Ribeiro, os CIEPs conciliavam custo baixo, beleza e rapidez na construção. Utilizando a técnica do concreto pré-moldado, que possibilitaria montar cada CIEP como se fosse um jogo de armar em prazo de quatro meses, sendo 30% mais barato do que uma obra que utilizasse a técnica convencional, os CIEPs seriam construídos por firmas particulares de engenharia ganhadoras de concorrência pública, a fim de eliminar a corrupção.

Algumas empreiteiras do estado do Rio de Janeiro sentiram-se prejudicadas devido a exigência do governo de um capital mínimo de Cr$ 2.500.000.000,00, o que gerava vantagens para que empreiteiras de outros estados. Surgiram denúncias de que as licitações ocorriam de forma simplificada dando margem a fraudes[20]. Em função dessa diferença de interesses, os CIEPs passaram a ser vistos não como questão de educação, mas de "empreiteiras" - um programa de engenharia educacional em sentido literal.

Estruturalmente os CIEPs contariam com um prédio com três pavimentos: 1) edifício principal onde funcionaria a administração, as salas de aula, a sala de estudo dirigido, a cozinha o refeitório, o centro de assistência médico-dentária e as instalações para abrigar 24 alunos residentes; 2) ginásio, com auditório e banheiro; 3) biblioteca pública. Muitos questionavam a necessidade de um prédio escolar ocupar a área de dez mil metros quadrados,

---

First Class is break fast", The New York Times, 14 jul. 1985, republicado no Jornal *O Globo* em 23 jul. 1986; "Shadows in Brazil's city of light", George Neavel, Wichita Eagle Beaeon, Wichita, Kansas, 13 mar. 1986.

[20] *Jornal do Brasil*, 15 set. 1984, p.6; *Tribuna da Imprensa*, 18 out. 1984, p.5.

com tantos pavimentos e com o tipo de estrutura que possuía. As salas de aula com "meias" paredes, a biblioteca com parede de vidro, as rampas sem proteção, enfim, o estranhamento dos opositores exigiu do governo a elaboração de um discurso que mostrasse que as críticas eram provenientes de grupos que ignoravam as necessidades educacionais.

Quanto aos custos que dos prédios, Godofredo Pinto, presidente do Centro Estadual de Professores e opositor político do governo, denunciava a opção por um projeto caro que atenderia a poucas crianças. Com 1 bilhão e 612 milhões de cruzados o governo atenderia a 840 crianças com um modelo mais simples de escola e o governo optava por gastar 6 bilhões de cruzados para atender a mil crianças e jovens[21]. Também para este argumento a resposta dos idealizadores era preconceito por quererem dar às crianças pobres *"escolas de barraco"*.

As críticas levantadas contra a construção dos prédios fizeram com que Oscar Niemeyer, arquiteto reconhecido internacionalmente, que projetou a escola, se posicionasse publicamente em favor do projeto, através de uma carta publicada no *Jornal do Brasil*, que declarava seu apoio ao programa e repudiava os argumentos contrários:

> As críticas que têm sido feitas aos CIEPs são tão levianas, demonstram tal desinformação que, a contragosto, sou obrigado a dar uma explicação desse projeto.
>
> Começarei dizendo se tratar de um projeto revolucionário, sob o ponto de vista educacional. Escolas que não visam apenas - como as antigas - a instruir seus alunos, mas sim dar um apoio efetivo a todas as crianças do bairro. E isto explica serem, no térreo, para elas abertos aos sábados e domingos, ginásio, gabinete médico, dentário, biblioteca etc. Daí a dificuldade de utilizar as velhas escolas - vão sendo remodeladas - pois não foram projetadas para esse programa.
>
> Por outro lado, os CIEPs não representam custos vultuosos, nem são faraônicos (para usar um termo do agrado da mediocridade inevitável). Obedecem a um programa e não existe mágica em matéria de construção. Pré-fabricados, eles constituem uma economia de 30% em relação às construções do tipo comum - e mais econômicos ainda se tornam por serem de construção rápida, quatro meses, o que é fácil verificar tendo em conta o aumento crescente dos materiais, da mão de obra etc. Adaptam-se a qualquer lugar, junto às favelas inclusive, o que é sem dúvida importante, permitindo que os filhos dos favelados sintam que todo um conforto lhes é oferecido, sem a discriminação odiosa que mais tarde e, por enquanto, a vida lhes vai impor. E são simples, lógicos, destacando-se por sua forma diferente nos setores mais diversos da cidade, revelando assim a grandeza do programa adotado pelo Governador Leonel Brizola, o que, por isso mesmo, parece não agradar a muita gente.
>
> Mas não são apenas estes aspectos, fáceis de explicar, que me levaram a este pequeno texto. Revolta-me, principalmente, a desenvoltura com que alguns comentam o programa educativo dos CIEPs sem levar em conta a presença de Darcy Ribeiro, sua autoridade internacional no campo da educação, convidado constantemente para organizar o ensino em países do Novo e do Velho Mundo. E essa revolta cresce quando sinto que a maioria desses críticos nada entende dos problemas educacionais, limitando-se a opiniões já superadas, fáceis de contestar e definir.
>
> Agora a campanha contra os CIEPs se multiplica quando alguns candidatos à Prefeitura do Rio de Janeiro, ligando-se às correntes mais reacionárias do país, dela passam a participar como se nada tivesse a dizer ao povo sobre seus próprios programas de Governo. A tudo isso o carioca assiste desiludido, pois, em cada CIEP que surge, uma nova dúvida aparece, a contradizer os que insistem em combatê-los. (NIEMAYER, Oscar. *Jornal do Brasil:* 25 set. 1985)

---

[21] A crítica foi tão incisiva que mereceu resposta do governador: ver Diário Oficial do Rio de Janeiro, 21/08/85, p.3

O “critério da visibilidade” pública, segundo os opositores do governo, era a motivação da construção de CIEPs em regiões sem clientela suficiente para a escola ou que já estivesse assistida suficientemente. Daí a idéia de que a escola, o “Brizolão”, seria o próprio *outdoor* do governo com cunho eleitoreiro, podendo ser avistados na beira de estradas e avenidas. Sua arquitetura diferenciada das demais escolas era um chamativo para a população lembrar-se de quem o construiu[22]. Darcy Ribeiro explicava-se afirmando escolha dos terrenos era motivada pelo tamanho que possuíam, pois, para a construção dos prédios era preciso dez mil metros quadrados contínuos. E mais, a localização respeitava a regra que dizia que a escola deveria ser construída em regiões que num raio de três quilômetros residissem mil crianças que pudessem freqüentá-la, não levando com isto à ociosidade das vagas. Com isso, descartava o argumento acerca da visibilidade das escolas. Segundo o idealizador do projeto, a razão de algumas localizações terem sido escolhidas devia-se às dificuldades criadas pelas prefeituras dos municípios do interior do estado do Rio de Janeiro que nem sempre colaboravam com a desapropriação de terrenos para a construção dos prédios, principalmente quando os prefeitos eram de partidos contrários ao do governo do estado. Concluía que o andamento das obras fluía melhor nas localidades que prestavam apoio ao governo.

No município do Rio de Janeiro a polêmica envolveu as Associações de Moradores de Bairros (AM). Algumas AM de favelas prestavam o mais alto apoio ao governo para a construção dos CIEPs em suas proximidades (como as favelas Cruzada e Formiga no município do Rio de Janeiro). As AM de bairros que reagiam a possibilidade de ter um CIEP em suas redondezas (Andaraí, Penha, Madureira, Padre Miguel, Ilha do Governador, Barra da Tijuca, Ipanema e Tijuca) reclamavam da falta de consulta à comunidade e da intenção de eliminar praças públicas. O argumento do governo era sempre o mesmo: o problema daqueles que não apoiavam o projeto era o preconceito contra os pobres, o que ajudava a acender ainda mais os ânimos das discussões. O fato de boa parte dos CIEPs ter sido construída em áreas em que residiam populações carentes contribuiu para fortalecer a imagem de que os CIEPs eram escolas para pobres.

Na tentativa de proteger o projeto dos “preconceitos” dos opositores, o próprio governo construiu uma imagem para a escola que alimentaria o próprio preconceito que pretendia combater. Ao reforçar a idéia de que os CIEPs não eram aceitos porque eles eram voltados para os pobres e excluídos, construiu a imagem de que os CIEPs eram “escolas de pobres” e que somente estes as freqüentariam.

---

[22] Ver: *O Globo*, 12/08/85, p. 3; *Jornal do Brasil*, 20/08/85, p. 22; *Jornal do Brasil*, 22/08/85, p. 07; *Diário*

Na entrevista com a Profª Maria Cristina Leal, Darcy Ribeiro (1994) procurava contornar a própria imagem que criou argumentando que o CIEP "*não poderia ser um 'gueto' de criança pobre... tinha que ser tão bom que a classe média disputasse para colocar o filho lá dentro"*. Entretanto, a convivência entre criança de classe média e criança pobre se tornava cada vez mais distante com a cristalização da imagem de escola para pobres. Até mesmo entre estes foi criada uma resistência aos CIEPs. Constatamos este fato quando entrevistamos um aluno do CIEP da Maré e perguntamos o que os seus amigos diziam a respeito da escola onde estudava, ele respondeu: *"Elas dizem que CIEP é lugar de pobre, não tem educação direito, não tem professor..."* O fato de ser escola de pobre não significava apenas um preconceito de classe, significava que os serviços oferecidos na escola seriam igualmente empobrecidos com o passar da euforia inicial, pois para os carentes bastava oferecer uma escola carente. Um dos responsáveis entrevistados tinha a seguinte percepção acerca da intenção do governo ao construir os CIEPs:

> "O pobre é miserável, tá passando fome. Vamos pegar, vamos plantar uma escola lá, onde ele pega o filho dele, bota de sete às cinco. A gente faz qualquer comida lá e taca no filho dele. E pra ele vai ser bom." (Responsável por aluno do CIEP da Maré)

2.5 **Meta partidária**

Um outro eixo polêmico, talvez o principal, foi a falta de definição entre o esclarecimento do projeto à população e a propaganda política que os informes publicitários veiculavam. A imprensa diária e também a oposição ao governo de Leonel Brizola interpretaram o CIEP como um poderoso *marketing* eleitoral. A associação entre CIEPs e pobreza explicitava, segundo os seus críticos, a motivação política da construção da nova escola. Com esta associação supunha-se que o governo pretendia conquistar os votos dos eleitores pobres – maior segmento de eleitores - nos pleitos seguintes. A imagem de um governo preocupado com a educação e com a desigualdade social deu margem para que as suas ações fossem traduzidas como mero artifício eleitoral que não teria sustentação após serem alcançadas as suas intenções eleitorais[23].

Oficial do Rio de Janeiro, 28/08/85, p.2.

[23]***"Governo Leonel Brizola: um governo que faz escola"***: slogan dos out-doors, com um belo CIEP estampado. Houve ainda propagandas veiculadas nos horários nobres nas várias emissoras de televisão, com financiamento do Banco do Estado do Rio de Janeiro, com o seguinte texto: "*Vocês vão ver agora em 30 segundos o que uma*

No ano de 1985 foram realizadas eleições municipais para os cargos de vereadores e prefeitos municipais. Na capital do estado também houve concorrência para o cargo de prefeito – cargo que até então foi preenchido por indicação dos governadores dos estados. No debate político houve muita polêmica em torno das "escolas do Brizola". governo estadual, Saturnino Braga, candidato à prefeito do partido do governo estadual, montou a sua campanha em torno dos CIEPs, tomando-os como a grande realização e promessa do PDT[24]. Rubem Medina, candidato do Partido da Frente Liberal (PFL), faz a defesa da recuperação das escolas da rede municipal[25] em detrimento da expansão dos CIEPs. Jorge Leite, candidato pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), abordou o escândalo orçamentário da construção das escolas[26]. Por mais que a oposição argumentasse, a vitória foi do candidato do PDT. Neste momento, houve apoio popular ao governo e em grande parte por causa da promessa de continuidade do projeto e de mais construções de "Brizolões".

Até 1986 os CIEPs foram tidos como um projeto e os debates giravam em torno disto. 1986 foi ano de eleição para governadores e o debate foi deslocado para as realizações do governo e não mais para as suas metas.[27] Nesse momento, a oposição despejou uma avalanche de críticas ao governo Brizola retomando o argumento do abandono das demais escolas e também de outros setores públicos devido à prioridade dada à construção de CIEPs. A administração de Brizola ficou caracterizada como o "governo de uma obra só"[28] e os escândalos em torno do apadrinhamento político para a obtenção de vagas para alunos e empregos nos CIEPs[29] foram amplamente divulgados.

Um fator contribuiu para que a opinião pública deixasse de ser favorável ao governo: Leonel Brizola teceu críticas ao plano econômico do governo federal, que havia crescido positivamente na opinião pública devido ao congelamento dos preços. As críticas de Brizola pareciam inapropriadas, pois uma das principais expectativas populares desse momento era o controle da inflação. Darcy Ribeiro, agora candidato ao cargo de governador, mesmo contando com os CIEPs como "cabos eleitorais" não recebeu apoio popular, sendo derrotado por Moreira Franco candidato pelo partido do governo federal (PMDB).

---

criança faz em 9 horas no CIEP: café da manhã, ginástica, aula, almoço, estudo dirigido, sala de leitura, banho, jantar. Já fizemos 60. Vamos fazer 500. CIEP - uma aula de futuro".

[24] *Jornal do Brasil*, 28/05/85, p.7.

[25] *O Globo*, 25/08/85, p.20, *Jornal do Brasil*, 05/09/85, p. 14.

[26] *Jornal do Brasil*, 30/10/85, p.12; 31/10/85, p.13, 02/11/85, p. 8.

[27] A avaliação da administração de Brizola: *Diário Oficial do Rio de Janeiro*, 17/03/86, p. 2.

[28] *O Globo*, 19/09/86, p.12; *Jornal do Brasil*, 24/04/86,p.17; *Jornal do Brasil*, 08/10/86, p.12.

[29] *Jornal do Brasil*, 10/04/86, p.7; *Jornal do Brasil*, 18/05/86, p.34; *O Globo*, 11/04/86, p.11.

Moreira Franco assumiu, em 1987, o governo dando nova ênfase à política do estado. A sua administração ficou marcada pela lentidão no término de obras dos CIEPs, interrupção do programa das escolas de tempo integral sem que com isso as escolas da rede pública convencional recebessem atenção. A política do novo governador foi transferir parte dos CIEPs para prefeituras municipais administradas por políticos adversários do PDT e a ocupação de prédios recém-acabados com serviços públicos de natureza não educacional, além de dar uma orientação à política ao estado que não colocava a educação como prioridade - seu lema era garantir e aperfeiçoar a segurança pública do estado.

Ao final do governo Brizola não se contabilizava os 500 CIEPs prometidos. Estavam funcionando 51 CIEPs na rede municipal da capital e 66 na rede estadual, num total de 117 escolas. Ao invés de atender a 20% dos alunos de 1º grau do estado, atendia a 1,8% no município e 4,1% na rede municipal da capital. O projeto dos CIEPs trouxe grandes expectativas para a população sobre uma nova escola que responderia a variados problemas sociais. No entanto, esta população não foi convidada a participar da continuidade do projeto, exceto pelo voto. Ao escolher o candidato do partido político que o implementara garantiria a sua continuidade. A derrota de Darcy Ribeiro na eleição desestruturou o andamento do programa e criou uma barreira política, pois não interessava ao governo seguinte alimentar a idéia de uma escola marcada pelo personalismo do governador anterior. O programa só poderia ser abraçado efetivamente por aqueles que aceitassem o governo e o seu partido. A não universalização do programa para toda a rede escolar criou animosidades e por isso não foi percebido com um projeto que contribuiria com a educação como um todo.

2.6 **O “segundo governo Brizola”.**

O Plano Especial de Educação foi interrompido em 1987 e só retomou suas atividades em setembro de 1991, no segundo governo de Leonel Brizola, novamente sob a coordenação de Darcy Ribeiro. Em 1994, no final desse mandato, contabilizava-se 406 CIEPs construídos que ofereciam vagas para o Ciclo Básico, Educação Juvenil, Ginásios Públicos e Educação à Distância. O Programa Especial de Educação (PEE) foi implementado em 338 unidades, com oito horas de permanência do aluno na escola com as quatro refeições e atividades integradas ao currículo obrigatório do Ciclo Básico. Dos CIEPs que já estavam prontos desde o primeiro

governo de Leonel Brizola, 97 unidades foram entregues à administração municipal do Rio de Janeiro[30] e os 406 CIEPs construídos ficaram sob a administração da Secretaria Extraordinária de Educação - a nova forma de manter o programa de educação paralelo à rede escolar estadual já existente.

O segundo PEE, como ficou conhecido o PEE nesse novo mandato, administrou os trabalhos dos CIEPs desde a construção e reforma dos prédios até a preparação de materiais didáticos e treinamento do magistério, que envolveu o treinamento de professores bolsistas em convênio com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

O programa previa ainda que todos os CIEPs deveriam funcionar ordenados dentro de um projeto pedagógico único e de uma organização escolar padronizada para que não houvesse a descaracterização de suas propostas fazendo a escola incorrer nos mesmos erros das escolas convencionais. Todos os funcionários, professores e diretores que trabalhavam nos CIEPs receberam treinamento inicial que permitia a familiarização com as suas funções. A montagem de material didático foi concebida dentro da pedagogia construtivista atendendo o primeiro segmento do 1º grau. A capacitação de professores também requereu material próprio, especialmente voltado para o trabalho com a avaliação continuada e de apoio à programação de televisão.

Uma novidade do segundo PEE foi focar no ensino secundário. A proposta de criação dos Ginásios Públicos (GP) feita pelo Professor Darcy Ribeiro foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, em caráter experimental pelo prazo de cinco anos. Implantados em prédios dos CIEPs, os GPs rearticulam o segundo segmento do 1º grau com o 2º grau, em cinco anos de escolaridade. Ao final dos cinco primeiros anos de escolaridade básica e dos cinco anos dos GPs o aluno – após dez anos de permanência na escola - estaria com o primeiro e segundo graus completos e, apto para enfrentar o mercado de trabalho. Nestas novas escolas o horário integral seria opcional. O currículo básico seria oferecido na parte da manhã ou da tarde e o aluno poderia optar por oficinas livres, ajudando-o na escolha de um caminho vocacional. Os GPs no período noturno ofereceriam cursos Madureza para alunos que não tiveram a oportunidade de completar seu primeiro ou segundo grau na faixa etária adequada.

[30]Maria Yedda Linhares, Secretária de Educação do Município do Rio de Janeiro, ainda no primeiro mandato de Leonel Brizola iniciou um programa que pretendia acabar com o distanciamento que os CIEPs apresentavam em relação as escolas convencionais sendo prosseguido por seu sucessor Moacyr de Góes (1987/1988). Mas a despeito desta iniciativa a cisão entre os CIEPs e as demais escolas acabou prevalecendo.

Os demais projetos foram mantidos desde a implantação do primeiro PEE: atendimento médico-odontológico; a criação de bibliotecas públicas nos CIEPs, o Projeto de Aluno Residente e o trabalho dos animadores culturais que tinham a função de integrar os CIEPs e GPs com as comunidades locais.

No segundo governo de Leonel Brizola o PEE procurou acrescentar uma nova marca aos CIEPs: através da avaliação dos resultados escolares dos alunos procurava-se comprovar o melhor desempenho de seus alunos perante os alunos das demais escolas da rede estadual e assim, apontar a escola de tempo integral como solução para o quadro educacional de reprovação e evasão. Fortalecendo a sua imagem do ponto de vista pedagógico seria possível encontrar mais respaldo social para a sua continuidade, permanência e paralelismo. Neste momento percebe-se um cuidado especial voltado para a centralização das orientações do programa dos CIEPs. A Secretaria Extraordinária de Educação fora criada para decidir, com amplos poderes, os rumos dos CIEPs e Ginásios Públicos funcionando paralela à Secretaria Estadual de Educação.

Uma das formas de fortalecer o programa do ponto de vista pedagógico foi a avaliação da aprendizagem dos alunos. Em fevereiro 1993, quando 160 unidades de CIEPs já estavam em funcionamento, foi contratada uma equipe de pesquisadores de diversas universidades para que avaliassem os alunos após dois anos de reinicio do PEE. Foram selecionados 57 CIEPs, correspondendo a 30% das unidades em funcionamento. Segundo Memória (1995), os resultados foram a contento, pois apontou que 93% dos alunos de terceiro ano de escolaridade e cerca de 76,5% dos alunos de quinto ano de escolaridade tiveram aproveitamento satisfatório. Uma segunda avaliação foi realizada em novembro de 1994 apontando resultados ainda mais surpreendentes: cerca de 75% dos alunos do terceiro ano de escolaridade e 73,5% dos alunos de quinto ano de escolaridade foram considerados com aproveitamento satisfatório. Embora não se tenha clareza acerca dos critérios que pautaram essas avaliações, os resultados foram divulgados como forma de atestar que os CIEPs eram escolas de qualidade indiscutível. Se no primeiro governo de Leonel Brizola os CIEPs foram criticados pelo que estava por trás da intenção educacional - como meta política -, no segundo governo os opositores adquiriram um outro argumento: mostrar que ao contrário do que o governo divulgava, os seus resultados práticos não traziam nenhuma vantagem sobre as escolas convencionais, significando um desperdício de recursos da educação. Muitas teses foram levantadas e aqui introduzimos no debate a voz dos especialistas.

2.7 **A voz dos especialistas**

Analisamos trabalhos realizados no período de 1988 a 1996, dentre eles estavam dissertações de mestrado, teses de doutorado e pesquisas publicadas em periódicos especializados. As abordagens levaram em conta o processo de implementação dos CIEPs (OLIVEIRA, 1991; MIGNOT, 1988); a influência da dimensão política na educação (LOBO JR., 1988; LEAL, 1991; CUNHA 1991); os limites da educação compensatória (PARO, 1988); a relevância ou não do tempo integral (PELAYO, 1989; COSTA, 1995); a democratização do debate sobre a escola pública (OLIVEIRA, 1991), dentre outros aspectos.

Nestes trabalhos as críticas são especialmente dirigidas ao envolvimento político e assistencial que o projeto teve, bem como à receptividade do projeto por seus usuários. A dissertação de mestrado de Perissé (1994), que tem como ponto inovador o tratamento da perspectiva dos alunos e suas impressões sobre a escola, toma como principal foco de análise os alunos evadidos dos CIEPs para escolas da rede pública de tempo parcial. Através do depoimento destes alunos conclui que a infraestrutura (tida como adequada para o bom desempenho escolar) que se perdia ao sair dos CIEPs não era lamentada, isto é, os alunos deixavam a escola apesar da perda de tais benefícios. As razões que a autora encontrou para isso foram o descompasso entre o prometido e o que eles realmente encontraram, dando lugar à ilusão de que a escola poderia resolver todos os problemas. A proposta original dos CIEPs não estava sendo implementada em sua totalidade devido à insuficiência de recursos humanos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, o que gerava a ociosidade dos alunos e a conseqüente rejeição ao horário integral. O horário integral aparecia em suas falas como uma das causas da evasão dos CIEPs, pois nesta escola não era possível conciliar o estudo com o trabalho. Esta tese trouxe uma nova abordagem para as avaliações dos CIEPs porque permitiu perceber o que levava os alunos preferirem escolas “comuns” em detrimento das novas escolas, chamando atenção para o contraste entre o número reduzido de alunos nos CIEPs (as escolas pesquisadas pela a autora não funcionavam com sua capacidade plena) e a superlotação das escolas de horário parcial.

Os aspectos positivos dos CIEPs são destacados pelos especialistas no que diz respeito à tentativa do Programa Especial de Educação em estabelecer um trabalho pedagógico inovador. A tese de doutoramento de A. C. Leonardos (1990) avaliva os CIEPs

como uma inovação pedagógica, ainda que de forma imposta, pois seus formuladores objetivaram uma mudança no quadro do fracasso educacional do estado do Rio de Janeiro através do uso de nova tecnologia, novas abordagens e por ter produzido uma nova reflexão na educação alterando crenças. Tomando como referência a teoria do conflito social, a autora analisou o caso dos CIEPs da seguinte forma: tanto forças reprodutoras como forças transformadoras da sociedade coexistiram naquele momento. Nos CIEPs estas duas forças estariam representadas pelo que trouxe de novo (construção de novos prédios, as relações horizontais de poder entre professor e aluno, e ainda, o programa pedagógico-curricular) e o que se manteve (imagens sobre os alunos; desmotivação dos professores com a profissão; desconfiança dos usuários pelo caráter político e por fim a concepção de "boa escola"). O peso do existente dentro do projeto dos CIEPs teria sido subestimado pelo implementadores, não sendo dada a devida importância à dimensão conflitiva. Portanto, a sobrevivência do programa dos CIEPs e a sua transformação em tradição educacional deveria passar por sua aceitação social e, de forma mais direta, pelos atores diretamente envolvidos com a escola.

Marly de Abreu Costa (1995) trabalhou em sua tese com a hipótese de que o resultado do desempenho escolar dos alunos dos CIEPs seria superior ao resultado do desempenho dos alunos de escolas convencionais de tempo parcial. Testou esta hipótese através de um estudo comparativo entre os CIEPs e a escola pública convencional de tempo parcial no período de 1991-1994, usando como critérios para definir qualidade do ensino o tipo de escola (horário parcial ou integral); a formação e prática pedagógica dos professores; a gestão educacional e os resultados referentes ao desempenho dos alunos ao final do processo educacional. O estudo deu-se em quatro escolas - 2 CIEPs e 2 escolas convencionais. Em suas observações concluiu que no CIEP, cujo diretor exerceu uma gestão democrática, utilizando melhor o tempo curricular, a prática pedagógica dos professores apresentou-se mais competente e o resultado do desempenho global dos alunos foi superior ao da escola convencional - a expressão escrita dos alunos do CIEP mostrava-se superior. Então, temos uma avaliação positiva dos resultados da pedagogia dos CIEPs e juntamente com outras pesquisas deste tipo, inclusive promovidas pelo próprio PEE, tentava-se retirar o tom apaixonado da cisão entre os CIEPs e as escolas convencionais e conferir um caráter científico às argumentações sobre os prós e os contras de cada uma delas.

Entretanto, os resultados das pesquisas se mostravam incongruentes umas com as outras, conforme os critérios de avaliação definidos para expressar o que de fato era fundamental constatar na aprendizagem dos alunos. A pesquisa realizada pela Secretaria

Municipal do Rio de Janeiro de *Avaliação do Ensino Básico* (1995) procurou obter informações sobre o desempenho dos alunos de toda a rede municipal de ensino nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, utilizando alguns procedimentos adotados pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB). Nesta pesquisa foram incluídas escolas de horário parcial e os CIEPs administrados pelo município do Rio de Janeiro. Os resultados apontavam para a inexistência de vantagens entre os alunos dos dois tipos de escola. Os alunos do primeiro segmento do 1º grau de escolas convencionais apresentaram médias superiores aos alunos dos CIEPs e para o segundo segmento, os resultados se alternavam, conforme a matéria e série pesquisadas, mas os resultados não permitiam concluir a superioridade de um regime de horário sobre o outro. A conclusão que não se teve dúvida é que o ensino no Rio de Janeiro continuava de baixa qualidade e ainda apontava os mesmos pontos de estrangulamento que foram denunciados por Darcy Ribeiro na época em que os CIEPs foram idealizados.

Deste emaranhado de opiniões sobre a eficácia ou não dos CIEPs um aspecto precisa ser destacado. Darcy Ribeiro, ao elaborar o projeto tinha em mente que o fracasso escolar que ele havia constatado estava no fato da escola convencional estar superlotada e que para atender a toda a sua clientela precisava lançar mão do sistema de turnos. Mesmo usando este subterfúgio, boa parte da população escolar estava desassistida. Não haveria vagas suficientes nas escolas para atender a população integralmente e, aqueles que conseguiam ser atendidos pela rede o eram de forma deficitária. A conseqüência era o abandono dos alunos da escola (evasão). Este diagnóstico que enfatizava a falta de vagas levou à conclusão de que era preciso construir novos prédios escolares e que nestes prédios fosse possível eliminar todas as causas extra-escolares do fracasso escolar (fatores exógenos) oferecendo uma boa alimentação, condições de higiene e tratamento de saúde, horário integral para que o aluno não se ocupasse com trabalhos ou brincadeiras que desviassem a sua atenção dos estudos e ao mesmo tempo fazendo com que a escola fosse a guardiã destas crianças enquanto seus pais estivessem no trabalho. Se fosse oferecida às famílias toda assistência necessária (material, uniformes, livros etc.) elas não se veriam numa situação de retirar o filho da escola por falta de recursos para mantê-los estudando. Resumindo, o assistencialismo seria a arma contra a evasão escolar.

Sérgio Costa Ribeiro (1993), juntamente com Ruben Klein (1994) identificaram outros problemas para explicar a baixa qualidade da educação brasileira. Avaliando os resultados práticos da implantação do projeto de escola de tempo integral no estado e município do Rio

de Janeiro e seu impacto na taxa de aprovação, repetência e evasão concluíram através de análises estatísticas que o problema da educação no Brasil era a repetência, e não a evasão escolar. Ao analisarem o quadro de matrículas e vagas do ensino fundamental do estado do Rio de Janeiro durante a década de 1980, período em que foram construídos os CIEPs, não obstante ter havido uma expansão da rede pública, não houve um aumento proporcional do número de matrículas. Se em 1981 - período anterior ao programa dos CIEPs - havia 2.058.909 vagas, em 1989, paradoxalmente, havia 1.981.114, uma diferença de 77.795 vagas a menos. Com a construção dos CIEPs as matrículas teriam que ter sido acrescidas e não diminuídas. Isto indicaria um grande número de vagas ociosas demonstrando que a ampliação da rede escolar não deveria ter sido tão enfatizada naquele momento, mas sim, um investimento maciço nos aspectos que efetivamente contribuiriam para a qualidade do ensino, como a melhoria da rede escolar já existente e a qualificação dos professores a fim de que desempenhassem melhor o seu papel em sala de aula, juntamente com a valorização salarial da profissão como motivação para um bom desempenho profissional.

Costa Ribeiro e Klein ao deslocarem o problema educacional para a reprovação rompiam com a perspectiva que acreditava que os fatores extra-escolares que levavam à evasão eram as principais causas do fracasso escolar. Esta externalização do fracasso alimentou a idéia de que equipando a escola com elementos assistenciais e prolongando o tempo de permanência diária dos alunos na escola a fim de que estes não a deixassem por razões extra-escolares, seria possível superar os índices vergonhosos do estado e do país em educação. Com a perspectiva aberta por Costa Ribeiro e Klein, o problema foi deslocado para a qualidade do ensino (razões endógenas), pois, a predominância da repetência sobre a evasão indicaria que, a despeito de tudo, os alunos se mantinham no sistema, entretanto, sem sucesso devido às falhas internas do próprio programa escolar[31]. O contraste entre o querer estudar e o conseguir aprender estaria relacionado com um processo autoritário que vitimizava a população e ao mesmo tempo a tratava como se fosse a ré. E uma destas falhas seria a ênfase no sistema de aprovação e repetência sob o argumento de que seria bom para o aluno conviver com a possibilidade de ser reprovado porque o levaria a se esforçar, estudar e se dedicar mais nos estudos. O que vem sendo demonstrado desde então é que a repetência escolar seria a principal causa da própria repetência, pois os alunos reprovados teriam mais chance de repetir novamente. Daí a grande distorção série/idade no Brasil. E cada repetência seria mais um

[31]Costa Ribeiro, através de um exercício de cálculo, projeta para o futuro o crescimento da cobertura do sistema escolar, baseado na tendência da década de 80. Somente em 2100 seria possível encontrar 95% de uma geração com o primeiro grau completo.

golpe na auto-estima dos alunos, pois gerava neles e também nos professores a percepção de que não adianta ensinar porque eles nunca vão aprender. Esses alunos, depois de inúmeras tentativas na escola, acabavam abandonando-a. A “pedagogia da repetência” (COSTA RIBEIRO,1991) - cultura seletiva, entranhada no pensamento dos professores - ainda hoje seria usada pelos professores como prova de sua competência profissional. O bom professor, dentro desta pedagogia, seria aquele que reprova a metade da turma, pois, somente os “melhores” alunos estariam aptos para escapar da reprovação (prática adotada em todos os níveis do ensino no Brasil) e, não o contrário, aquele professor que explica exaustivamente os conteúdos e se mostra acessível para distribuir entre os alunos o conhecimento até que o dominem satisfatoriamente.

Este problema da repetência parece ter encontrado nos CIEPs uma saída que não o solucionou em suas raízes profundas. Ao invés de um esforço para romper com a “mentalidade de filtro”, como, por exemplo, capacitar os professores para exercerem bem as suas tarefas e criar outros mecanismos motivadores da aprendizagem para que a aprovação fosse conseqüência de um trabalho bem feito, ele simplesmente proibiu a repetência por medidas autoritárias. Uma cultura tão entranhada como a da repetência jamais seria transformada por decreto. E o resultado foi a rejeição dos professores ao sistema de aprovação automática, argumentando que os alunos que foram submetidos a esse processo estariam em séries adiantadas, porém, sem nada saber. A não progressão dos estudantes nas séries não poderia ser considerada um problema meramente econômico, onerando o sistema de ensino. Mas um problema, antes de tudo, relacionado com a instrumentalização da população e do acesso a um conhecimento que lhes permitisse progredir socialmente. Daí a importância da qualidade do ensino e não da maquiagem estatística.

2.8 **A aceitação social dos CIEPs**

Em todos os pontos levantados anteriormente, pudemos destacar os grupos que se polarizavam em torno da proposta dos CIEPs. Ficou claro que a voz dos usuários da escola só foi mencionada quando entrava em jogo a questão da continuidade política do governo. Sendo assim, o povo era convidado a opinar somente nas urnas, de outra forma não foi dado o direito

de apontar os rumos que gostaria que a educação tivesse. Os idealizadores promoveram uma forte propaganda em torno dos CIEPs levando a população a aderir a um projeto já pronto.

A ênfase na publicidade dos CIEPs nos leva a uma temática que tem sido abordada recentemente por pesquisadores, que é a associação entre reformas educativas (bem sucedidas ou fracassadas) e *marketing* social. Helena Bomeny (1996) sugeriu alguns indicadores que condicionam positiva ou negativamente a associação entre educação e *marketing*. Estes indicadores são: a clareza de suas proposições, sua confiabilidade, a universalidade e a adequabilidade do projeto. Estes aspectos são fundamentais, tendo em vista, que não basta fazer o *marketing*, é preciso que o projeto tenha sustentação e que promova a mobilização social em torno dele.

Segundo a pesquisadora, a associação entre educação e mercado (que é para onde uma estratégia de *marketing* conduz) pode parecer inadequada. A referida associação nem sempre foi vista com bons olhos por educadores, instituições acadêmicas e o público estudantil, por remeter à lógica utilitarista e, até mesmo, representar uma distorção das finalidades e uma mudança nos valores que norteiam programas educativos de formação cultural humanista. Mas, se visto por outro ângulo, a necessidade de "vender" um projeto pode obrigar a esfera pública a esclarecer ao seu público alvo o quê de fato está oferecendo, dar coerência à sua programação, a racionalizar sua estratégia de funcionamento etc. O *marketing* pode ser um instrumento que levará uma escola, um governo, um grupo de trabalho, uma instituição, enfim, os atores e entidades envolvidos com educação, a mostrarem o que estão fazendo ou propondo, além de definir o tipo de expectativa que o projeto pretende responder.

Percebemos que uma reforma educativa se orienta dentro da dinâmica entre proposta/aceitação de uma idéia, sugestão/adesão de um projeto. Deste modo ela precisa despertar interesse no público-alvo, ser atraente, ser convincente de sua pertinência e dos benefícios a serem alcançados a partir de uma adesão voluntária a ela. Os formuladores dos CIEPs não atentaram para os aspectos apontados por Bomeny (op. cit.), comprometendo a sua aceitação social, fundamental para motivar os atores envolvidos com a educação.

Em primeiro lugar, o Programa Especial de Educação não tornou claras e transparentes as suas proposições. A propaganda não esclareceu o que estava sendo oferecido. Para a população, os CIEPs resumiam-se a uma grande instituição de assistência social. A propaganda também não esclareceu se a escola de tempo integral seria voltada para todos os estudantes ou apenas para os segmentos empobrecidos. Houve muita ênfase nos seus aspectos assistenciais do projeto - sempre com alguma chamada de escola para populações carentes –

com pouca atenção para as inovações pedagógicas. A falta de clareza do projeto pode ser percebida quando se observa a perplexidade dos responsáveis por alunos dos CIEPs pesquisados diante do tipo de ensino que seus filhos recebem nessas escolas. Há uma incompreensão do que significa aprovação automática, avaliação continuada, a criança ir à escola e voltar para casa com o caderno vazio etc. Estes aspectos aparecem nas falas dos entrevistados como uma forma degradada de ensino. Há uma carga de desconfiança em relação aos CIEPs, deixando transparecer que aquilo que encontraram na escola de tempo integral não era exatamente o que esperavam dela.

Em segundo lugar, a confiabilidade da população no projeto ficou abalada. As idéias são transformadas em práticas sociais quando os atores se convencem da coerência entre o que se está prometendo e o conteúdo do produto oferecido. Tal coerência é que dá sustentação, consistência ao "produto", veracidade à mensagem que se põe à disposição no mercado de idéias. A máxima segundo a qual um cliente jamais suporta ser enganado por muito tempo é o que entra em jogo aqui. Sendo assim, é preciso proteger os beneficiados de enganos, de desrespeito, de uma sensação de desconfiança. Este indicador não foi levado em conta durante a elaboração do projeto, a partir do momento em que para manter uma escola cara, com tantos benefícios, contou com a possibilidade de apoio e motivação de um magistério mal pago e despreparado para enfrentar todos os novos desafios atribuídos à escola. A própria qualidade dos serviços caiu, fato reforçado pela transitoriedade e descontinuidade política. As estratégias de convencimento, persuasão e sedução dos CIEPs esvaziaram-se e se desmoralizaram quando foi constatada a inconsistência entre o que se dizia sobre os CIEPs e o que eles eram. Não só relacionado com o cumprimento de metas, mas pela verificação de seus resultados práticos. As pesquisas que demonstraram a inexistência de vantagens entre os CIEPs e as escolas convencionais, contribuíram para desmontar a imagem de que estas escolas eram caras porque funcionam bem. Criou-se com isto um desestímulo para continuar pagando caro por um produto de baixa qualidade. O experiementalismo pedagógico depôs contra a própria instituição.

Em terceiro lugar, os CIEPs feriram o princípio da universalidade. Reformas sempre alteram rotinas de instituições, comunidades, entidades, sociedades. Uma reforma será tanto mais exitosa quanto maior a abrangência de seus objetivos, dos valores que veicula. Uma reforma exclusivamente identificada com uma facção, uma organização, uma entidade política, um programa ideológico, um partido ou uma liderança política fica vulnerável às mudanças de conjuntura que redefinem posições. Uma gestão movida por engajamento tão

identificado com escolhas políticas e ideológicas determinadas pode sofrer, e freqüentemente sofre, o revés em momentos de sucessão, quando não se consegue fazer um sucessor. Esse trauma marca em geral o início do fracasso de toda uma mobilização anterior. Como a sociedade não reconhece nos procedimentos em curso uma dimensão universalizante, pelo contrário, vê neles o fruto de ação de determinada facção, hesitará em defender um processo do qual não se sentiu representada como parte interessada. As reformas perdem seu alcance social e se transformam em reféns de lealdades e paixões políticas do momento. Recusar lideranças acaba sendo também recusar reformas e procedimentos a elas identificados.

É curioso observar que os CIEPs oscilaram na mesma proporção em que oscilou a liderança de Brizola. A rejeição ao líder se tornou uma rejeição ao projeto. A intervenção do fator político nos empreendimentos educacionais produziu cortes nos programas conforme a vontade dos governantes, prejudicando a continuidade das medidas que por razões eleitoreiras e por experimentalismo pedagógico acabaram trazendo mais prejuízo para o quadro educacional. A transformação da educação em moeda política para trocas de favores, ideologias e influências, conferiu aos CIEPs o papel de cabos eleitorais de políticos que se promoviam às suas custas[32].

Os usuários das escolas públicas observam com desconfiança as falas dos políticos sobre educação, pois prevêem que serão esquecidas assim que os políticos assumirem seus cargos. Isto impede tanto a participação da sociedade na melhoria da qualidade do ensino, como na construção de uma tradição sólida que sobreviva apesar das mudanças partidárias. É assim que se expressam os responsáveis por alunos das três localidades que pesquisamos. Conviviam com a sensação de que a mudança de governo modificava os destinos da educação e de que as promessas eram armas eleitorais sem sustentação efetiva:

> Eu acho que até o ano passado estava funcionando muito bem. Porque quando entrou o sucessor aí cortou o barato geral. Não faltava nenhum professor. Todas as atividades estavam completas, as crianças estavam super felizes, estava tudo assim, um céu cor-de-rosa. Mas aí o sucessor fez o que fez, agora não está tão bom quanto estava antes, ainda faltam professores para as matérias, as atividades não estão completas, acho que nem está tendo mais natação. Quer dizer, foi o sucessor... (Responsável, CIEP da Mangueira)

> É o governador ajudar o prefeito e o prefeito ajudar o governador. Entrar em reunião, seja a política como for trocada, ou da esquerda ou da direita, procurar unir esses governos, para a melhoria do povo. É eles não olhar a política, não. Olhar a dificuldade do povo. Porque eles tem interesse de derrubar o outro. Mas quando eles vem aqui dentro da comunidade, eles vem pedir voto. Todo mundo vota neles com interesse de ver ele lá em cima pra ajudar a gente que

[32]Este potencial que os CIEPs mostraram ter como moeda política não se restringiu ao estado do Rio de Janeiro. O governador de Minas Gerais eleito em 1986 chegou a prometer a duplicação da meta fluminense e construir mil CIEPs, para o que contratou os serviços de Darcy Ribeiro e logo após a sua posse a meta e o assessor foram descartados. O governo federal também produziu a sua versão de CIEP através dos CIACs (Centro Integral de Apoio à Criança) do Presidente Fernando Collor de Mello e na gestão de Itamar Franco, a denominação das escolas foi alterada para CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente).

> não tem nada. A gente que é carente, a gente precisa desses estudados. (Responsável, CIEP de Caxias)

> Eles falam que vão melhorar o ensino da criança pobre. Mas cadê que eles fazem quando eles estão lá? Eles fecham os olhos. E assim todos eles vão vindo. Quer dizer, pra mim o ensino é precário de todas as escolas por aqui. (Responsável: CIEP da Maré)

Estes aspectos imediatamente relacionados com a política juntaram-se à própria sectarização que os CIEPs promoveram entre eles e as escolas convencionais. O paralelismo que deu aos dois tipos de escolas orientações distintas fez com que houvesse dois grupos de professores, dois grupos de alunos, dois grupos de responsáveis, dois grupos de administradores etc. Como seria possível mobilizar a sociedade em torno da educação pública se ela apresentava duas faces cindidas que competiam entre si?

A concentração de recursos do estado na minoria das escolas (nos dois mandatos de Brizola), o seu sucateamento ao longo das sucessivas mudanças de governo e o não cumprimento das promessas estabelecidas de distribuição de recursos e funcionamento adequado foi visto com desconfiança pela população, que não estabelecia diferença entre um CIEP e uma escola pública convencional. Foi esta a percepção de uma responsável por aluno ao traduzir o que ela acreditava serem os CIEPs:

> "Desperdício. Desperdício mesmo, total. Sabe quantos CIEPs tem aqui, só nessa risca aqui assim? São três CIEPs... Mas é um desperdício. O CIEP que tem lá na Praia de Ramos aonde eu morei... é outro desperdício." (Responsável: CIEP da Maré)

Em último lugar, os CIEPs feriram o princípio da <u>adequabilidade</u>. Este indicador toca em um ponto chave e muito sensível da comunicação social: a ressonância entre a proposta e o ambiente social que a acolherá, o ambiente social para a qual é dirigida. Trata-se de uma proposta que tem eco na cultura local? Faz sentido para aquela cultura? Agride fidelidades, representações, crenças consagradas, relíquias sociais sagradas de uma determinada comunidade? O reconhecimento de legitimidade de uma proposta, condição básica de sua aceitação pela comunidade, deriva desse acordo implícito anterior, que revela o cuidado que os formuladores tiveram com a tradição que pretendem reformar ou alterar em sentido considerado melhor. A lição contida neste argumento é que uma comunidade, um cliente, um público alvo não suporta a idéia de que para adquirir algo, tem que abrir mão do que guardou como patrimônio simbólico.

Entendemos que a propaganda que divulgou os CIEPs mostrou-se simbolicamente ineficaz quando ela mesma produziu estigmas sobre o projeto. Estigma que não é só atribuído à escola, mas que atinge os usuários e os agentes educacionais que nela trabalham. Ao invés de ser objeto de orgulho como uma instituição social que funciona ficou conhecido como

"fábrica de bandidos", termo cunhado pelos moradores do entorno do CIEP de Duque de Caxias que pesquisamos.

Em nosso trabalho de campo obtivemos um significativo percentual de afirmações que apontavam para uma percepção negativa a respeito dos CIEPs. Dos entrevistados, 73% dos responsáveis, 50% dos alunos e 67% dos professores referiram-se aos CIEPs com ideias pejorativas. Os CIEPs eram vistos como uma escola de pobre, com atendimento precário, sem segurança, desorganizada e que não oferece ensino de qualidade.

> CIEP não presta, não. Entra burro e sai ladrão.(Aluno: CIEP da Maré)
>
> É muito famoso. As pessoas falam que é um mal lugar, mas eu não vejo assim, não. (Aluno: CIEP da Maré)
>
> ... falam que o Brizolão não explica muita coisa, não. Que não aprende muito negócio. (Aluno: CIEP da Maré)
>
> Com toda essa transformação pedagógica que o CIEP operou, ele propiciou ao aluno a se desenvolver até de uma forma mais crítica que o aluno de uma escola regular, que o aluno de uma escola tradicional pública. Mas há uma marginalização sim, porque a proposta é diferente. É totalmente diferente a proposta do CIEP e a proposta da escola municipal, da rede, escola municipal convencional. Então ele é marginalizado, por quê? Porque ele provém de uma proposta pedagógica revolucionária, diferente. Como eles já estão condicionados aquele processo natural de ensino, eles acham que aquilo ali é o que funciona, é o que vai levar o aluno a atingir os mais elevados graus. E a gente sabe que não é por aí. (Diretora: CIEP de Duque de Caxias)

O estigma, como já foi dito, estende-se a todos. Tanto professores quanto alunos percebem a desvalorização social da escola. Foi atribuída ao aluno de CIEP a característica de "não ter mais jeito", "caso perdido" que não aprenderá mais nada. E os professores eram vistos como "coitados" por terem que trabalhar com a clientela dos CIEPs.

Podemos recorrer a Goffman (1988) para compreendermos o significado do estigma. É a situação que inabilita a aceitação social plena. É um desvio, algo estragado, diminuído, desacreditado, com defeito, desvantajoso, poluído e marcado. Este conceito, apesar de ser usado por este autor para tratar da formação da identidade deteriorada de um indivíduo, pode nos ajudar a compreender o revés que a propaganda em torno do CIEPs sofreu. Percebemos a possibilidade de ter havido nos CIEPs um estigma "tribal", ou seja, estigma que contamina a todos os membros de um grupo indistintamente que neste caso, está relacionado com a escola que freqüentam. São inferidas um conjunto de atribuições a partir da imperfeição original, dificultando a aceitação da escola.

> E infelizmente quando você trabalha num CIEP, vem um coitadinho no final, "Ah, você trabalha num colégio do CIEP? Coitadinho..." É um terror isso, um estigma, nós temos ótimos profissionais aqui. O que realmente me deixa triste aqui é, não é nem a discriminação, é o descaso que nós temos em relação a rede em geral, a gente é muito discriminado. Eu particularmente tenho duas situações distintas (...) se você me leva numa roda de amigos e me apresenta "esse é professor Barbosa do CIEP Mangueirense..." e fica conversando como se nada tivesse acontecido, aí no meio da conversa você fala "Ah, ele ensina na UERJ, trabalha

> na escola de engenharia", volta-se todo mundo para o professor Barbosa e dá atenção a ele. Isso acontece todo dia. Não é uma, duas vezes na semana, não, é todo dia. Eu particularmente vejo a discriminação muito grande aí." (Professor: CIEP da Mangueira)

Dos entrevistados que mencionaram algo a respeito da escola em que estudam, 29% dos alunos afirmaram que preferiam estar em outra escola (a maioria da Maré). Resultado semelhante encontramos nas entrevistas com os responsáveis: 65% disseram que gostavam da escola em que o filho estudava e 29% afirmaram que preferiam que o filho estudasse em outra escola. Ainda que a maioria aceitasse a escola, boa parte dos entrevistados disseram ter escolhido o CIEP por ter sido a única escola próxima à residência que oferecia vaga e a recorreu depois de ter tentado sem êxito, se matricular, ou matricular o filho em outra escola pública.

Um dos pontos que contribuiu para o estigma dos CIEPs como escola de pobres foi o horário integral, pois atenderia a crianças que não tinham assistência e acompanhamento dos pais por trabalharem fora, e por alunos que precisavam complementar a renda familiar. Quanto a este aspecto dos CIEPs constatamos que 45% dos responsáveis que fizeram menção ao horário integral, afirmaram que gostavam e 55% não gostavam. Observamos que havia uma maior receptividade do horário integral nas famílias chefiadas por mulheres, que não tinham com quem deixar os seus filhos. Para os demais responsáveis, o horário integral era sinônimo de ociosidade e de falta de vigilância sobre o aluno. Mesmo entre os responsáveis que aprovavam o horário integral havia queixa do desrespeito em relação às promessas feitas. Constatavam a ausência de professores para as aulas extras, a falta de continuidade das atividades e liberação dos alunos para brincadeiras que acreditavam não contribuir em nada para a aprendizagem de seus filhos.

> "Aí, eu gosto do Brizolão por causa disso, porque as crianças ficam o dia todo, estuda, almoça, janta, médico. Agora que ele tá relaxando... agora o CIEP ... antigamente não era assim não. Tem dia que tem aula, tem dia que não tem. Tem dia que as crianças vai e vem embora meio dia. Então quando tava direto, as crianças pegando oito horas e saindo as cinco horas da tarde, tava ótimo. Puxa, pras mães que trabalha, então. No lugar que a gente mora, que só vive dando tiro, um lugar perigoso, é ótimo um colégio desse... Então chega aí no Brizolão eles ia ficar trancado, ia ficar estudando. Mas agora, não. Agora virou uma bagunça. Tem dia que tem aula, tem dia que não tem. (Responsável: CIEP de Duque de Caxias).

> "Eu tô em casa, pra que a minha filha vai ficar o dia todo lá? Aprendendo o que? A brincar? Ela brinca em casa. Porque ela brincando em casa, eu tô olhando, eu tô ensinando, eu tô educando também." (Responsável: CIEP da Maré)

Entre os alunos, apenas 39% gostavam do horário integral. Entre os que não apreciavam havia aquele que o consideravam "cansativo", "chato" , "perda de tempo" e que não permitia trabalhar. Entre os professores, 83% achavam o horário integral positivo e 17% não, embora todos admitissem que a escola não apresentava condições para se manter

funcionando dentro deste regime, por falta de recursos humanos e preparação dos professores para exercer as atividades que a extensão do horário exigia, além de conflitar com a necessidade que as famílias tinham de complementar a renda com o trabalho dos filhos.

> "Os pais pensam sempre nos filhos como mão de obra. Isso é uma história e a gente não muda isso de repente. Mesmo porque nós não temos trabalho para todos, então as crianças passam a fazer o trabalho informal para fazer a renda familiar. Isso é cruel, mas é a nossa realidade. Então o alunos pra ter o horário integral precisaria ter também atividades para o horário integral, o que não temos. Então nós teríamos que ter várias atividades a tarde num segundo momento - no primeiro o núcleo comum, a matéria entre aspas, o conteúdo dado - e no segundo momento a sala de leitura, artes plásticas, oficinas, mas nós não temos pessoal especializado para isso. Por isso é que houve essa necessidade de não haver horário integral." (Diretora;: CIEP da Maré)

Avaliando a capacidade dos CIEPs em produzir aceitação social, mantendo uma eficácia simbólica para tornar-se uma tradição educativa, o programa esbarrou com os quatro indicativos propostos por Bomeny, não produzindo acordos e nem a motivação de seus atores necessária para a sua continuidade. A centralização das decisões dificultou o consenso e a falta de consenso gerou a desmotivação. O PEE e os CIEPs mostraram-se como mais uma experiência desafortunada e desacreditada de educação, como descreveu a diretora do CIEP da Maré:

> "Ponto de honra era fazer muitos CIEPs. A gente considera uma coisa muito boa, mas que não foi naquela ocasião bem trabalhada. Tanto assim o é que a gente até hoje sente a necessidade de mostrar a que viemos, porque nós estamos aqui. Porque a própria comunidade que não está comprometida com a escola não sabe que aqui é uma escola que tem limite. Quer dizer, não foi convidada a participar desta construção. Foi feita a construção mas me parece que não houve uma vontade da população não comprometida com a escola de ter esta escola neste local e assim outros CIEPs. Quer dizer, a gente acha que a obra é boa, mas não há infra-estrutura e não foi acordada... assim como um ato de lei, legal, com a população. Foram construídos CIEPs." (Diretora: CIEP da Maré)

Outros pontos também contribuíram para o esvaziamento do projeto dos CIEPs, aqueles que estavam diretamente relacionados com a sua promessa de se constituir uma inovação educacional. Entravam em jogo as dimensões particular e coletiva da educação.

3 **CULTURA POPULAR *VERSUS* CULTURA LETRADA**

Os CIEPs nasceram de um pensamento que atribuía à educação a tarefa de modernizar o país como condição fundamental para o desenvolvimento econômico e social, bem como para a construção de uma sociedade democrática. Estas articulações da educação com a modernidade aparecem no discurso dos idealizadores da escola de tempo integral em várias direções: primeiramente os CIEPs expressariam a modernidade dentro do próprio plano educacional, pois concretizariam os ideais propagados pela Escola Nova desde o início do século XX, traduzindo um "tipo ideal" de escola que assiste o aluno plenamente rompendo com o modelo tradicional que se dedicava apenas a transmitir conteúdos.

Outro aspecto relaciona-se com a valorização do caminho paralelo dos CIEPs em relação às escolas convencionais tidas como velhas e obsoletas. A arquitetura e todo o aparato da escola expressariam fisicamente a ruptura que os CIEPs pretendiam ter com o "velho" padrão de escola. Isso justificava a construção dos prédios pré-fabricados e construídos em série, o desenho arquitetônico que fugia ao padrão de sala de aula, de salas de atividades, de refeitório, ginásios e bibliotecas. Os CIEPs - qualificados como "arrojados", "belos", "lógicos", "rápidos", "econômicos" e "adaptáveis" - pontuavam a racionalidade do aproveitamento do espaço escolar e seriam um símbolo visível da modernidade. A separação que o projeto mantinha com a escola convencional criou um paralelismo dentro da rede escolar pública. A possibilidade do projeto se "contaminar" com o *velho* levou à criação de uma Secretaria *Extraordinária* de Educação. Nesse âmbito as escolas teriam um *novo* diretor, um *novo* professor e *novos* materiais didáticos para atender aos seus *novos* alunos.

A modernidade dos CIEPs também se expressaria através de seu caráter exemplar. Os CIEPs espelhariam as escolas públicas de ensino básico que os países desenvolvidos disponibilizam para suas populações, tomando-os como referências para uma reforma educativa nacional. Os idealizadores insistiam no argumento de que as escolas dos países desenvolvidos eram mais justas porque ofereciam aos alunos um tempo maior de atendimento. A projeção dos CIEPs como as primeiras escolas públicas de "primeiro mundo" no Brasil garantiria sua credibilidade social e a certeza de que o prolongamento da jornada diária do aluno e do ano letivo seria o marcador da diferença entre uma escola "arcaica" e uma escola "moderna".

A *escola moderna* deveria ser uma escola modernizadora da sociedade conduzindo-a a um desenvolvimento social e libertador dos entraves da pobreza e da opressão de classe. Na medida em que se tornassem realidade - com a construção de 500 unidades - avançando pelo estado - da capital ao interior e do bairro à favela - cada CIEP se constituiria em um pólo modernizador que promoveria uma revolução social. Estas escolas expressariam a fórmula que o estado encontrou para conjugar uma série de elementos que compõem uma pauta de política social: resposta à violência, ao menor abandonado, à fome, à saúde pública, à política cultural e esportiva. Neste sentido, os CIEPs representavam a possibilidade de transformar a educação em um elo integrador da sociedade e mola propulsora de um processo de construção da cidadania das camadas populares. Sua tarefa essencial seria converter as crianças e jovens em cidadãos "iluminados", racionais, capacitados para viveram no mundo urbano e, ainda, participantes da vida social, passando de uma menoridade a uma maioridade civil.

Com este duplo caráter - moderno e modernizante – os CIEPs precisavam lidar com a pluralidade inerente da própria modernidade. Era preciso lançar um olhar crítico sobre a versão unívoca de escola que o pensamento liberal proporcionou até então e que os seus implementadores qualificavam como *velho.*

A escola liberal que garantia a todos o acesso ao ensino básico, segundo Darcy Ribeiro, era falha porque tomava como ponto de partida o que deveria ser o ponto de chegada da educação - a igualdade. Olhava para o seu público como se ele fosse formado por um único grupo, com as mesmas condições para se desenvolver dentro do ambiente escolar. Tomava por iguais os diferentes e exigia de todos os mesmos resultados e rendimentos. Por tal distorção a escola estaria expulsando a maioria de sua clientela das salas de aula e gerando com isso mais desigualdades sociais.

A escola desejada deveria atender os alunos nas diferentes condições em que se encontravam, considerando a possibilidade de serem diferentes daquilo que a escola esperava deles. O ponto de partida deveria ser a equalização das condições de ensino e aprendizagem - distribuindo aos pobres os benefícios que os alunos de classes médias e abastadas possuíam em seu ponto de partida - acesso à saúde, higiene, alimentação, materiais escolares, a segunda professora etc. Através de medidas compensatórias a escola poderia proporcionar um ponto de chegada comum para todos alunos, fossem eles das classes baixas, médias ou altas. Resumindo, a igualdade seria alcançada a partir do reconhecimento dos pertencimentos de cada grupo e trato das diferenças:

> (...) precisamos começar a reconhecer e proclamar que temos uma escola primária não só seletiva, mas elitista. Com efeito, ela recebe as crianças populares massivamente, mas

> tratando-as como se fossem iguais às oriundas dos setores privilegiados, assim as peneira e as exclui da escola. Vale dizer que nosso pendor elitista começa na escola primária. Ela de fato, se estrutura para educar as classes abonadas e não ao povo, que constitui a imensa maioria de sua clientela.
>
> Como negar, diante destas evidências, que temos uma escola desonesta, uma escola inadequada? O fato irretorquível é que ela funciona, tomando como sua clientela própria, normal, uma minoria. Ela é, pois, uma escola para os 20%, não uma escola para os 80% da população. Uma escola desvairada que vê como desempenho normal, desejável e até exigível de toda criança, o rendimento 'anormal' da minoria de alunos, que têm quem estude com eles em casa mais algumas horas, e que vivem com famílias em que alguns membros já têm o curso primário completo. (...) Funcionando na base desta falsa expectativa, ela é uma escola hostil à sua clientela verdadeira, porque, sendo uma escola pública, a sua tarefa é educar as crianças brasileiras, a partir da condição em que elas se encontrem. (RIBEIRO, 1986, p. 14).

As colocações de Darcy Ribeiro nos remetem ao tipo de reflexão que se fazia sobre a educação quando os CIEPs foram idealizados. A escola pública convencional era vista como agente de dominação e da reprodução da ordem social vigente. O conceito de reprodução foi introduzido nas análises sociológicas sobre educação nos idos dos anos 1970, através dos estudos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, autores do livro *A Reprodução* muito discutido no meio acadêmico naquele momento. A leitura feita no Brasil desta obra reforçou a imagem de que a escola era o lugar onde eram reproduzidos os laços que prendiam os "dominados" aos "dominadores". A cultura dominante, arbitrariamente imposta por uma posição de força inicial, passaria a ser definida como "a cultura". Quem a detivesse alcançaria grandes vantagens sobre outros grupos ou classes. Todo o segredo da reprodução residiria na forma como esse capital cultural era transmitido de geração a geração, mas só se tornando eficaz quando as propriedades culturais transformavam-se em disposições duradouras realizadas numa imersão em um ambiente em que estes itens culturais existissem (família, por exemplo). Todas as classes (dominadas e dominantes) passariam por tal processo, entretanto, as classes dominadas estariam sujeitas a uma inculcação sem valor no mercado do capital cultural.

O processo de reprodução atuaria dentro das instituições escolares. A cultura escolar - isomorfa à cultura dominante - seria o ponto chave do processo de reprodução via educação. O papel da escola na inculcação de valores exógenos nas camadas subalternas seria o de legitimar as desigualdades produzidas no âmbito da família, fazendo com que parecessem falta de capacidade e talento dos desprovidos para a aquisição do conhecimento escolar e da cultura. A pedagogia da instituição educacional seria, dentro dessa perspectiva, uma espécie de enigma, uma mensagem cifrada, escrita numa linguagem que só poderia ser compreendida por aqueles alunos que receberam a chave para decodificá-la no seio da família. Essa abordagem pressupunha uma espécie de uma hereditariedade social sobre os destinos escolares, partindo-se do princípio de que o itinerário regular e normal (sem atrasos,

reprovações, interrupções dos estudos, tentativas frustradas, mudanças constantes de estabelecimento etc.) constituía-se numa realidade apenas para os alunos provenientes dos ambientes sociais favorecidos. Para as camadas populares, entretanto, essa trajetória seria marcada por toda sorte de desvios. A escola oficial seria inadequada para atender aos interesses dos grupos desfavorecidos da sociedade, de acordo com a abordagem reprodutivista.

Apesar da força do argumento, a teoria reprodutivista foi criticada e até mesmo rejeitada por muitos educadores. Segundo seus críticos, ela não contemplava a existência de conflitos e resistências dentro das instituições educacionais e, também não deixava espaço para as ações humanas, sendo taxada como mecanicista, estruturalista, economicista e funcionalista. Os que rejeitavam o paradigma reprodutivista também partiam do determinismo que rejeitavam nela, pois, admitiam que a escola reproduzia as desigualdades sociais. A conseqüência mais forte do debate em torno do conceito de reprodução social via educação foi apontar novos papéis para a escola a fim de que ela fosse viável para as camadas desfavorecidas. Um dos desdobramentos no campo educacional brasileiro foi a educação popular que defendia uma escola voltada para os pobres alicerçada na cultura do povo. Através dela defendia-se a ideia de que os valores populares fossem reproduzidos entre aqueles que a freqüentassem a escola.

No caso dos CIEPs, percebemos que para lidar com a pluralidade de sua clientela a escola deveria abraçar o ponto central da moral moderna - a tolerância. A partir desse valor seria possível a convivência pacífica entre os atores sociais, onde o diálogo seria a expressão máxima desta tolerância. Os níveis em que este diálogo eram propostos dentro do projeto dos CIEPs expressavam-se, em primeiro lugar, através do encontro ameno entre o universo cultural da escola (cultura letrada) e a bagagem cultural e a experiência do aluno (cultura popular). Percebe-se claramente que a escola foi concebida como um espaço separado do mundo da família e da rua, devendo, portanto, assumir uma postura que amenizasse o traçado destas fronteiras, propondo aos alunos um outro referencial cultural (letrado) sem descartar o referencial que os alunos já traziam consigo.

Em segundo lugar, o diálogo se daria dentro da própria prática educacional, horizontalizando a relação entre educador e educando, desmontando a convenção que situa a educação como uma ação de uma geração que sabe sobre uma geração que aprende (perspectiva durkheimiana), convertendo a tarefa de ensinar em uma relação igualitária. A

adoção do método da construção do conhecimento tinha como perspectiva colocar em prática esta nova forma de relação educativa.

Em último lugar, o diálogo se daria também dentro de uma perspectiva teórica, onde os CIEPs conjugariam dentro de um grande plano de ação correntes pedagógicas que marcaram o pensamento educacional brasileiro. Conciliava a Escola Nova com a Educação Popular dos anos 60, conferindo ao projeto um tom liberal e ao mesmo tempo progressista ou libertário. Através da articulação entre estes dois paradigmas o projeto estabelecia o caminho para a modernidade. Partiremos inicialmente da inspiração que os CIEPs receberam da educação popular que proporcionou uma reflexão sobre a cultura popular dentro da escola.

3.1 **A educação popular e os CIEPs**

Para que a formação oferecida pelos CIEPs não fosse corrompida pelos valores culturais das classes hegemônicas, alguns dos pressupostos da educação popular (voltada para a educação de adultos) foram incorporados ao trabalho pedagógico das escolas de tempo integral, mesmo contando com clientela infanto-juvenil e que fizessem parte do sistema público de educação. Vistos como prováveis portadores dos saberes populares, os alunos dos CIEPs deveriam receber uma formação escolar baseada numa proposta pedagógica fundamentada na cultura popular.

Segundo Carlos Rodrigues Brandão (BRANDÃO, 1990a) a educação popular recriou para sua identidade e uso o conceito de *cultura*, retirando dele a neutralidade conferida pela antropologia, transformando-o em uma categoria ideológica e política que se reproduz, espalha desigualdades e antagonismos e que pode ser intencionalmente transformada. Quando associado ao adjetivo *popular* transformava-se em arma de luta contra o arbitrário cultural, esconderijo da dominação social. Os movimentos de educação popular pretendiam criar experiências políticas de expressão cultural com o propósito de obter transformações sociais e simbólicas que gerassem reorganização e mobilização de grupos populares e o fortalecimento de seu poder de classe. De outro ângulo, a *cultura popular* era uma proposta de criação de uma cultura libertadora que substituiria a cultura imposta pelos grupos hegemônicos da sociedade capitalista sobre os grupos desfavorecidos.

Cabe destacar que o uso do termo *cultura popular* expressa os valores, os sentimentos e o modo endógeno do povo ser e viver. A expressão carrega o embrião da consciência étnica e de classe, que preserva, recupera e incorpora elementos cujo conteúdo é essencialmente popular. A expressão *cultura do povo* relaciona-se com os costumes e o modo tradicional de o povo ser e viver, absorvido e dominado pelas elites, não representando o que é próprio do povo, mas sim, valores mesclados com os das classes dominantes que impõem aspectos estranhos aos interesses populares. Esta *cultura do povo* (cultura de massa, alienada, falsa, opressora) dentro da perspectiva da educação popular deveria ser convertida em uma *cultura popular* (consciente, crítica, politicamente mobilizadora, capaz de transformar tanto os símbolos que representa o mundo como a realidade material que os sustenta). O papel do educador militante seria o de instrumentalizar o povo para que ele se apropriasse do que é próprio de sua cultura. O papel de uma genuína educação popular seria redescobrir os valores populares encontrados difusos e misturados com outros e, de modo crítico, fazê-los retornar sistematicamente para o domínio do povo e em seu favor.

Dentro desta visão, a cultura popular e a cultura erudita seriam mundos tão separados que só por uma situação artificial poderiam interagir, havendo estranhamento absoluto entre uma e outra cultura, sem pontos de contato. A escola seria o laboratório para este encontro que poderia se dar de forma negativa, reproduzindo os esquemas de opressão, ou de forma positiva, tornando-se libertadora. A incompatibilização entre a cultura erudita e a cultura popular não era atribuída aos seus estilos diferentes, mas em função das relações materiais existentes entre as classes e seus interesses. A cultura que a escola transmitiria era percebida como uma cultura a serviço das classes dominantes – uma arma de controle e manipulação sobre as camadas dominadas. A escola, neste sentido, exerceria um papel político de alienação, expropriando as camadas populares de um conhecimento neutro. Deste modo, a cultura escolar seria uma sub-cultura mesclada e contaminada por elementos estranhos à cultura popular e ao próprio saber científico, resultando em uma cultura inautêntica, carregada de preconceitos, ignorância e tradição. O encontro das duas culturas - popular e erudita - se daria porque haveria uma intenção de controle dos grupos dominantes sobre a consciência das camadas populares a fim de dominá-las. As camadas dominantes poderiam exercer tanto uma filtragem da cultura popular que reagiria passivamente a esta adequação quanto exercer uma imposição tácita de valores onde a cultura popular, na verdade, seria uma cultura erudita degradada. Na ótica dos educadores populares seria impossível encontrar um caminho para as

transformações sociais dentro do contexto de reprodução social a que é legada a escola, pois ela ocultaria os arbitrários culturais, inculcando-os através de uma violência simbólica.

A segunda possibilidade de encontro entre a cultura erudita e a cultura popular seria a libertária que se daria quando fosse preservado, recuperado e incorporado elementos populares associados ao desencantamento do mundo proporcionado pelo saber científico. Neste contexto, os grupos populares adquiririam uma nova cosmovisão sem a interferência dos valores das classes dominantes. Ensinando a escrita e vinculando-a a formação de uma consciência crítica, a educação popular realizaria a sua missão salvacionista. A participação dos educadores populares neste processo de conversão dos populares ao mundo racional não seria a partir da transmissão de verdades ocultas reveladas ao povo ignorante, mas, marcada por um compromisso com a igualdade dos interlocutores - educadores/educandos (LOVISOLO, 1990). Haveria uma recusa ao autoritarismo que surge ao estabelecer hierarquias rígidas entre o professor que sabe e o aluno que aprende. Dentro desta visão de educação, os educadores-intelectuais não poderiam agir como portadores da moralidade, sentimentos e ideologias das classes dominantes, promovendo a alienação. Haveria da parte deles um compromisso com o povo, tornando a educação popular a serviço do povo - *com* ele e não *para* ele. Dentro desta concepção estaria presente a defesa da educação como diálogo. Nesta pedagogia, o educando receberia estímulos para formular as suas perguntas e encontrar por si só as suas respostas. Trata-se de um projeto que pretendia o desenvolvimento das capacidades existentes em potência em cada indivíduo. Os educadores-intelectuais que trabalham com educação popular deveriam ouvir respeitosa e humildemente a voz do povo, identificando os seus valores. A concepção de educação popular estaria intimamente vinculada ao apelo para a transformação do mundo. Seria uma educação libertadora, esclarecedora, proporcionando a emancipação do homem apoiada no desenvolvimento da escolha e da responsabilidade, criando relações livres ao invés daquelas dominadas pelo preconceito, autoridade e tradição. A educação popular interpreta o povo e a sua cultura como um recipiente a ser preenchido: pela ignorância, escuridão, religiosidade ou pela razão. Esta nova proposta de relação entre professor e aluno era motivada por uma idealização de que pela primeira vez tudo isso poderia ser feito sem repetir uma invasão cultural paternalmente expropriadora.

A partir destas considerações é possível concluir que projetos que combinam educação e cultura com o povo e comunidade partem do pressuposto de que mesmo respeitando seus valores é necessário transformá-los, modificar, atualizar, mudar, modernizar ou tornar

orgânicas sua ideologia e identidade, seu *habitus* de classe, seus modos de viver e seus esquemas de trabalho produtivo e político. Esta educação que se dirige ao povo acaba por ser mais que um artifício mediador de mudanças sobre o povo.

Do mesmo modo que a educação popular foi apontada por seus idealizadores como forma dos educadores entrarem em diálogo com o povo e sua cultura, Darcy Ribeiro apontou os CIEPs. A escola pública convencional, instrumento de poder das classes hegemônicas marcadas por seletividade e elitismo, daria lugar a uma escola voltada para a experiência cultural do pobre, possibilitando-lhe o acesso à cultura erudita sem que precisasse abrir mão da sua cultura original, trazendo a comunidade para dentro da escola e recuperando, assim, o seu papel político e social. Ao valorizar o universo cultural do aluno, o professor atuaria como um tutor no processo de aprendizagem do código culto, necessário para participar da vida na sociedade letrada. A pobreza e a falta de bagagem cultural necessária para entender a linguagem da escola precisavam ser levadas em conta pelo educador:

> Nossa escola pública está voltada para uma criança ideal, uma criança que não tem de lutar cada dia para sobreviver, uma criança bem alimentada, que fala a língua da escola, é hábil no uso do lápis e na interpretação dos símbolos gráficos e é, em casa, estimulada pelos pais através de toda espécie de prêmios e gratificações. Como esta não é a realidade da imensa maioria das famílias brasileiras, a escola não tem direito de impor esses critérios, válidos para a classe média, ao conjunto de seus alunos. Sua tarefa é educar as crianças brasileiras tal qual elas são, a partir da situação real em que se encontram. Isto significa sobretudo que nossa escola deve adaptar-se à criança pobre com a consciência de que é a própria escola que fracassa quando não consegue educar a maioria de seus alunos. (RIBEIRO, 1986, p. 33)

> As crianças pobres nascem e crescem num ambiente que não lhes provocam os estímulos e condições necessários para que possam ter sucesso na escola. A grande maioria chega a primeira série sem dominar a bagagem cultural e o 'currículo oculto' exigidos pela escola que a criança de classe média adquiriu em casa e na família. A escola deve, portanto, dar à criança pobre, nos primeiros semestres, aquilo que ela não trouxe consigo, para que possa aprender, ao invés de puni-la com a reprovação. (RIBEIRO, op.cit., p. 39).

Ao invés da escola apresentar "verdades" diferentes e contrárias àquelas que os alunos pobres conhecem (como, por exemplo, falar corretamente), deveria afirmar, confirmar e valorizar o que os alunos sabem, adaptando a escola às suas necessidades. Dar à criança *"aquilo que ela não trouxe consigo"* significa que a escola deveria fazer a mediação entre o conhecimento prático da criança e o conhecimento formal da civilização:

> "Um elemento fundamental da proposta pedagógica do CIEP e do CIAC é o respeito ao universo cultural dos alunos. As crianças pobres sabem e fazem muitas coisas que garantem a sua sobrevivência, mas por si sós não tem condições de aprender o que necessitam para participar da sociedade letrada. A tarefa primordial, portanto, é introduzir a criança no domínio do código culto, mas valorizando a vivência e a bagagem de cada uma delas. A escola deve servir de ponte entre os conhecimentos práticos já adquiridos pelo aluno e o conhecimento formal exigido pela civilização contemporânea." (RIBEIRO, 1991, p. 28-29)

Fazendo isto, a escola não criaria empecilhos ou constrangimentos para que os alunos tivessem acesso ao mundo das luzes. O que muito freqüentemente acontece é uma confusão

entre a necessidade de motivação para a aprendizagem, através dos interesses dos alunos, com a própria aprendizagem. Em outras palavras, a valorização do universo cultural como componente revolucionário para quebrar os esquemas que fazem a escola expulsar os alunos pobres das salas de aula, deu margem a teorias e práticas dentro dos CIEPs que acabaram por transformar a escola em um lugar onde se aprende o que já é sabido, incorrendo no mesmo problema que criticava - os alunos continuam confinados aos seus próprios mundos sem sequer fazer o encontro entre a cultura popular e a letrada. Advogando que a escola não deveria ter pressa em ver os resultados da alfabetização, pois cada aluno teria seu tempo de aprender e que a aprendizagem é um processo - por isso não é possível ser medida - criou um quadro onde a escola era um lugar para tudo menos para o conhecimento sistematizado. A escola adquiria respaldo para gastar seu tempo resgatando o óbvio (já conhecido) sem atingir a sua meta: apresentar algo que os alunos "*por si sós não tem condições de aprender*".

> "Na escola, a criança vai aprender como é que se fala do jeito do professor. Mas para isso, não será necessário que ela seja corrigida o tempo todo, até acabar se convencendo de que não sabe falar. Ela precisará aprender as regras do que a escola considera certo e bonito, como convenções importantes na nossa sociedade, mas não como verdades e valores absolutos." (RIBEIRO, 1986, p. 56)

Como o conteúdo é visto como um "arbitrário cultural", o professor não deveria apresentá-lo como uma verdade que se contrapõe à verdade do aluno. Deveria, antes de tudo, respeitar a sua opinião, mantendo-se como um mediador de debates, para não correr o risco de "fazer a cabeça" dos candidatos ao saber. Entendemos que é neste ponto que os CIEPs criaram um novo conceito de qualidade do ensino.

3.2 **Uma crítica ao conceito de cultura**

O conceito de cultura não é unívoco. Não há uma definição de cultura que satisfaça a todas as correntes das ciências sociais. Maior ainda é a falta de consenso a respeito da separação entre a cultura erudita e a cultura popular. Entretanto, segundo a visão atual da sociologia, esta divisão se deu mais por um efeito dos projetos políticos dos intelectuais românticos de alguns países do que propriamente por uma realidade observável (ZALUAR, LEAL, 1996b)[33]. Para tornar mais interessante a reflexão sobre a cultura popular cabe uma

[33]Segundo o historiador inglês Peter Burke ao final do século XVIII e início do século XIX os intelectuais "descobriram" o povo caracterizando-o com imagens que o definiam como simples, analfabeto, instintivo, irracional, enraizado na tradição e

atualização do conceito de cultura trazendo-o para uma compreensão mais antropológica, procurando evitar interpretações que tomam o universo simbólico como uma distorção da realidade social.

Alguns problemas aparecem quando se dicotomiza a cultura popular e a cultura letrada. Destacamos o que Sader e Paoli (1986) chamaram de "imaginação sociológica"[34]. Pretendendo dar a palavra aos silenciados, na ânsia de combater imperialismos e dominações que ao longo do tempo os submeteram, os intelectuais construíram artifícios de afirmação da diferença que criavam mundos à parte, dando às culturas limites reconhecíveis, identidades claras e sistemas lógicos fechados. Deste modo, podia-se falar em "cultura popular", "cultura erudita", "cultura dominada" e "cultura dominante". Estas categorias eram concebidas como unitárias, fechadas, mantendo-se em antagonismo com outros grupos. Apesar de terem claro que aquilo que chamavam de "camada popular" era heterogêneo diante da diversidade de grupos que a compunham, estes grupos foram postos sob o mesmo rótulo, solidarizados pelo inimigo comum, "os exploradores", também homogeneizados como se não houvesse diferenças, ambigüidades e tensão nos seus interiores. Este seria o primeiro aspecto complicador da oposição, pois não é possível homogeneizar os elementos culturais produzidos por intelectuais, fazendeiros, burocratas etc., se agrupados conjuntamente como classe dominante que produz a cultura erudita, bem como é impossível englobar em um mesmo rótulo as produções culturais de camponeses, operários, pescadores etc., se esta cultura for tida como produção das classes dominadas.

Outro desdobramento decorrente deste equívoco foi conceber cada grupo - explorado e explorador - voltado para si mesmo e fechado para o outro como se não houvesse a possibilidade de troca. Exaltava-se a diferença em detrimento da análise dos complexos processos de interconexões e influências mútuas e a multiplicidade interna de cada um e seu caráter aberto, sem fronteiras nítidas, móvel e mutante (CARDOSO, 1986). A cultura não é estática, parada no tempo ou congelada. Ela é capaz de incorporar muitos elementos e com

---

na terra e sem nenhum sentido de individualidade. O movimento de valorização do povo teve razões de varias ordens como, por exemplo, por fatores políticos especificamente na Espanha e Alemanha que procuravam na tradição popular uma possibilidade de construir a nacionalidade opondo-se à dominação estrangeira. E em países de tradição Iluminista, o contato com outras culturas permitiu que os intelectuais observassem a própria diversidade interna de seus países alimentando um objetivo de preservação da memória das culturas populares.

[34]Neste artigo os autores discutem como a classe trabalhadora é vista pelo imaginário dos cientistas sociais ao longo deste século. Na seleção de textos realizada, os trabalhadores, operários, subalternos, populares, habitantes de periferia, favelas, subúrbios, migrantes, sindicalistas e participantes de movimentos sociais urbanos aparecem como um corpo de pessoas que juntos formam para o pensamento sociológico brasileiro uma categoria, uma estrutura ou uma prática coletiva, na relação com outros grupos antagônicos (que também são homogeneizados). Esta foi a fórmula inventada que fez eco por todo o pensamento intelectual, apesar das críticas aos seus termos. Ao Estado cabia a tarefa de homogeneizar as imagens esparsas da prática popular caracterizando-a como classe única. Esta imagem aparece tanto no pensamento de esquerda como no de direita apontando uma tendência em apagar a diversidade interna de várias experiências sociais.

isso se transformar. As interpretações que tomam a cultura popular, ou mesmo o folclore, como algo que precisa ser conservado - no sentido de se manter imutável - não consideram a existência das transformações culturais e sociais e nem a interação que existe entre o erudito e o popular. Estes elementos estão em permanente troca onde o erudito toma e reinterpreta o popular e vice-versa.

Só recentemente começou-se a superar a compreensão de que a cultura popular era o acúmulo desorganizado, desorgânico de fragmentos de idéias, de crenças, de visões de mundo elaboradas pelas classes dominantes. Como se o "original" fosse concebido pelas classes dominantes e a derivação, deformação das idéias e crenças durante o período de transmissão fosse imputado às classes dominadas. Dois autores traduziram este novo tipo de compreensão a respeito das interações existentes entre a cultura popular e a cultura erudita. Carlo Ginzburg (1987) percebeu, em seus estudos históricos, que entre as culturas das classes dominantes e a das classes subalternas existe um relacionamento circular feito de influências recíprocas que se move de baixo para cima, bem como de cima para baixo – percepção absolutamente diversa da absoluta autonomia e continuidade atribuída à noção de cultura camponesa[35]. Bakhtin (1993) também propôs uma análise que apontava para influências mútuas entre cultura subalterna e cultura hegemônica. Ao estudar o carnaval como centro da cultura, mais ainda, como uma visão de mundo, Bakhtin viu na cultura popular uma inversão brincalhona de todos os valores e hierarquias constituídas, contrapondo-se ao dogmatismo e seriedade da classe dominante. Dentro do estudo que realizou sobre Rabelais, literato ligado às fontes populares, os bobos, os cultos cômicos, a festa dos tolos, o carnaval, as obras verbais, o vocabulário, enfim todos estes componentes da cultura popular, apresentavam um mundo de cabeça para baixo, oferecendo uma visão de mundo, de homem, das relações humanas totalmente diferente, deliberadamente não-oficial, exterior à Igreja e ao Estado. Pareciam ter construído ao lado do mundo oficial um segundo mundo e uma segunda vida. O carnaval, ou melhor, a concepção de mundo carnavalesca, é a segunda vida do povo baseada no princípio do riso. É o triunfo de uma espécie de liberação temporária da verdade dominante. Situa-se na fronteira entre a arte e a vida ignorando a distinção entre atores e espectadores, entre o palco e

[35]Ginzburg chamou atenção para as tentativas ao longo do tempo de equacionamento deste problema: Robert Mandrou, por exemplo, não interpretou a cultura popular como algo produzido pelas classes populares, mas a cultura imposta pelas classes hegemônicas a ela. Via na literatura de cordel e em outros folhetos baratos (almanaques, canções, receitas, remédios, narrações de prodígios ou vida de santos) vendidos por ambulantes ou nas feiras, a promoção de uma visão de mundo determinista e banhada de fatalismo, maravilhoso, misterioso, impedindo que seus leitores tomassem consciência de sua própria condição social e política. Desempenhavam uma função reacionária difundindo-os como um instrumento de aculturação vitoriosa e atribuía tacitamente a essas classes uma completa passividade cultural. Tratava-se de uma passiva adequação aos subprodutos culturais distribuídos com generosidade pelas classes dominantes. Já Genevieve Bollème

a platéia. É a abolição temporária de todas as relações hierárquicas, privilégios, regras e tabus, dentro de uma lógica das coisas ao avesso, uma paródia da vida ordinária. Se esta dualidade não fosse considerada seria impossível compreender as relações entre o popular e o erudito. Porém, apesar da dicotomia, Bakhtin frisa a idéia de um influxo recíproco entre cultura subalterna e cultura hegemônica que indica uma cultura popular que sofre influência e influencia a cultura hegemônica. Haveria, com isso, uma imprecisão das fronteiras entre as culturas erudita e popular[36]. Estes dois autores contribuem para a nossa reflexão por verem nos grupos populares uma capacidade de estranhamento e distanciamento de sua própria cultura, permitindo o diálogo com outras visões de mundo. Este estranhamento, que ocorre nas classes hegemônicas e também nas classes subalternas, é que permite que qualquer ser humano deixe de tomar a sua linguagem ou sua cultura naturalmente ou tacitamente ou ainda automaticamente, como algo absolutamente verdadeiro. O desvelamento crítico é o resultado dos encontros que as culturas promovem. A cultura é um acordo dialógico que faz dela uma unidade aberta, pois no diálogo é que duas partes se modificam no processo de entendimento.

Segundo Zaluar (1994) o problema principal de uma concepção de cultura que se apoia em fronteiras e limites precisos é o de produzir um mundo artificial onde não há a possibilidade de relativização (ou "estranhamento") por quem dele faça parte. Isto significa dizer que as classes populares só podem pensar e agir enquanto tal e as elites e as classes médias do mesmo modo. Não há dinamismo e nem troca vista de modo positivo. O problema se agrava quando os intelectuais partindo desta visão de cultura propõem a intensificação do enraizamento das "classes populares" como a saída autônoma e suficiente para fazer valer seus interesses simbólicos e materiais, desconsiderando que a cultura é um espaço de negociação da realidade.

O problema que esta visão trouxe para o campo da educação foi promover práticas que não contribuíram para um efetivo aprendizado dos alunos "pobres", pois pretendia enraizá-los cada vez mais em seus mundos, sem possibilitar o diálogo para o qual Ginzburg e Bakhtin chamaram atenção. Este tipo de educação situou o professor (intelectual) como um especialista em métodos, processos e em modos de pensar, insistindo no *como* e não no *o quê* ensinar, esvaziando, ou minimizando os conteúdos a serem transmitidos, aprovando em séries adiantadas alunos quase analfabetos (para não "expulsá-los" da escola), sem desconfiar que o

---

apresentou um caminho mais ingênuo que viu na literatura de cordel a expressão espontânea de uma cultura popular original, permeada por valores autônomos, acarretando em um postulado que superdimensonava a criatividade popular.

[36]Cf: Vilhena, Luís Rodolfo, "*O Popular Visto das Margens: Cultura Popular em van Gennep Bakhtin*". programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/ Museu Nacional/ UFRJ, 1991, mimeo. Este texto será publicado em Luís Rodolfo Vilhena, *Ensaios de Antropologia*. Rio de Janeiro, EDUERJ, 1997.

problema poderia estar no fato de não se estar ensinando efetivamente. Depois de tantas críticas feitas, os educadores apontaram saídas que afastavam a escola de sua razão de ser: espaço socialmente reconhecido para aquisição do saber por temerem que ela se transformasse em um lugar para a imposição de valores e saberes às classes populares (MELLO, 1995).

Surpreendentemente, esta visão de ensino e educação se mostrou incongruente com a expectativa que as "camadas populares" tem sobre a escola. O objetivo das famílias dos entrevistados dessa pesquisa ao matricularem seus filhos nas escolas era que eles "aprendessem": *"quero que meu filho aprenda porque que eu não pude aprender"; "o estudo é o futuro";* a escola é o passaporte para *"ser alguém na vida"* - são estas as suas expectativas. A população pobre aprecia a escola e não a toma como um "arbitrário cultural". Para eles é o grande acesso que precisam para dialogar com outros grupos. Por isso, esperam que o professor lhes ensine e não seja apenas um facilitador de dinâmicas.

Diego Palma, avaliando a experiência da educação popular, apontou para o dilema que ela estabeleceu entre o papel do professor e as expectativas que os populares tinham sobre a educação:

> A rejeição da Educação Popular às formas escolarizadas tem levado a uma (des)especialização, tanto do processo educativo como do educador. Este tem se transformado em um 'facilitador' de dinâmicas e técnicas que ajudam os grupos populares a explicitar o saber contido na sua experiência. O afã de negar no educador aquilo que pode torná-lo diferente do grupo leva à rejeição do papel do intelectual, um portador de conhecimentos externos.
>
> Tal atitude dificulta as relações entre este tipo de educação e a apresentação de conhecimentos modernos ou conteúdos semi-especializados, que não estão na experiência popular, mas que parecem necessários e, de fato, são pedidos por estes grupos." (PALMA, 1994, p. 26)

Os conteúdos escolares, vistos com desconfiança pelos educadores, seriam os mesmos conteúdos reivindicados pelas camadas populares, ou seja, saber ler, escrever, falar direito, contar - bagagens que não adquiriram no âmbito familiar e, por isso, vão à escola em busca deles (e não do que já conhecem). Por que fazer, então, uma oposição tão radical entre cultura popular e cultura letrada? Os conteúdos escolares são reivindicados pelo próprios populares porque entendem que a sua cultura não permite a superação a sua condição de dominação. Se o saber que a escola transmite fosse falso, aparente, arbitrário, seria mais interessante manter a classe popular nesta escola para cada vez mais serem persuadidos e se manterem na condição de dominados. Entretanto, pelo fato da escola proporcionar um saber que pode efetivamente instrumentalizar os pobres é que eles são excluídos desta aprendizagem, deste saber. O fato de existir um barateamento deste saber, fruto de inúmeras falhas existentes no

sistema educacional, não poderia ser resolvido abolindo-se os conteúdos por serem considerados arbitrários.

É importante salientar que a cultura popular não possui uma aura de santidade e pureza, como querem alguns intelectuais românticos. Ela também está marcada por elementos negativos como racismo, sexismo, autoritarismo, violência, que não podem ser ingenuamente tomados como imposições da cultura das elites. Assim como suas virtudes - a criatividade, a resistência, a solidariedade e o saber prático - deve-se pensar um projeto pedagógico para a "cultura popular ruim" (ZALUAR, LEAL, 1996b). Com isto queremos dizer que também a cultura popular possui esquemas de relações de força ou violência simbólica que se dão fora dos muros da escola, sendo assim, a cultura popular não poderia por si só oferecer os meios de reflexão e superação dos esquemas mentais e corporais que sustentam a dominação.

Segundo Zaluar (1994), dominar a escrita, leitura, operações matemáticas e computação não modificará as relações familiares, sexuais, amorosas das camadas populares. O que o encontro com a cultura letrada lhes oferecerá serão novas técnicas e outras linguagens para se orientar num mundo cada vez mais complexo. Neste sentido, seria desonesto privar o aluno de um padrão lingüístico que sendo o que as elites dominam favorece o trânsito nos espaços de negociação em que as oportunidades socialmente mais valorizadas se apresentam (ROCHA, 1993).

Um outro aspecto crítico da escola pautada na cultura popular é que ela não foi capaz de conter o processo de segmentação social a partir do momento que não contribuiu para a transmissão dos conhecimentos sistematizados (KLEIN, 1996). A democratização do ensino era traduzida na prática como uma forma de rebaixamento do nível de exigência da escola, na suposição de que isso seria fundamental para que os alunos oriundos das camadas menos favorecidas da população pudessem nela permanecer. O argumento sustentava que os alunos pobres eram, por sua condição social, menos preparados para a competição escolar. A falácia deste argumento estava em supor que a existência de desfavorecidos justificaria a degradação da educação. Assim, em nome da cultura popular poderia se estar deixando de transmitir conhecimentos essenciais à formação do cidadão e trabalhador. Com isto, as avaliações continuavam apontando resultados baixos mesmo quando ocorria a aproximação da cultura popular com a escola. Criticando o encaminhamento pedagógico da escola tradicional, a escola de tempo integral não foi capaz de apresentar um novo encaminhamento, pois via nessa possibilidade uma limitação da capacidade reflexiva e criativa do professor. Em outras

palavras, o método foi valorizado em detrimento do conteúdo escolar, mas também não se definia qual método seria este. Sabia-se apenas o que ele não deveria ser:

> "À luz desses fragmentos teóricos processa-se, então, em muitos casos, uma alteração da prática pedagógica que se caracteriza pela destruição, não de velhas formas de encaminhamento pedagógico, mas do próprio processo educativo, uma vez que, seja por temor de vir a ser julgado reacionário, seja por estar convencido, o professor abandona a sua forma de trabalho anterior, mas em razão de não dominar o conteúdo daquilo que está sendo proposto, não sabe proceder de uma nova maneira. Substitui-se, assim, um dado fazer, não por outro que efetivamente responda às necessidades de uma dada época, mas por um nada fazer. Numa expressão bem popular, 'joga-se a criança com a água do banho': nessas afirmações, não são questionados o conteúdo e a forma do ato educativo, mas o próprio ato de educar, ou seja, de transmitir à geração jovem a forma de ser dos homens do seu tempo." (KLEIN, 1996, p. 29)

Cabe aqui uma indagação a respeito da proposta pedagógica dos CIEPs: por ter sido um projeto elaborado por intelectuais e não fruto de um movimento espontâneo da população, a voz dos usuários da escola não teria sido colocada em segundo plano? Os intelectuais falaram em nome dos usuários carentes da escola, mas o que eles mesmos pensam a respeito dela, o que esperavam da educação? Qual a importância que atribuíam à educação? Qual tipo de ensino esperavam da escola? Ainda que a educação tenha alcançado no nível das manifestações retóricas um alto reconhecimento, não era possível afirmar que os usuários estavam satisfeitos com os serviços que lhes eram oferecidos. Neste sentido, era primordial atentar para a ordenação de valores que aparecem nas falas dos entrevistados. Por muito tempo se pressupôs os desejos e necessidades das camadas populares sem, no entanto, consultá-las ou avaliar a relação estabelecida entre educação escolar e os seus projetos de vida.

3.3 **O valor da educação**

> Agora, principalmente tem que ter uma porta, uma mão. Aí vem o curso profissionalizante. Eu acho que é muito bom porque tem a escola... Então tem que ter um curso para a pessoa, porque quando a pessoa chega lá na fábrica para pedir emprego, eles dizem assim: 'você tem prática?' Você tem que ter alguma prática... Se você não tem prática, você não pode trabalhar e se você não trabalhar como é que vai ter prática, como é que vai aprender? Então entra o curso profissionalizante... que tivesse dentro do ginásio o dia todo, que nem o CIEP faz - estuda metade do dia - estuda de manhã e de tarde fica na oficina... Mas as oficinas, eu acho que as oficinas ali devia ser coisa mais forte, entende, que ali eles ensinam... tem folclore, tem música. Devia ter umas coisas, devia também ter isso porque tem alunos que gostam. Mas deviam colocar mais coisas assim... sair dali e eles sabem pegar numa máquina... (Responsável: CIEP da Mangueira)

Para os adeptos da educação popular o trecho acima estaria repleto de elementos impostos às camadas subalternas pelas classes dominantes geradores de desigualdades sociais.

Esta mãe que espera que a escola instrumentalize seus filhos para o trabalho em uma fábrica seria o estereótipo de uma cultura alienada, principalmente por colocar em segundo plano o ensino de folclore e música, suas supostas raízes culturais. Como explicar, então a incongruência desta fala com as saídas apontadas pelos educadores populares? Um caminho possível para refletirmos sobre isso, abordado anteriormente, seria não criar uma fronteira tão rígida entre a "cultura popular" e a escola, portadora da "cultura letrada". Podemos supor que se houvesse uma cultura popular tão pura, sem manter relações com outras visões de mundo, seria quase que necessário um esforço "missionário" para "converter" (ou convencer) as camadas populares sobre a importância da educação escolar. O que temos nas entrevistas, de modo geral, é bem diferente disto, e confirma a sugestão feita por Bakhtim. Não é devido a pouca clareza que os entrevistados atribuem à educação um papel fundamental nas suas vidas e indispensável para se viver bem. Uma pessoa que não se educou, ou que não foi educada, está fadada a uma vida limitada no "mundo" que conhece. Aprender folclore é importante, mas, de acordo com os depoimentos, é importante saber outras coisas, "*ter experiência*" - vivenciar aquilo que ainda não se conhece em grupos e em outros espaços diferentes dos que convivem:

> "Estudando você começa a ler. Lendo você começa a ver o mundo não como você quer. Você apanha conhecimento. Você às vezes tem acesso a coisas que as pessoas falam, vários fatos do mundo. Mas você sem estudos não entende o que é que eles estão falando. E você quando estuda já pode saber das coisas. Vai ler, se aperfeiçoa. Então, você pode saber como certas coisas você vai saber na vida." (Responsável: CIEP da Mangueira)

A ausência de formação escolar pode significar conflito e tensão com o mundo circundante. Os estigmas que os próprios entrevistados atribuem a quem não sabe ler indicam as limitações e um destino inexorável para estas pessoas. Ao perguntarmos como vive ou como é uma pessoa sem estudos e eles nos forneceram três categorias.

Primeiramente é despreparado para viver na sociedade da informação - *"é ignorante"; "sem cultura"; "atrasado"; "desatualizado"; "passa vergonha"*, *"é burro"* - 32% dos alunos, 46% dos responsáveis e 100% dos agentes escolares entrevistados mencionam este problema, associando-o a baixa auto-estima das pessoas nestas condições. A educação é uma condição indispensável para que haja comunicação e diálogo funcionando como proteção contra a discriminação social:

> Claro, é importante pra todo mundo estudar. A pior coisa hoje em dia é você entrar em algum lugar e não saber ler e não assinar nem o nome, porque é horrível as pessoas entrarem no ônibus... reconhecer pela cor. (Responsável: CIEP da Maré)

> *Nós moramos em favela, mas vamos ter dignidade! Porque pra polícia quem mora dentro de favela é marginal. Aí você imagina uma pessoa que mora dentro de favela que não tem ensino nenhum, uma pessoa que é ignorante, que é burra, uma pessoa que não compreende a*

> *vida lá fora? Imagina como é que vai ser o futuro dessa criança!"* (Responsável: CIEP da Maré)

Em segundo lugar, a pessoa sem formação escolar é despreparada para enfrentar o mercado de trabalho. A tensão que este indivíduo tem com a sociedade é muito enfatizada quando falam da impossibilidade destas pessoas ingressarem no circuito das trocas com os direitos assegurados e com boa remuneração. A fala dos entrevistados reforça a velha associação entre educação e mobilidade social, pois esperam que ela seja a saída para as dificuldades que encontram na hora de procurar emprego. A possibilidade de melhorar de vida fica comprometida pela falta de instrução na ótica de 36% dos alunos, 42% dos responsáveis e 50% dos agentes escolares que entrvistamos. Uma pessoa sem estudos *"não se dá bem na vida"; "só consegue trabalho que paga um ou dois salários"; "vira faxineiro"*; *"trabalha para os outros"*.

> Se você não tiver estudo, você não vai ser nada na vida. Com estudo você pode trabalhar numa boa empresa, num bom trabalho. Agora, sem estudo, você não consegue nada. (Aluno: CIEP da Maré)

Em último lugar, 60% dos alunos, 88% dos responsáveis e 66% dos agentes escolares afirmaram ainda que a educação serve para *"ter uma profissão certa"* (especializada) e para não viver de "bico". Quem estuda pode ter a segurança da carteira de trabalho assinada e um "emprego fixo". Estabelecem também a relação com o nível de renda (62% dos alunos; 84% dos responsáveis e 50% dos agentes escolares) esperando que a educação proporcione um trabalho bem remunerado e juntamente com isto mais conforto para a família:

> Porque as profissões de antigamente não exigiam um super Q.I., não exigiam um super estudo. Era tudo bem mais fácil. Hoje em dia não. Se você não tiver uma profissão, não tiver uma especialidade, você não consegue um lugar. Vai conseguir numa fábrica. Não é que na fábrica seja vergonha, mas se você tiver condições de estar acima disto é bem melhor. Se você puder viver com um pouco mais de conforto, sem estar tão preocupada com despesas, dívidas e tudo e estar exercendo uma coisa que vai te dar futuro... porque se você começa a trabalhar numa fábrica, dificilmente você vai sair dali para frente. Antigamente tinha plano de carreira. Você começava varrendo chão, mas você tinha condição de chegar a uma secretária no caso de uma mulher ou a uma chefia, no caso de homem. E hoje em dia isso já não existe mais. Então, você já tem que ter uma especialidade, você vai ter que estar dominando uma área para conseguir lugar no mercado de trabalho. (Responsável: CIEP da Mangueira)

Nas entrevistas aparecem relatos sobre pessoas que se dedicaram aos estudos e estão exercendo funções abaixo das suas qualificações. Estes casos foram citados quando discorreram sobre a oferta e a demanda de emprego, agravada pela substituição do homem pela máquina. Sabiam, através da própria experiência, que sem estudos seria ainda mais complicado competir. Apenas uma mãe de aluno (CIEP da Maré) afirmou que não valia a pena estudar porque o esforço não era compensador, embora considerasse importante passar

pelas quatro primeiras séries escolares. Daí em diante ela dizia que estudar era um “luxo” - algo supérfluo[37]. Para os alunos (50%) como para os responsáveis (73%) o estudo oferecia mais oportunidades na hora de procurar trabalho:

> Tem que ter coisa melhor. Quem estuda e se forma tá ruim, imagina quem fica sem estudar! Sabe que isso é o processo da vida, a gente não tem nem que querer ou não. É uma coisa que a vida impõe. (Responsável: CIEP da Mangueira)

O trabalho é o valor que imprime significado à educação. Estes grupos valorizavam a escola porque queriam se tornar aptos para competir no mercado de trabalho, sem cair na marginalidade ou ser alvo de preconceitos. Quando conversávamos com os responsáveis sobre as profissões que gostariam que seus filhos tivessem, muitos mencionaram motorista de ônibus, trocador e bancário (sem deixar de citar as profissões de engenheiro, médico e advogado que a grande maioria sonha para seus filhos)[38]. Para as meninas os responsáveis freqüentemente valorizavam a profissão de balconista por ser mais “bonita” do que ser doméstica. Do ponto de vista salarial são profissões que não diferem muito daquelas que são desprezadas por exigirem esforço físico e é justamente por isso que são valorizadas além de associadas ao estudo. As alunas valorizavam a profissão de secretária, fortalecida pelo imaginário que gira em torno da informática. Em alguns casos, mães e filhas, fizeram conexões entre o desejo de não depender financeiramente do futuro marido e por isso achavam importante a profissionalização. Para isto era preciso saber inglês e aprender computação[39]. É possível concluir que pessoas portadoras de uma cultura popular “genuína”, imersas em um mundo tradicional, de longe teriam a idéia de negar o patriarcalismo. O que vemos, pelo contrário, é a expectativa de que a escola ajude a romper com os padrões de sociabilidade que já conhecem. A própria experiência de ver seus pais saindo de casa ou ganhando salário insuficiente para manter a família era mencionada ao falar da necessidade de ter uma profissão.

---

[37]De modo geral, a referência que os responsáveis tinham para avaliar se estudar compensa ou não era a situação do professor que estuda muito e ganha pouco. Havia uma solidariedade entre os responsáveis e alunos em relação ao rebaixamento salarial que esta categoria teve ao longo dos anos e muitos teciam comparações entre o salário destes com o de faxineiro.

[38]35% das meninas e 63% dos rapazes valorizavam a formação superior, sendo que medicina, direito, engenharia e informática eram as mais citadas.

[39]Os cursos profissionalizantes mais mencionados pelos alunos e responsáveis foram datilografia (34% e 44% respectivamente) e informática (28% e 37%), aparecendo em alguns casos correlacionados. A importância da informática no dia a dia (como pegar dinheiro numa caixa eletrônica ou trabalhar em supermercado) estabelece a sua valorização tanto ao nível técnico como no ensino superior. O acesso a jogos eletrônicos como *vídeo game* e fliperama, muito mencionado pelos rapazes como a forma de diversão preferida, contribuía também para a construção de um campo simbólico em torno da informática. Isto é muito claro nas entrevistas, pois freqüentemente tomavam como critério de avaliação de uma escola o fato de ter computador e ensinar informática. O aprendizado de línguas, especialmente do inglês, também era valorizado, pois conhecer apenas a própria língua materna já não seria suficiente para as situações mais corriqueiras e indispensável para o uso do computador.

Quando nas entrevistas perguntamos se o aluno trabalhava ou pretendia trabalhar e a razão que tinha para trabalhar, encontramos nas falas dos pais e alunos três formas de concebê-lo: como sustento, como forma de garantir a independência e como esforço e honestidade. Nas entrevistas com os professores eles apresentaram as razões pelas quais acreditavam que os alunos trabalhavam.

Para 62% dos alunos, o trabalho representava um meio de alcançar e garantir o seu próprio consumo (independência) e apenas 38% dos responsáveis e 16% dos agentes escolares o entendiam desta forma. Para 73% dos responsáveis e 100% dos agentes escolares o trabalho representava uma forma de sobrevivência ou complemento da renda familiar, sendo que apenas 38% dos alunos o entendiam desta forma. A segunda noção associada ao trabalho para os responsáveis (46%) e para os agentes escolares (33%) era a de esforço e honestidade, onde apenas 7% dos alunos o concebiam desta forma. A partir destes dados podemos dizer que os alunos respondem com facilidade aos apelos de consumo promovido pelos meios de comunicação, atribuindo significado, sim, ao trabalho, mas como forma de garantir o *status* de ter tênis, a jaqueta, o dinheiro para o baile etc. A percepção dos professores de que o trabalho para os alunos relaciona-se com sustento, reforça a imagem construída de carência e pobreza, refletindo certo grau de desconhecimento de sua clientela. Para os responsáveis a noção de sustento em alguns momentos se confunde com a noção de consumo, pois para estes se o filho assume as suas despesas pessoais isto representará um alívio nas despesas que têm com roupas, calçados e atividades de lazer, permitindo que os ganhos de sua profissão sejam destinados para a subsistência da família.

Nas entrevistas somente um dos responsáveis afirmou que seu filho estudava e trabalhava. Nas entrevistas com os alunos temos 8 (29%) que estavam trabalhando e 3 (10%) que já tinham feito algum serviço remunerado. Na ótica 39% dos alunos o trabalho era conciliável com os estudos e muitos deles traçavam planos de concluir os estudos trabalhando.

A visão de que o estudo é uma oportunidade é muito presente nas falas dos responsáveis. As histórias que contam, em sua maioria, dizem respeito à pobreza que os levou a abandonar a escola para trabalhar e a contribuir para o sustento da família. Lamentavam por não terem concluído os estudos, o que lhes fazia muita falta. O conselho que diziam dar aos seus filhos era para que aproveitassem a oportunidade de estudar, pois quando alcançassem certa idade e começassem a trabalhar seria muito difícil conciliar com os estudos e no futuro se arrependeriam de não terem estudado. Nas entrevistas com os alunos esta perspectiva foi

reforçada ao afirmarem que o conselho que mais recebiam de seus pais era para que aproveitassem a oportunidade de freqüentar a escola. Na ótica dos alunos era possível conciliar trabalho com os estudos (daí grande parte dos alunos rejeitarem o horário integral, pois impedia que realizassem algum tipo de atividade remunerada) e na ótica dos responsáveis o estudo deveria ser a prioridade do aluno, porque o trabalho poderia competir com a escola e fazer com que o aluno parasse de estudar.

O caminho fora da escola apontado pelos responsáveis como viável para conseguir vencer na vida seria a vontade própria (46%) - muito mencionada quando relatavam a experiência de algum parente ou conhecido analfabeto que sozinho conseguiu superar as suas limitações através do esforço para aprender uma profissão (geralmente citam pedreiro, vendedor ambulante, costureira, entre outras). Não há uma correlação direta entre "vencer na vida" e ganhar um bom salário. Trata-se de ter uma fonte de renda digna fora da esfera da criminalidade. É este o sentido de trabalho como esforço e honestidade que aparece nas entrevistas.

"Aprender uma profissão" foi a alternativa apontada pelos responsáveis (31%) que reforçavam a idéia de que não era preciso atingir altos graus de escolarização para ter meios de sobrevivência. Se desde cedo aprender um ofício, o indivíduo tem mais chance no mercado, mesmo com pouco estudo. Por isso os cursos profissionalizantes oferecidos pelo SENAI e SENAC foram mencionados nas entrevistas e os responsáveis mencionaram que gostariam que a escola oferecesse disciplinas que preparassem para o trabalho.

Fora destas possibilidades uma pessoa só conseguiria viver sem estudos através de atividades ilegais - *"vira bandido"*, ganha *"fácil" ou é desonesto* - 13% dos alunos, 11% dos responsáveis e 33% dos agentes escolares fizeram menção a isso. Além de conferir ao indivíduo uma identidade positiva relacionada com a qualificação profissional, respeito nas relações sociais e mobilidade social, o estudo impediria que se caísse na marginalidade, que comporta vários significados como roubos, tráfico de drogas, ociosidade e violência. Se o estudo permite *"ser alguém na vida"* o caminho inverso é *"virar qualquer coisa no mundo"*

> Se ficar sem estudar vira qualquer coisa nesse mundo aí. Muita gente que estudou comigo agora é bandido. Faz um monte de coisa, aplica droga... se ele estivesse dentro da escola não ia ser isso aí. (Aluno: CIEP da Maré)

Não obstante a escola ser algo valorizado por alunos e responsáveis, há uma imagem entre os agentes escolares de que os alunos têm preferência pelo trabalho "fácil" em detrimento do trabalho que advém do esforço, honestidade e dos estudos. Em alguns momentos percebemos que a imagem que os professores e diretores construíram da clientela da escola não correspondia ao que alunos e responsáveis pensavam. Este fato pode indicar o

quanto que a cristalização das idéias de “carência”, de “falta de bagagem cultural”, de “falta de interesse pelos estudos” compromete a percepção dos profissionais de educação e conseqüentemente interferem no trabalho pedagógico.

> Sem a educação eles estão se safando. Não há porque: ‘Ah, se você não estudar, você não vai ser ninguém’. Vai ser, de qualquer forma vai ser... a gente sempre espera que haja a necessidade da escola e que se valorize as pessoas que estudam. O que eles dizem em sala de aula: ‘Ah “Diretora”, sai dessa! Meu colega tá se virando e não tá na escola’. Esta fala nos preocupa. A escola não está levando que aquelas pessoas tenham condições mínimas para sobreviver. Lá fora a coisa tá mais fácil. (Diretora: CIEP da Maré)

A educação escolar, apesar de valorizada pelas camadas populares, não era recebida sem críticas ou de forma passiva. A escola não era a que gostariam de estudar ou ver seus filhos estudando; os professores não eram tão bons *“como os de antigamente”*; o *“ensino está mudado”*; a merenda, o uniforme, o material escolar não chegavam; o barulho, a desordem, e o comportamento foram resumidos com uma palavra - *“bagunça”*; e a escola era o lugar onde cada um *“faz o que quer*”. Uma mãe de aluno (CIEP da Maré) resumiu o que para ela era a escola - *“Desperdício. O outro CIEP também é um desperdício”* - como se a escola não funcionasse com toda a sua potencialidade, não atingindo com isto os seus objetivos. Dentro dos vários temas abordados ficou clara a separação que os entrevistados faziam entre a educação e a escola: a primeira era buscada e a segunda, desacreditada.

Aparecem nas entrevistas três campos de significação para a educação que sinalizam o valor que os usuários e educadores a ela atribuem e, em contrapartida, marcam as críticas feitas à escola. Ao conceberem a educação como instrução, como ordem e como formação de hábitos[40] os entrevistados nos ofereceram pistas para compreender os paradoxos da proposta de educação popular dos CIEPs.

3.4 **A educação como instrução**

A definição da educação como instrução foi a mais valorizada ou a mais lembrada entre os entrevistados. Aparece nas entrevistas como a capacidade de “saber contar”, “falar corretamente” ou simplesmente, “ter estudo”. Entre os entrevistados, 76% dos alunos e 73%

[40] Tomamos como referência analítica para esta discussão o artigo de Zaluar & Leal (1996b).

dos responsáveis a interpretam desta forma. Há uma forte percepção de que a educação relaciona-se com o conhecimento sistematizado que a escola tem a oferecer. Não ter instrução é um constrangimento, um motivo de vergonha e de sentir-se discriminado. A imagem do aluno é afetada, pois ao sofrer uma exposição à vergonha pública por não saber ler sofre os mesmos constrangimentos que quando é corrigido pela professora que, segundo Darcy Ribeiro, é o que provoca bloqueios e aversão do aluno à escola. A dificuldade de dominar os instrumentos culturais que a escola lhe deveria dar é o que produz tais constrangimentos.

Pais e alunos pobres demandavam conhecimentos que atuando sobre o comportamento e a linguagem lhe permitiriam saber entrar e sair, falar corretamente e tudo aquilo que pudesse assegurar um futuro melhor e livrar da discriminação social. O estudo foi percebido como aquilo que proporciona um diálogo melhor com a sociedade e não como um reforço ao que já se sabe e conhece. Na ótica dos entrevistados os estudos representam algo que acrescentará informações para a vida em sociedade. Os alunos e suas famílias não esperavam da escola a reiteração de sua própria cultura nem da "linguagem pública". De acordo as pesquisadoras Zaluar e Leal, os usuários das escolas públicas

> "... querem, antes de tudo, aprender porque é exatamente isto que aumenta a auto-estima o que não supõe simplesmente passar de ano ou ter um professor complacente, indulgente ou desatento, incapaz de compreender as dificuldades enfrentadas pelos alunos mais pobres..." (ZALUAR, LEAL 1996b, p. 171).

Desejam algo que não lhes foi dado de berço, uma "cultura escolar", uma "linguagem culta" - algo que depende diretamente da qualidade da formação e da disposição dos professores que a escola oferece.

As queixas dos alunos aos professores remetem à incapacidade que alguns têm de transmitir os conteúdos ("não explicar nada"). A desmotivação em sala de aula, a falta de compromisso com o ensino, a falta de interesse que despertam sobre a matéria são características do professor "ruim" descrito por alunos e responsáveis, o que nos leva a concluir que esperam que eles exerçam uma ação pedagógica que instrua os alunos e não os deixem entregues à capacidade que têm ou não de aprender. Ou seja, esperam que o professor contribua para o desenvolvimento intelectual do aluno de forma responsável:

> "Alguns professores são preguiçosos e outros fazem questão que você aprenda" (Aluna: CIEP da Maré)

Curiosamente, o bom professor que os alunos idealizavam era aquele que se mostrava amigo (79%), que não brigava (57%) e que explicava a matéria até que o aluno aprendesse (29%) e que ajudava o aluno mais fraco (29%). A imagem de "professor amigo" envolvia a

dimensão afetiva construída em torno do magistério, mas também englobava as aptidões do professor como orientador. A expectativa que o professor fosse alguém que não repreendesse o aluno e que não se dirigisse a ele com expressões grosseiras foi mencionada demonstrando a tensão que pedagogias toscas promovem. O diálogo entre aluno e professor, tão valorizado na educação popular, sofria com a constante quebra de autoridade por parte dos alunos e com as arbitrariedades dos professores em sala de aula. Era fundamental para os usuários dos CIEPs que a escola fosse um espaço em que o respeito e a ordem fossem mantidos, como veremos no item a seguir.

Para os responsáveis, o bom professor teria que ser assíduo (54%); esforçado (50%); interessado em explicar a matéria (42%); exigente (35%) e que mantivesse a disciplina em sala de aula (35%). A assiduidade aparecia nas falas dos entrevistados como uma característica ligada à responsabilidade. O comprometimento do professor com a profissão foi altamente valorizado pelos responsáveis, que se queixavam dos longos períodos de greve, das ausências por razões injustificáveis, a paralisação do funcionamento escolar por falta de merenda, água ou outros fatores de ordem material. A continuidade do programa escolar através da manutenção do direito do aluno ir à escola e ter aula diariamente foi um fator altamente valorizado pelos responsáveis como garantia do sucesso escolar do aluno.

As greves foram condenadas pelos responsáveis como um fator que desorganizava a vida escolar de seus filhos, dispersando-os dos estudos. Entretanto, a luta dos professores por salários mais dignos encontrava apoio nas falas dos responsáveis que percebiam a desvalorização da profissão. Na totalidade das entrevistas com os responsáveis eles mencionaram que o professor ganhava pouco e que pela profissão que exerciam mereciam melhores salários.

> "- O Sr acha que os professores ganham o que eles merecem?
> - Não. Eles não ganham o que eles merecem, não. Eles ganha muito pouco. É muito trabalho, é muito trabalho. Porque lutar com essa criançada rebelde aí, não é fácil não. Mesma coisa que pegar um bicho selvagem lá no pasto e levar pra dentro de uma escola, pra dentro de uma casa, pra dar conta numa sala" (Responsável: CIEP de Duque de Caxias)

A imagem do magistério como profissão sacerdotal, sacrificante, digna e que merecia ser reconhecida financeiramente estava presente na fala dos entrevistados. Os docentes foram classificados em dois grupos conforme a relação que mantinham com a profissão: os que ensinavam por "vocação", com dedicação, com esforço, que mantendo a autoridade e explicando a matéria exaustivamente - apesar do salário e das precárias condições de trabalho – o que apontava para o lado mais afetivo e materno da profissão ("a professora é a segunda mãe") e, os que lidavam com o magistério como uma profissão qualquer, que trabalhavam por dinheiro e que pouco se importavam com os alunos. Seriam estes os que profanavam a

profissão retirando dela a sua dignidade. Os responsáveis não admitiam que o professor comercializasse o seu trabalho. Ganhando pouco ou muito, o professor teriam que estar comprometido com os altos valores do magistério.

> "O mal professor é aquele que ensina por dinheiro, e o bom professor é aquele que ensina por vocação, eu queria que todos eles fossem assim. Há 30 anos atrás os professores ensinavam porque tinham vocação pra ser professor." (Responsável: CIEP da Maré)

A condição feminina do magistério tem sido um dos elementos que vem garantindo a perpetuação do senso comum que vê a dimensão afetiva como a forma mais adequada de trabalhar com aluno carente. Esta visão estava presente não apenas nas imagens dos responsáveis e dos alunos, mas também dos próprios professores. A imagem do bom professor que apareceu nas entrevistas combinava as seguintes características: aquele que mantém a disciplina, exigente, responsável, assíduo, ajuda o aluno mais fraco, *"trabalha por amor"* e incentiva o aluno a continuar estudando. Mesmo dentro de um contexto que procura retirar a centralidade do papel do professor no ensino conferindo ao aluno a autonomia para atingir o conhecimento, em termos práticos, observamos que o aluno era responsabilizado pelo fracasso escolar e o sucesso era atribuído ao desempenho do professor.

Partindo do princípio de que crianças pobres precisam de amor, os professores privilegiavam explicações psicológicas para a ação docente. Segundo Guiomar Namo de Mello (1995), a vocação seria a principal conotação simbólica das condições de trabalho e motivações para a escolha e permanência no magistério. A vocação garantiria a perpetuação dessa imagem do magistério para um grupo cuja estratégia de mobilidade precisava dar a aparência de trabalhar porque realiza alguma coisa de caráter humanitário e não porque precisa do emprego para a sobrevivência. Ainda comporta conotações místicas como algo inato, uma missão, uma doação. O discurso amoroso mostrou-se ainda uma estratégia de dissimulação da incapacidade de prever soluções técnicas para problemas específicos da aprendizagem. Dentro desta interpretação afetiva e do discurso da vocação poderia se dizer que as crianças fracassavam na escola porque não eram amadas por seus professores.

É um equívoco esperar que o professor, cuja imagem social se diluiu em termos de salário e de prestígio, mantenha elevado nível de desempenho, invocando o magistério como sacerdócio. Mas também não é linear a relação salário-desempenho. É certo que os níveis salariais são importantes indicadores de valorização da sociedade sobre as profissões e as funções mais bem remuneradas são as mais atrativas e por isso mais competitivas promovendo o aumento da seletividade. O que vem ocorrendo com a desvalorização salarial do magistério é que a profissão passou a ser exercida por profissionais menos capacitados,

pois os mais qualificados optam por outras atividades melhor remuneradas. Tem havido uma crescente "evasão" dos professores das salas de aula, porque outras atividades são mais atrativas. O professor que permanece na profissão se vê obrigado a acumular matrículas em escolas para que seu salário atinja um patamar razoável ao final do mês, comprometendo ainda mais o desempenho da profissão. A saída que envolve o aumento salarial dos docentes é de suma importância inclusive para recuperar a auto-estima destes profissionais que vêem seus salários sendo equiparados com os de profissões manuais sem qualquer especialização. Entretanto, é ingênuo supor que uma pessoa mal-preparada e mal-remunerada passa a ser bem preparada porque seu salário dobrou. A valorização do magistério deve contribuir para uma maior seletividade dos quadros o que contribui para corrigir a seletividade do sistema sobre os alunos.

A imagem que professores e diretores elaboraram dos usuários da escola de tempo integral é de carência e pobreza, considerando-os em piores condições do que os alunos das escolas públicas convencionais.

> "Logo no início do ano a procura é grande sim. Mas logo o que ocorre? Acho que esse não é um problema só do CIEP e sim das escolas públicas. Com o passar dos dias as crianças vão sumindo, vão se evadindo, por uma série de problemas. Vão passando os dias, os meses e as turmas vão ficando cada vez menores. Vai sumindo um, vai sumindo outro, até a turma ficar num número bem reduzido. É o que a gente observa hoje em dia. A gente começou o ano com quase 600 alunos, aí, agora tá em torno de um pouco mais de 300 e tal, quer dizer, 400, quer dizer, uma evasão muito grande. Isso se deve a vários fatores, a mudança, mesmo. Os pais acabam se mudando da comunidade. A gente nem sabe se matriculam o filho em outra escola. A gente não sabe, não tem essa idéia. Que nem transferência eles vêm pegar, quer dizer, muitos nem vem pegar transferência. Os pais, por não darem aquela assistência constante e permanente, as crianças acabam saindo da escola, até por conta própria mesmo. Saem, ficam mais na rua do que na escola. Os pais estão pensando que eles estão vindo, porque não tem interesse mesmo de vir a escola diagnosticar se realmente o aluno tá freqüentando." (Diretora: CIEP de Duque de Caxias)

Parece que a relação inovadora entre professor e aluno que os idealizadores dos CIEPs proclamavam não superou o tipo de relação que criticavam na escola tradicional. Havia um esforço na educação popular em lutar contra os preconceitos e discriminações contra os usuários das escolas públicas, entretanto, o que percebemos nas entrevistas foi externalização da culpa pelo fracasso escolar onde os professores apontavam os responsáveis como os culpados e estes responsabilizavam os alunos por preferirem brincar e por serem desinteressados. Apesar da retórica da educação popular a culpa acabava recaindo sobre os alunos que eram descritos como "preguiçosos", "sem interesse" e mesmo "burros". As razões pelas quais acreditavam que os alunos procuravam os CIEPs era passar de ano mais rápido e não precisar comprar material escolar. Os pais reforçavam este círculo de culpas quando afirmavam que se os filhos não fossem vigiados, eles acabavam se dedicando mais às

brincadeiras do que aos estudos. Esta visão externalizada do fracasso que apareceu nas falas dos professores, pais e alunos (estes também assumiam a culpa do fracasso, pois enxergavam como causas da reprovação as brincadeiras, a bagunça, a falta de interesse etc.) aponta para a necessidade de mudança de mentalidade e cultura que leve os usuários a buscarem a qualidade do ensino e os educadores um compromisso maior com a sua formação.

O trabalho pedagógico que o CIEP oferece tornava-se mais árduo e difícil, na ótica dos docentes, devido o tipo de clientela que atendia. A queixa incidia sobre o fato da escola ter que lidar sozinha com o aluno, pois os pais que trabalhavam fora não davam assistência ao trabalho pedagógico necessário para o sucesso dos filhos. Para a diretora do CIEP de Duque de Caxias, por exemplo, os responsáveis não assumiam a responsabilidade para com os filhos e não cobravam os estudos. A minoria dos pais freqüentava as reuniões, poucos procuravam a escola espontaneamente e não viam importância no que era ensinado na escola[41]. Esta imagem que os agentes escolares da escola de tempo integral tinham de seus usuários demonstrando que não havia preparo para responder às responsabilidades que assumiu para si, isto é, educar crianças pobres na condição em que elas se encontravam.

Nas entrevistas, a imagem de “aluno ruim” (que se contraporia a de “bom aluno”) era o carente, pois, as condições familiares destes eram desfavoráveis para a aprendizagem, ficando de antemão definido que o repertório de condutas adequadas à aprendizagem deveria estar pronto antes da experiência escolar. A escola ter (ou não) investimento material e técnico não apareceu nas falas dos professores como algo que determinasse o sucesso ou fracasso dos alunos. O padrão mais negativo de explicação que encontramos nas entrevistas foi o de culpar a vítima, responsabilizar os alunos. Portanto, desinteresse, apatia, falta de motivação, indisciplina, desatenção, imaturidade, auto-imagem negativa, falta de afetividade (características psicológicas), pobreza e subnutrição (condições materiais), falta de base, falta de método de estudo, desestruturação, desorganização da família e falta de apoio e incentivo dos pais, desorganização e falta de esforço eram as razões apontadas que levam os alunos a não conseguirem aprender e progredir na escola.

Mecanismos preconceituosos são álibis para justificar as dificuldades em trabalhar com crianças pobres. A ligação afetiva do professor com o seu trabalho faz com que o desempenho da criança afete sua auto-imagem repercutindo sobre a sua competência. Desta forma, a maneira mais imediata e que mais ganha visibilidade para o professor é jogar para fora dos muros escolares as causas do fracasso dos alunos. Como o professor não consegue

articular efetivamente que o fracasso do aluno se deve a uma série de situações intra e extra escolares como falta de assistência técnica, baixos salários, falta de recursos didáticos e qualidade de sua formação, ele culpa a carência dos alunos.

> (...) a estratégia de culpar a vítima e a sua família pode ser um recurso para justificar as dificuldades materiais e técnicas com as quais esses professores se defrontam no trato com crianças que não apresentam o perfil de aluno com o qual eles foram preparados para trabalhar. (MELLO, 1995, p. 99)

Os professores demonstravam dificuldade para se distanciarem de si mesmos, não se colocando em questão. Para eles a escola estava errada, o método estava errado e o aluno era errado por natureza. Cabe aqui uma indagação: se esses professores dessem aulas para alunos em condições ideais – para os quais disseram ter sido preparados – eles teriam tido melhores resultados em suas ações pedagógicas? A correlação entre qualidade do trabalho do professor e qualidade do aluno é tão imediata assim? Se retomarmos as discussões que deram origem aos CIEPs - a dificuldade de trabalhar com os professores da rede escolar convencional porque possuíam uma formação deformada que prejudicava a superação dos entraves da educação - o que percebemos é que estes mesmos professores são os que compõem os quadros dos CIEPs, confirmando a tese que a criação de uma rede de escolas paralela era uma questão muito mais de ordem política do que de ordem pedagógica.

3.5 **A educação como ordem**

A valorização da ordem ou da autoridade também apareceu nas entrevistas. Expressões como ter “respeito”, “ser criado com controle”; “não responder aos mais velhos”; “acatar a professora” e “obedecer” apareceram nas entrevistas em 45% das respostas dos alunos; 58% dos responsáveis e 100% dos agentes escolares.

A autoridade também era valorizada em sala de aula por alunos, responsáveis e professores. Não percebemos nas falas dos responsáveis a idéia de que o professor deveria se equivaler ao aluno. Pelo contrário, valorizava-se a distinção dos papéis dos educadores e educandos. Quando algo era questionado referia-se a algum tipo de arbitrariedade que constrangia e intimidava os alunos. Neste sentido, um aspecto que qualificava a escola como boa ou ruim era a maneira como os alunos eram tratados. Por outro lado, os alunos e responsáveis queixavam-se também dos professores, chamando-os de “molengões”, que não controlavam a bagunça, deixavam a turma fazer o que queria. Os responsáveis mencionaram

---

[41] Ao contrário desta imagem vemos nas 85% dos responsáveis considerem tudo o que a escola ensina importante para o

professoras que não sabiam lidar com suas turmas, e que por alguma inexperiência chegavam ao extremo de serem ameaçadas fisicamente pelos alunos ou sofriam constrangimentos de outras formas. A diretora como figura de autoridade também foi mencionada. Através da imagem da diretora a imagem da escola podia crescer socialmente. As diretoras admiravam como qualidades suas e dos professores a capacidade de pôr ordem na sala de aula ou no ambiente escolar como um todo. E os professores tentando demonstrar a dificuldade do trabalho com alunos carentes faziam grandes narrativas sobre como tomavam as rédeas em sala de aula. Queremos com estas considerações chamar atenção para o fato de que tanto os grupos populares (usuários da escola e suas famílias) como os representantes da "cultura letrada" (professores e diretores) relacionaram a educação com a ordem. Esse é um elemento que marca a escola - espaço em que os papéis devem se manter diferenciados. Não havia a expectativa de uma horizontalidade que produzisse uma indistinção das funções de cada sujeito.

Havia na fala dos entrevistados uma forte expectativa de que a escola fosse vista pela sua vizinhança como um espaço distinto dos demais. A ordem se faria não só nas relações internas entre os atores, bem como em uma relação mais ampla entre a escola e a sociedade. Esperavam que ali houvesse regras a serem seguidas e que não fossem corrompidas por elementos alheios. Este aspecto foi muito mencionado quando sugerimos alguns fatores que fragilizam a imagem escola - como as drogas, os roubos, a falta de vigilância, uso da escola como dormitório de indigentes ou a falta proteção contra vandalismo, constrangimentos, preconceitos, coerções e promiscuidades. A perda da autoridade da escola profanaria o seu lado mais sagrado. Tornando-se indiferenciada em relação à rua e a indistinção do papel dos atores internamente representavam a profanação de um ambiente em que deveria reinar as regras de conduta, normas e o respeito.

Outros elementos valorizados que remetiam à ordem referiam-se a valorização do uniforme correto, dos símbolos nacionais, da fila, da limpeza, do silêncio, da caderneta escolar, do cumprimento dos horários estabelecidos, e dos valores da civilidade. Este conjunto de aspectos foram mencionados como aqueles que faziam a diferença entre uma boa e uma má escola. Sobre estes aspectos podemos dizer que houve um revés no projeto dos CIEPs, pois, na tentativa de horizontalizar as relações na abertura para a comunidade não houve a valorização dos elementos que distinguiam visivelmente a escola dos demais espaços sociais. Na tentativa de aproximar a escola da sociedade acabou produzindo efeito inverso de gerava

---

futuro dos filhos.

estigmatização do próprio ambiente escolar, cuja imagem era de que o CIEP se confundia com bagunça.

O sentido de ordem e de autoridade, segundo os entrevistados, deveria começar em casa - esperavam que a escola reforçasse os papéis já existentes e transferissem a autoridade das relações familiares para o ambiente escolar. Nesse sentido, a professora seria a "segunda mãe" ou "tia" e a escola seria uma "família". Por outro lado, o fato de a escola ter se aberto para a comunidade - o que seria um dado positivo - permitia também que "elementos indesejáveis" entrassem na escola. Havia na fala dos responsáveis o medo de ver seu filho ser teleguiado pela cabeça do colega de rua ou do colega da escola. Deste modo, entendemos que a cultura popular idealizada, não contemplava o fato de que os dominadores poderiam ser os próprios vizinhos (policiais, traficantes, colegas de rua e escola) e a sua violência sobre as camadas populares seria mais que simbólica, com manifestações concretas e físicas (brigas, coações, extorsões etc.). O problema consistia no fato de não se ter uma pedagogia para a "cultura popular ruim" ou "aquilo que os alunos não levavam de casa" (os modos, higiene, solidariedade, educação, respeito etc.). Isto era posto na conta das carências dos alunos e nas falhas da sua formação que seriam remediados com muito "afeto" pela escola (ZALUAR, LEAL, 1996b).

Para os entrevistados, a escola deveria ser distinta do mundo envolvente, principalmente da rua. A rua foi apontada como a grande ameaça à pedagogia da família e da escola[42]. Quando perguntamos sobre quem deseduca (antipedagogia), 58% dos alunos mencionaram a rua. Os principais deseducadores seriam os colegas de rua (48%), os colegas de escola (21%) – como por exemplo, aqueles que fazem bagunça e não deixam os demais estudar-, o baile funk, (17%) e os bandidos (14%). Na ótica dos responsáveis também seria a rua o principal espaço da deseducação (96%) e os colegas de rua (81%) os deseducadores. Para 83% dos professores a rua aparecia como a anti-escola, seguida da família (17%) e os deseducadores seriam os colegas de rua (67%), os bandidos (33%) e os colegas de escola (16%). A menção à família como espaço da desordem esteve presente exclusivamente nas falas dos educadores, ainda que de forma pouco expressiva. O que este dado sugere é que, segundo os professores, as famílias não estariam cuidando devidamente da educação dos filhos e se não cuidam, deseducam. Os próprios estudantes foram vistos como desordeiros, como aparece na fala de uma das diretoras entrevistadas:

---

[42]A anti-escola, a rua, e sua pedagogia, a violência, foram vistos da seguinte forma por alunos, responsáveis e agentes escolares respectivamente: desordem e bagunça (54%, 46%, 67%); violência (32%, 19%, 50%), contravenção (21%, 19%,

> Olha só, assim que nós chegamos aqui no CIEP, há dois anos atrás, a gente observava que a violência é uma coisa latente na criança. Quer dizer, a brincadeira deles era toda voltada - era e ainda é - para a questão da violência. Eles andavam com pedaços de pau na mão fingindo que era metralhadora. Revólver de brinquedo. Até hoj , a gente toma revólver das crianças.... Por quê? Porque essa é a realidade deles. É isso que eles observam. Quer dizer, a sociedade faz o homem , a verdade é essa.. Então, quer dizer, o meio deles propicia para que eles sejam dessa forma. E aí, quer dizer, a escola, a função da escola nesse sentido é obter uma transformação, uma mudança de comportamento. (Diretora: CIEP de Duque Caxias)

Houve uma grande valorização da cultura popular, pretensamente atribuída ao aluno e à sua família, mas ao mesmo tempo a escola sentia-se na obrigação de afastar os alunos do mundo em que viviam e de seus hábitos. A escola que pretendia valorizar os pertencimentos rejeitava o padrão de comportamento que os alunos apresentavam. Segundo Zaluar e Leal (1996b), a cultura popular idealizada era muito diferente da realidade das crianças pobres. Não comportava o fato de haver códigos coercitivos em que os mais fortes se impunham sobre os mais fracos que viviam com medo e se sentindo discriminados. O medo que as mães tinham das influências sobre os filhos, externas à família, e dos problemas que ocorriam dentro dos muros das escolas, demonstram que a tensão das camadas populares não se daria somente com a cultura letrada. Dentro das relações que se estabelecia com a vizinhança, com os policiais, com a presença do tráfico, enfim, com a cultura da rua, apontavam para um tipo de cultura popular que foi ignorada pelo projeto pedagógico dos CIEPs, ainda que este se proclamasse guardião das crianças. Estes aspectos não foram encarados como problemas concretos que exigissem projetos pedagógicos para interromper o círculo de violências. Tentando resolver estes impasses com a pedagogia do afeto não se criava espaço para uma pedagogia da civilidade e respeito tão esperada pelas famílias e pelos alunos.

3.6 **A educação como formadora de hábitos**

A formação de hábitos foi uma das imagens mais atribuídas à educação. “Ter bons modos”; “não falar gírias ou palavrões”; “ter higiene”; “ser limpo”; “ser educado”; “ser honesto”; “não roubar” representaram 41% das respostas dos alunos, 46% dos responsáveis e 66% dos agentes escolares sobre o que é a educação é. Nas entrevistas com responsáveis e agentes escolares encontramos indicações a respeito da atribuição desta responsabilidade. A formação dos hábitos foi vista especialmente pelos professores como algo que eles têm que acrescentar às suas tarefas docentes, pois, segundo eles haveria um descaso dos responsáveis sobre esta função familiar. Existe uma forte indicação de que os educadores nem sempre

---

17%); sexo (18% e 15%) e lugar onde se aprende o trabalho (25% e 12%). E a violência foi traduzida em: tiroteio (57%,

percebem os limites que famílias chefiadas por mulheres têm para contribuir com estes aspectos e na seqüência culpabilizam o aluno e a família por não cultivarem a civilidade nos filhos. Nas entrevistas com os agentes escolares encontramos a percepção de que a escola deveria abraçar as três imagens sobre educação: instrução, ordem e formação de hábitos.

Percebemos através das entrevistas que responsáveis e alunos atribuíam maior importância à educação no que diz respeito à instrução e que os professores e diretores centravam mais na aquisição de hábitos e atitudes sociais sob o argumento de que as famílias não ofereciam este tipo de formação aos seus filhos e muito menos a formação escolar, cabendo a escola ampliar as suas atribuições. Nas entrevistas surgiram reclamações entre os educadores, especialmente em Duque de Caxias, de que a escola se via sozinha tentando formar os alunos, instruí-los e dar-lhes um sentido de autoridade, sem a colaboração das famílias. Esta imagem era reforçada quando mencionavam o distanciamento da escola em relação à comunidade e à falta de resposta às convocações feitas para reuniões. Por outro lado, as mulheres que trabalham fora quando entrevistadas queixavam-se de serem constantemente convidadas a estar na escola, algumas vezes nos seus horários de trabalho, para responder pelos filhos em reuniões com os professores, demonstrando que a escola não sabia lidar com o fato de trabalharem fora.

> Olha, em parte, porque a gente vê o seguinte: é uma caminhada solitária, basicamente, porque nas outras escolas, nas escolas particulares.... Eu coloco novamente a questão da assistência, porque é primordial que a criança tenha um referencial de família. E infelizmente, numa comunidade muito carente não existe esse referencial de família. Então, é uma caminhada solitária. É a escola e a escola, basicamente. São poucas as famílias, numa comunidade muito carente, que dão atenção , que realmente procuram estar sempre na escola, vendo se a criança está produzindo. A ponto tão alarmante, que tem mães que chegam aqui, e não conhecem. Não sabem em que série o aluno está. Não conhecem a professora; não sabem o nome da professora. É o descaso. A própria vida deles é uma vida tão sofrida, que propicia esse descaso. E isso torna-se difícil. É muito difícil trabalhar com esse descaso da família . É muito complicado. (Diretora, CIEP de Duque de Caxias)

Parece-nos uma contradição o fato do CIEP ter um apelo muito forte sobre as famílias que precisam manter seus filhos na escola por tempo integral e atribuir à ausência dos responsáveis a razão dos filhos não terem sucesso na escola. Não parece coerente que uma escola com uma proposta que se volta para o atendimento crianças que não podem contar com o apoio dos pais culpabilizar a ausência dos pais no processo escolar. Ela deveria estar preparada para esta situação sem ver nisto negligência, desinteresse ou abandono. A escola parece não ter assimilado a “missão” que os seus implementadores lhe deram de funcionar com qualidade mesmo que não fosse possível a parceria com os responsáveis no dia a dia. Este dado, por outro lado, nos indica que a escola não está preparada também para suprir a

---

46%, 50%); tráfico de drogas (36%, 23% e 100%) e ação de policiais (14% e 15%).

“falta de bagagem cultural” dos alunos, pois continua esperando, assim como as escolas convencionais, que o aluno já esteja preparado de casa para aprender. A retórica dos CIEPs - “receber os alunos como são e do jeito que eles se encontram” - não mostra resultados práticos. O desconhecimento sobre a importância que as famílias pobres atribuem à educação, à ordem e à aquisição de hábitos e o papel que têm na orientação de seus filhos, revela um lado preconceituoso que as “escolas de pobres” alimentam sobre a sua clientela.

Os alunos e os responsáveis, não vêem a formação de hábitos como algo que não aconteça na família ou que seja algo que a família esteja incapacitada para realizar. Para os responsáveis, a escola tem o papel de transmitir o conhecimento (isto ela faz melhor do que a família), mas em relação à formação moral, a família é quem tem este papel, cuidando dos filhos do perigo das más influências na escola e na rua. Reivindicam da escola a instrução e que apoie o esforço da família na formação moral. Para muitos responsáveis a convivência na própria escola com colegas compromete a formação do aluno e por isso esperam que a escola esteja atenta para que aquilo que o aluno aprende em casa, ou na escola, não seja posto a perder.

> - Onde você acha que [aluna] aprende mais: na escola ou fora da escola?
> - Acho que é na escola mesmo. Porque na escola ela tem a oportunidade de ter todas as experiências, a amizade, companheirismo, aprendizagem, conhecimento.(...) Tudo que pega na escola, pega fora da escola também. Se você é uma pessoa que não é assim tão bom caráter dentro da escola, você tem fora da escola também... Se você tem alguém que lhe ensina um caminho errado fora da escola, você tem dentro da escola também. Aí eu acho que tem uma coisa de formação dentro de casa, a criança já tem que vim com uma formação de casa pra saber separar o que é certo e o que é errado, o colega que ela pode acompanhar e o que não. Porque os dois você vai encontrar tanto na escola como fora da escola. (Responsável: CIEP da Mangueira)

Os conselhos das famílias aos filhos nos remetem ao problema da convivência moral e o temor da deseducação que a rua e os colegas de escola promovem. Podemos dividir estes conselhos nas mesmas categorias que foram dadas para o que é educação: instrução, ordem e formação de hábitos. Nas respostas dadas pelos alunos e responsáveis os conselhos “aproveite a oportunidade de estudar”; “eu não tive a chance de estudar e agora quero que meu filho estude” (26% dos alunos mencionam este conselho de seus pais e 42% dos responsáveis dizem dar este conselho aos seus filhos), “estude até onde puder” (22% e 62% respectivamente), “continue estudando, mesmo se repetir de ano” (18% e 19%); “é mais importante estudar no momento do que trabalhar” (11% e 12%), estava em primeiro lugar. Todos eles apontam para a importância que os pais dão à educação e a participação que eles têm no processo de formação escolar dos filhos. Outro aspecto que revela a preocupação dos responsáveis com a formação escolar referia-se a participação nas tarefas escolares e no

controle dos estudos: 45% dos alunos e 50% dos responsáveis afirmaram que a ajuda vem da família e, 40% dos responsáveis afirmaram que não ajudam os filhos porque não sabem, mas controlam o estudo dos filhos.

O sentido de ordem se expressava nos conselhos e nas idéias de: “ter cuidado com a vida fora da escola” (11% dos alunos e 12% dos responsáveis); “não ficar andando na rua” (11% e 23% respectivamente); “selecionar as amizades (22% e 35%); procurar“ser trabalhador” (7% e 31%). E a aquisição de bons hábitos ligava-se à ideia de “ser comportado e honesto” (37% e 19%).

Na ótica dos alunos o que fazia com que uma escola fosse boa era o tratamento dispensado pelos professores e demais funcionários (70%) a eles; o fato de oferecer um bom ensino (59%) e que o aluno pudesse praticar vários esportes (41%). Para os responsáveis, a boa escola igualmente ofereceria um bom ensino e seria uma escola organizada (69%); com aula sempre e os alunos seriam bem tratados (61%). A dimensão da instrução, da ordem e do respeito, prevalece sobre os benefícios materiais que a escola têm a oferecer e não tem sido desta forma que os professores interpretam a relação de seus alunos com a escola:

> “O CIEP por ter uma atitude paternalista, ele molda o perfil dos alunos. Aqui é uma comunidade carente, são crianças que não tem assistência. Mas pela atitude do CIEP com relação ao aluno, faz com que ele fique completamente dependente do CIEP. E o que acontece? A gente cria, sem querer, alunos que acham que nós temos obrigação de dar tudo à eles. Tem que preparar o aluno do CIEP pra realidade e eles vivem muito fora da realidade.”. (Professora: CIEP de Duque de Caxias)

Ser “bem tratado” pelos professores e demais funcionários e a idéia de que o bom professor é aquele que é “amigo” e trata bem aos seus alunos nos leva a concluir que a escola , na ótica dos entrevistados, deveria funcionar como um espaço onde não há lugar para preconceitos e discriminações sociais. Ela seria um espaço onde se cultiva o respeito. A imagem dos professores que vê a clientela da escola como carente, sem condições de cuidar e educar seus filhos, que não se importa com a formação de valores de civilidade e cidadania, ilustram, na prática, o estigma que a “escola de pobres” lança sobre os seus próprios usuários, abandonando o seu caráter “salvacionista” para assumir um discurso “segregador”, que acaba se afastando dos ideais defendidos pela educação popular.

4 A PEDAGOGIA DOS CIEPs

No capítulo anterior procuramos evidenciar as preocupações com a crise da educação brasileira que deram origem à aproximação dos CIEPs com a educação popular. Constatamos que a alternativa apresentada para superar o fracasso escolar dos alunos oriundos das classes populares era levar em conta a "bagagem que traziam de casa", traduzida como cultura popular. Tentamos ao analisar as falas dos usuários dos CIEPs, bem como dos agentes escolares, demonstrar que o conceito de cultura tomado pelos idealizadores do projeto levaram a uma prática que além de não resolver o problema da seletividade do sistema tendia a acentuá-lo. E, também, que tal conceito fundado no princípio da igualdade, como resultado inesperado, poderia acentuar ainda mais as desigualdades educacionais e sociais.

Aqui analisaremos mais detidamente as considerações teóricas e o encaminhamento metodológico que o CIEP propôs, tomando como referência *"O Livro dos CIEPs"* (Ribeiro 1986) e o "*Novo Livro dos CIEPs"* (MAURICIO e RANGEL,1995). A tendência em marcar a diferença entre estas escolas e as escolas convencionais se manteve. O construtivismo interacionista - pedagogia, originária do pensamento de Jean Piaget e difundida no Brasil por Emília Ferreiro[43]- foi a opção apresentada em contraposição à pedagogia tradicional (ou bancária), termo que definia o tipo de abordagem pedagógica das escolas públicas convencionais baseada na exposição verbal da matéria pelo professor fortalecida pelas fórmulas de memorização e de treino (exercícios) através de uma atitude receptiva dos educandos (disciplina, atenção, ordem etc.) em relação aos ensinamentos do professor. O ensino tradicional seria marcado pela valorização das aptidões individuais através de mecanismos de notas (ou conceitos), provas, aprovação e reprovação, utilizados para selecionar os "melhores" e fazer com que os que não conseguiram atingir a meta entrassem numa corrida para não serem rejeitados pelo sistema.

Em oposição a todas estas práticas, os idealizadores dos CIEPs propuseram uma pedagogia que redefiniria a relação entre professor e aluno, as formas e os critérios de avaliação, a dinâmica em sala de aula, a progressão dos alunos ao longo das séries e a forma como os conteúdos seriam transmitidos aos alunos. Houve, dentro das formulações teóricas da pedagogia dos CIEPs, uma tentativa de articulação entre duas tendências do pensamento

[43]O método construtivista hoje no Brasil não se limita aos CIEPs. Ao longo do tempo ele foi ganhando posição hegemônica, norteando atividades de grande parte das escolas públicas.

educacional brasileiro: a pedagogia progressista libertadora de Paulo Freire, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentando as finalidades sociopolíticas da educação com a valorização da experiência vivida como base da relação educativa, dando mais ênfase ao processo de aprendizagem cultural do que aos conteúdos de ensino, e a pedagogia liberal renovada, tendência que procurava suprir as experiências que permitiriam ao aluno educar-se num processo ativo de construção e reconstrução do objeto de estudo, conferindo maior importância aos processos mentais e habilidades cognitivas do que aos conteúdos organizados, isto é, conferia maior importância ao processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito. Esta seria a marca que estas duas correntes conferiram aos CIEPs. Ao tentarem conjugar estes dois paradigmas, dando à educação um tom político e técnico, pretendiam que os usuários da escola adquirissem um sentido de cidadania e se tornassem capazes para o desempenho de papéis sociais de acordo com suas aptidões. Esta conjugação, à primeira vista, seria a concretização das duas dimensões da educação suscitadas por Durkheim: a busca da homogeneidade (com a formação nos indivíduos de valores comunitários) e a da heterogeneidade (através da especialização).

Entretanto, é oportuna uma análise detida dos limites observados na prática que a conjugação destes dois modelos (freqüentemente tomados como opostos) produziu. O apelo sobre a cultura popular aliado a uma prática pedagógica que valorizava as descobertas individuais do aluno, retirando do professor o papel de instrutor e formador para conferir-lhe um papel de facilitador de dinâmicas, pode estar produzindo efeitos que, ao contrário do desejado, comprometem ainda mais a qualidade do ensino e a motivação dos atores do processo educativo.

Aqui neste capítulo exploraremos as implicações que o uso do método construtivista teve sobre a aprendizagem dos alunos e as diversas opiniões que aparecem nas entrevistas com professores e diretores sobre a sua eficácia ou não. Nas considerações que fizemos na parte introdutória deste trabalho destacamos como que, ao longo de décadas, enraizou-se no imaginário dos professores a preeminência do método sobre o conteúdo, o que permitiu que a formação do magistério consistisse na compreensão do *"como ensinar"* em detrimento do *"o quê ensinar"*. O construtivismo, a nosso ver, significou a forma mais expressiva deste deslocamento, com uma sutil variação: o *"como ensinar"* do professor passou a significar o *"como aprender"* do aluno. Numa tentativa de estabelecer uma relação mais dialógica entre educador e educando, o que se assiste é uma aniquilação desta relação tornando o aluno um "construtor" de conhecimentos que em casos extremos nem sempre correspondia ao saber

socialmente reconhecido. As duas dimensões de Durkheim que deveriam manter-se em equilíbrio acabam sofrendo uma oscilação para a individualização, diferenciação, particularização, quer seja dos valores culturais, pois ao propor o diálogo entre culturas enraíza cada grupo aos seus pertencimentos, ou nos saberes, pois ao propor um diálogo entre mestre e aprendiz este, na prática, acaba "falando sozinho".

4.1 **O construtivismo interacionista**

Segundo Sérgio Franco (1991), Jean Piaget, inspirador do método construtivista, tinha como preocupação o estudo do nascimento da inteligência e como, a partir dela, os seres humanos se adaptam ao meio em que vivem. Duas correntes sobre a aprendizagem serviram de ponto de partida para as suas pesquisas - o empirismo e o apriorismo. Através delas pôde elaborar uma terceira posição intermediária que posteriormente veio a fundamentar o novo método de ensino.

Para o empirismo o conhecimento nasce a partir da experiência, sendo o objeto que imprime conhecimento ao sujeito (*behaviorismo*). O condicionamento a determinadas situações através da repetição e regularidade é o que permite ao sujeito ter o conhecimento sobre um determinado saber. A aprendizagem, neste caso, é vista como uma modificação do comportamento, onde aquele que ensina impõe-se sobre o que aprende, condicionando-o numa relação de estímulo-resposta. Assim, a educação é o resultado da ação do mestre sobre o aprendiz. O aluno é uma tabula rasa onde são registrados os conhecimentos transmitidos pelo meio. Tudo deve ser ensinado, pois o aluno nada sabe, estando à mercê do professor. O conhecimento não é construído, mas transmitido de alguém que sabe para alguém que não sabe, como se fosse uma 'substância' que passa de um corpo para outro. O sujeito é passivo e o sucesso ou o fracasso depende através do condicionamento do aluno a estímulos externos (estímulo-resposta-reforço). Esta teoria também conhecida como teoria do *déficit* cultural supervaloriza o meio, em detrimento do sujeito que aprende.

O apriorismo (*gestalt*) é uma teoria que supervaloriza a percepção como função básica para o conhecimento da realidade, onde o indivíduo organiza o mundo de modo a ser-lhe inteligível. O termo apriorismo deriva da concepção de conhecimento que está pré-formado no sujeito (*a priori*), enfatizando a percepção e até mesmo confundindo-a com a cognição. O

conhecimento seria algo programado na herança genética, sendo preciso que ocorresse intervenções para que ele possa emergir. Cabe ao indivíduo apenas aperfeiçoar o conhecimento que está impresso em si, e a aprendizagem, ao contrário do que ocorre na teoria *behaviorista*, é algo internalizado, subjetivo, com ênfase no aprendiz e não no educador. Esta perspectiva defende a idéia de que o professor deve intervir o mínimo possível no processo de aprendizagem deixando o aluno encontrar o seu caminho. Muito mais que um ambiente social e pedagógico bem estruturado é fundamental que o indivíduo passe por um processo de amadurecimento para aprender.

Piaget constatou em seus estudos sobre a epistemologia genética que há dois mecanismos do processo de aprendizagem. O primeiro é a assimilação (tornar semelhante), mecanismo de desequilíbrio devido ao encontro do conhecimento novo com as estruturas já existentes, gerando conflito e contradição. O segundo mecanismo é a acomodação que é um processo de equilíbrio do sujeito que reelabora e reconstrói o conhecimento.

> As relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pela atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado; e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas. (PIAGET, 1978, p. 386).

A partir daí conclui que tanto o *behaviorismo* como a *gestalt* têm razão nos dois aspectos que se opunham: o primeiro por perceber que sem contato com o mundo externo não há conhecimento e o segundo porque há a necessidade de processos internos para que haja o conhecimento. Entretanto, Piaget dá um passo adiante ao propor que o conhecimento não está enraizado nem no sujeito e nem no objeto, mas se constrói a partir da interação entre os dois. É na medida que o sujeito interage (age e sofre a ação do objeto) é que ele vai produzindo a sua capacidade de conhecer e vai produzindo o próprio conhecimento. O aluno é um sujeito que constrói conhecimentos em sua vida que servirão de patamar para novos conhecimentos. O professor e o aluno aprendem e recriam o saber, sendo ambos sujeitos do processo de aprendizagem.

O construtivismo interacionista é uma proposta que não concebe o aluno como aquele que sofre a ação pedagógica do professor. O termo “construção” refere-se à capacidade de cada indivíduo construir o conhecimento. Para Piaget, o conhecimento não está pré-formado no sujeito (apriorismo) e menos ainda nos objetos (empirismo), mas nas relações dinâmicas que se estabelecem entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível. E ainda, considera fundamental para que haja conhecimento o agir (ação) de quem aprende. Aqui talvez

encontremos uma aproximação entre Piaget e Paulo Freire, quando para o primeiro a ação é a tomada de consciência e para o segundo é a conscientização num sentido mais político.

O que chama atenção é como uma teoria que parece elucidar de forma tão primorosa questões epistemológicas, foi convertida no campo educacional em práticas que levam o aluno e o professor a distanciarem-se da proposta inicial de diálogo e interação. Segundo Bittencourt, Piaget teria desabafado em uma entrevista de rádio o desapontamento em relação à compreensão que o meio acadêmico mostrava ter sobre a sua teoria: *"é algo catastrófico quando vejo como sou compreendido"* (BITTENCOURT, 1996, p. 226). Esta incompreensão sobre as formulações de Piaget está relacionada com a interpretação que Emília Ferreiro deu à sua teoria, convertendo-a para o campo educacional no método construtivista[44]. Para Emília Ferreiro, a pedagogia, dentro desta perspectiva, é transformada em um desafio, extinguindo-se a função de ensinar. A missão do mestre seria propor situações que estimulassem a criatividade e a capacidade descobridora do aluno. Nesse processo ninguém ensinaria ninguém - o próprio aluno que se educaria. A função pedagógica da escola passaria a ser estimular processos já em curso e o fator determinante da aprendizagem seria a atividade do próprio aprendiz. A interação entre o sujeito com o objeto do conhecimento tornara-se o cerne da pedagogia. Nela o professor deveria se retrair, pois, não lhe caberia mais ensinar, mas facilitar a aprendizagem. A interação ou a troca entre estes dois atores se daria através de provocações externas do professor, fazendo com que o aluno internamente chegasse às suas próprias verdades. Assim, o professor deixava o centro da cena e passava a guiar o aluno tomado-o como referência, encaminhando o processo educativo.

> "Digo claramente que não se deve ensinar nada. Mas é fundamental que se dê condições para a criança aprender."[45]

4.2 **O construtivismo e os CIEPs**

Apesar do método construtivista ter sido apresentado pelos idealizadores dos CIEPs como algo inovador e revolucionário, os seus resultados práticos receberam outras avaliações nas falas dos entrevistados. Se por um lado muitos educadores se encantaram com a novidade

[44]A proximidade de Emília Ferreiro com Jean Piaget se deu na Universidade de Genebra com a orientação de sua tese de doutorado.
[45]Emília Ferreiro em entrevista concedida à revista Nova Escola, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 44, nov. 1990: 15.

embalados por um discurso pedagógico impregnado de senso comum devido à vulgarização de idéias que pressupunham que as crianças aprendiam por si mesmas, por outro, responsáveis pouco esclarecidos pela escola a respeito do que se tratava o novo método ficaram perplexos com a expressão prática que o método assumia – a aprovação automática - e queixavam-se da decadência do ensino, pois, não viam seus filhos dominando os conteúdos que buscaram na escola. Estes dois pólos também ficaram claros nas entrevistas com os professores e com os diretores. Os professores se mostraram desconfiados em relação a eficácia do método, críticos em relação ao encaminhamento prático das propostas de ensino e pouco esclarecidos sobre as mesmas. Admitiam que não sabiam como operar com o construtivismo. Já os diretores, mais comprometidos com a filosofia de trabalho dos CIEPs, acreditavam ser a maneira mais eficaz de educar alunos carentes.

Nas críticas feitas ao "método tradicional" e na tentativa de estabelecer o construtivismo como a saída mais adequada para o fracasso escolar de alunos carentes, acabou por repetir, ainda que com outra roupagem, os mesmos erros criticados. O método não foi capaz de romper com os entraves que poderiam estar afetando o aprendizado dos alunos e contribuiu para uma falsa escolarização, ou seja, alunos em altos níveis escolares que não dominavam conteúdos de séries iniciais.

Na própria concepção de escola a função normativa é colocada em segundo plano. A primeira contribuição para o aluno que a escola pode trazer, segundo esta visão, é modificar o seu comportamento, influenciá-lo para novas atitudes. Os conteúdos são tidos como algo que se alcança se o aluno for bem comportado e souber as razões pelas quais ele está na escola:

> Antes do conteúdo é preciso educar. O professor precisa tirar o livro de perto dele e trabalhar aquele aluno na educação de hábitos... valorizar aquilo que ele está fazendo. E o conteúdo vem facilmente depois. Se o aluno souber porque ele está ali, ele vai conseguir os conteúdos. (Diretora: CIEP da Maré)

Outro aspecto que contribui de forma subjacente para minimizar a importância dos conteúdos sistematizados é a percepção de que eles se desgastam e tornam-se obsoletos, como se houvesse uma caducidade entre o que é oferecido na escola e os conhecimentos de ponta e as situações práticas da vida ordinária. Para enfrentar esta situação, a escola, a cada nova geração, teria que renovar o seu currículo, tornando a atualização imprescindível. Para que a escola não conviva com o risco de ensinar algo que já perdeu valor, o método construtivista propõe a retirada da ênfase das disciplinas dando acesso ao aluno ao segredo da "aprendizagem eterna" e na forma como ele pode chegar à informação. Aqui encontramos toda a justificativa para enfatizar os métodos e procedimentos de ensino e de aprendizagem

em detrimento de um saber específico. Esta perspectiva sobre a transitoriedade dos conteúdos soma-se à conhecida afirmação, tanto do senso comum como de especialistas, de que a escola pública não prepara os alunos para a vida fora da escola, como se esta ou qualquer outro tipo de escola tivesse a obrigação de "prever", em cada geração, quais as prioridades do que deve ser aprendido. A importância crescente da informática é um elemento que contribui para o fortalecimento da crença que a escola deve orientar todas as suas energias para instrumentalizar os alunos nesta área, em detrimento das disciplinas tidas como básicas. Esta exigência de adaptação do currículo escolar às tendências que emergem não atenta para o fato de que a escola, ao invés de resolver a transitoriedade dos conteúdos, estaria fortalecendo ainda mais a necessidade de estar numa constante reformulação, adaptação e adequação dos conteúdos modernos que rapidamente tornam-se obsoletos. E os conteúdos "tradicionais" são assim descartados ou colocados em segundo plano, quando poderiam ser eles mesmos os elementos que ajudariam o aluno a se adaptar e se reciclar constantemente quando completassem o ciclo escolar. Abandonar os conteúdos porque estes se desgastam pode ser uma forma de ofuscar a própria concepção de ensino fundamental que cria uma base comum para num segundo momento haver especializações, reciclagens, adaptações. Ler, escrever, interpretar, as operações matemáticas, noções de espaço e tempo e de ciências aplicadas, não obstante serem passíveis de atualização, são conhecimentos que contribuem para firmar fundamentos não só para aprender novos conteúdos, mas também, para ter acesso ao próprio mundo letrado, passaporte para o trabalho e melhores condições de vida.

A percepção de que os conteúdos se modificam também está presente entre os responsáveis e os alunos. Não foram poucas vezes que encontramos nas falas dos pais a perplexidade e o desapontamento por não reconhecerem no caderno dos filhos as matérias que estudaram na escola. Alguns entrevistados entendiam que isso ocorria porque o ensino se modernizou, tornando-se mais fácil (geralmente esta impressão é compartilhada pelos pais que tiveram pouca escolarização). Outros queixavam-se do caderno dos filhos estarem vazios, ou do fato dos filhos não terem aprendido o que entendiam ser o mais elementar dos conteúdos - escrever o nome. Estas falas eram mais comuns entre os pais que apresentavam uma escolaridade maior, contendo também uma reclamação de que o ensino "de antigamente" era melhor que o ensino atual:

> "E, olha, a minha filha tem 13 anos, vou dizer uma coisa pra você, lê muito mal, eu com 7 anos já sabia ler desembaraçada. Ela não sabe ler direito, gaguejando... Acho muito atrapalhado o estudo. Matéria também, passa matéria que não é pra criança daquela série. Uma matéria de criança de... de 2a série, a minha tá na 3a." (Responsável: CIEP de D. de Caxias).

Os alunos retratavam a transitoriedade dos conteúdos quando falavam que a escola ensinava algumas matérias que não consideravam importantes (em geral suas reclamações estavam associadas à queixa sobre algum professor por quem não tinham empatia) em detrimento de matérias que não estavam no currículo e que a escola deveria ensinar (como datilografia e informática). Os pais e alunos, entretanto, não mencionaram em momento algum o auto-didatismo como saída para estas situações. Na grande maioria das entrevistas esperavam que os professores informassem, transmitissem, explicassem e exigissem os conteúdos escolares dos alunos.

Dentro ainda das concepções construtivistas, tem-se que para que o educando *"aprenda a aprender"* é preciso que o educador aprenda a ouvir o aluno, para não correr o risco de ensiná-lo dentro de uma concepção tradicional. Aqui chegamos a um outro ponto. A educação tradicional está fundada na autoridade de quem ensina e a verdade de quem ensina depende da legitimidade da aceitação dessa autoridade. Com isto a verdade acaba por estar no emissor e não na mensagem. Na proposta construtivista e na educação popular há um deslocamento da verdade para o aluno. Ele é quem dá ao professor a direção que deverá tomar em sala de aula.

Na proposta dos CIEPs o currículo escolar contempla a necessidade do aluno "aprender a aprender" através de um princípio fundamental que é a <u>essencialização</u> <u>dos conteúdos</u>. O saber transmitido leva em conta o conteúdo de cada ciência a partir da sua origem, da sua construção teórica e das suas ferramentas de análise, articuladas com o contexto histórico de sua produção, garantindo-se que a sua produção esteja imbuída da possibilidade da construção e ampliação deste conhecimento, na medida em que possa dar conta da crítica da validade desse mesmo conhecimento. Com tais pressupostos pretende-se que cada aluno seja um pequeno cientista à procura da verdade, e por que não dizer da sua verdade. Importa muito mais o modo pelo qual se chega à formulação de verdades do que com o conteúdo intrínseco da verdade.

O segundo passo é articular os diversos conteúdos adquiridos. O <u>método interdisciplinar</u> responderia à demanda por esta forma de conhecimento tomando como elo integrador a linguagem e o respeito ao referencial teórico do aluno. O objetivo é a formação do aluno em sua totalidade pretendendo romper com a fragmentação dos saberes que se dá na formação tradicional. Assim o que se aprende em geografia pode ser usado numa aula de português, através do texto. Uma aula de matemática pode ser realizada através de uma história e uma aula de ciências através da recreação, e assim por diante. Apesar da

essencialização dos conteúdos e da interdisciplinaridade entre eles, o conteúdo é secundarizado - a ênfase está na capacidade do aluno em descobrir constantemente e ser capaz de articular cada descoberta, uma com a outra.

A questão que surge é como colocar em prática este método. A intervenção do professor teria que existir senão o tempo para o aluno atingir determinado conhecimento seria a perder de vista. Por outro lado, mostra-se fundamental a capacitação do magistério de forma muito mais profunda do que o que se tem nas escolas normais e cursos de pedagogia. O problema é que dentro da própria concepção do método construtivista, o professor não pode se arvorar em métodos, receitas ou modelos para ter uma boa performance em sala de aula. O que nos foi colocado nas entrevistas, e que deixa transparecer nos textos oficiais dos CIEPs, é que cabe ao professor encontrar o seu próprio caminho para tornar concreta esta prática. Com tais explicações o método construtivista se mostra obscuro, porque deve funcionar como um instrumento para o professor entender a realidade de seu aluno e, a partir deste conhecimento, criar métodos diferenciados (tem-se em altíssima conta a criatividade do professor em sala de aula) que o auxiliem no papel de problematizador de questões, e não de transmissor de informações.

Nos parece paradigmática a colocação da professora do CIEP de Duque de Caxias que admitiu que embora tivesse sido treinada por orientadores que trabalhavam no CIEP, não sabia como colocar o método em prática, sentia-se sem referencial. Considerava ainda o treinamento que recebera ruim e a coordenadora do curso, segundo ela, ensinava o que todas as demais professoras já sabiam[46]:

> Eu não sou uma professora construtivista, e trabalho no CIEP. Porque eu não sei trabalhar o construtivismo. Eu fui aprender num curso como alfabetizar crianças construtivistas e cheguei aqui me embananei toda.(...) Porque eu não, como é que eu posso dizer ? Ele me preparou pra eu alfabetizar crianças de escola , vamos colocar, de um nível maior. As crianças daqui em 2ª série não sabem ler nem escrever direito. Eu peguei uma 4ª série que o pessoal não sabia ler... Sobre o construtivismo sinceramente eu sei muito pouco. Eu sei teoria... eu posso usar o conteúdo de português, aí eu uso o texto de estudos sociais pra português. Mas eu acho o construtivismo um método muito lento. Embora o saiba, eu não sei lidar muito com o construtivismo, nunca trabalhei com ele. Mas eu acho ele muito lento. (Professora: CIEP de Duque Caxias)

A crítica ao conteúdo sistematizado é cada vez mais radical no discurso dos educadores modernos e quando articuladas compõe a visão de educação que comporta três princípios que devem ser respeitados pelo professor que pretende seguir a pedagogia

---

[46]Trazer a lume o fracasso da instituição escolar, exigiu um projeto de capacitação do magistério para exercer sua nova postura em sala de aula. Deste modo o treinamento em serviço estava previsto, através dos professores orientadores (PO) que instruiriam os professores dos CIEPs e os ajudariam a elaborar atividades mais criativas em sala de aula.

construtivista: 1) o aluno constrói o conhecimento; 2) o professor deve respeitar as características dos alunos e; 3) o professor deve respeitar o erro do aluno. Em cada um destes princípios o conteúdo escolar deixa de ser fundamental dando lugar a uma educação que fortalece a individualização do saber e, eventualmente, a individualização do “não saber”.

4.3 **O aluno constrói o conhecimento**

Os idealizadores da proposta pedagógica dos CIEPs se empenharam em demonstrar a eficácia do método construtivista e para isso traçaram comparações com os resultados do ensino das escolas tradicionais. O objetivo era confirmar o acerto da escolha e mostrar como esse novo método poderia modificar os resultados da aprendizagem dos alunos.

O que primeiramente encontramos nos argumentos apresentados a ideia de que a escola convencional não considerar o fato de que o aluno pode aprender a ler e a escrever mesmo sem estar freqüentando a escola. Ela parte do suposto que a escola é indispensável no processo de alfabetização. Esse argumento apóia-se na ideia de que o educando é capaz de, sozinho - sem que tenha um professor para ensinar - aprender e ousar os primeiros passos no mundo da escrita. Com a exposição diária a situações corriqueiras como letreiros nas ruas, televisão, jornais e revistas, as crianças reagem aprendendo a lidar com o texto escrito antes mesmo de chegar à escola ou produzir algum conceito a respeito do que seja ler e escrever.

Esta situação não seria generalizável para toda e qualquer criança. Somente aquelas que recebessem estímulos dos adultos mais próximos é que despertariam para a leitura, ocorrendo mais freqüentemente entre crianças de classes sociais mais favorecidas por terem acesso a um mundo de relações que valoriza a escrita e a leitura. A criança pobre, filha de pais analfabetos ou com pouca escolarização, não receberia os estímulos necessários para aprender porque não possui um modelo familiar para se espelhar. Quando estas crianças chegam à escola são tomadas por um sentimento de inadequação. Encontram ali os demais colegas que já possuem noções básicas de leitura e conhecem a utilidade da língua escrita. Além deste aluno carente não ter noção da língua escrita ele também não fala do modo correto. O aluno privilegiado tem o exemplo de seus pais e o aluno pobre tem o exemplo de uma linguagem coloquial repleta de erros e gírias. Quando este aluno chega à escola a professora, revestida da autoridade do saber institucionalizado, passa a dividir a classe em

dois grupos: os que vão conseguir aprender e os fracassados que serão corrigidos o tempo todo nas suas falas e não terão tempo de armazenar as informações que os demais alunos já armazenaram antes de lá chegar. Daí o destino inexorável ser a reprovação que ao longo do tempo será acumulada devido a esta defasagem inicial.

> A criança pobre que, num meio hostil como é o seu, consegue se comunicar e se relacionar com facilidade, não se sente à vontade na escola. O professor que tem respostas prontas para tudo, que obriga os alunos a ouvirem calados suas lições, que corta o raciocínio da criança cada vez que ela fala 'errado', contribui para inibir e bloquear sua capacidade de pensar. (RIBEIRO, 1986, p. 39)

Se esta fosse a principal razão de ser do fracasso escolar, tudo poderia ser resumido em uma explicação extra-escolar em que defasagem gera defasagem. Entretanto, após os estudos de Costa Ribeiro, desmistificou-se a idéia de que só alunos pobres sofrem com a "pedagogia da repetência". Alunos oriundos de famílias de classe média e alta, com formação escolar elevada, também são reprovados e chegam à escola sem a bagagem cultural necessária para progredirem nas séries.

Podemos supor que fracasso do aluno pode estar relacionado não com a carência de bagagem cultural, mas com a crença exacerbada do professor de que o aluno sozinho encontrará seu caminho, quer dentro de uma pedagogia construtivista ou tradicional. A escola valoriza as capacidades individuais dos seus estudantes desde a formação dos primeiros sistemas escolares nas sociedades modernas. O modelo de escola que surgiu criou uma relação específica entre professores e alunos que se fundamentava em uma postura expositiva e autoritária que acabava fazendo com que o aluno aprendesse sozinho. Lembremos que as práticas docentes são freqüentemente classificadas pelos estudantes como "jogar a matéria no quadro", "dar prova surpresa", "não ensinar nada" etc. A pedagogia da repetência e a ausência de outros mecanismos de recuperação efetiva dos alunos demonstram o quanto o ensino no Brasil abandona o aluno à sua própria sorte. E mais, o mesmo argumento que tenta mostrar que a leitura pode ser adquirida sozinha diz que o aluno precisa de alguém para servir de referência, de motivação, de estímulo, para a aprendizagem mesmo que sejam os pais. Já não se teria nestas figuras um professor? Como abrir mão deles então nesta fase inicial da escolarização? O que decorre desta prática é a construção de saberes particularizados, que só fazem sentido para o aluno que o produziu, deixando de ter o significado social que justifica a existência da escola.

O método tradicional é criticado ainda por fundar-se em um desenvolvimento seqüencial dos conteúdos das cartilhas e dos demais livros didáticos. No caso da língua portuguesa são criticados por não a apresentarem tal qual ela é usada e por utilizarem recursos

para explicitar os códigos que são arremedos da forma escrita de linguagem (a separação de sílabas, insistência da uma família silábica etc.), que falseiam a língua portuguesa. Estes textos dos livros didáticos são artificiais porque só existem dentro da escola e só servem no seu interior. Mesmo que a criança já estivesse em contato com a escrita antes de chegar à escola, ela se surpreenderia com o que encontra lá. Neste modelo, a criança acaba aprendendo normas gramaticais e outros conceitos fora de um contexto que faça sentido para ela: são palavras e frases isoladas, exercícios que são copiados do quadro etc. Cria-se uma língua portuguesa que só se encontra nela sem falar nos preconceitos veiculados pelos livros escolares. Estes métodos ficam mais corrosivos quando são usados como castigo dos alunos indisciplinados. Esta faceta da educação tradicional comprometeria a própria imagem do que é educação para o aluno:

> Olha só, infelizmente as nossas crianças não têm aquele espírito crítico que deveriam ter sobre a questão da educação. Então pra eles educação, na cabecinha deles, se perguntar: "O que é educação pra você?" Eles vão te responder que é vir pra escola. É basicamente isso. Creio que vão te responder isso. É vir pra escola, copiar o exercício do quadro, fazer a tabuada... infelizmente ainda tem professores que acham que o aluno vai aprender a fazer, vai entender o que é a matemática... Como é que você faz as operações copiando tabuada dez mil vezes? A gente tá batendo na mesma tecla que não se deve fazer isso, esse tipo de trabalho e ainda vê muito professor fazendo... Outro ponto muito negativo: os castigos que os professores passam pros alunos é fazer tabuada e cópia. Por mais que você converse com o professor: "Professor não é por aí. Que proposta pedagógica é essa? Você vai conseguir obter alguma mudança no comportamento do seu aluno fazendo esse tipo de coisa?" Mas infelizmente a gente não pode ficar diariamente dentro de uma sala de aula e ver o que o professor faz. Quer dizer... então educação pro aluno é isso. Sabe, o nosso aluno ele tem uma idéia muito repressiva sobre educação. Porque ele é reprimido dentro do todo: "Se você não prestar atenção, eu vou te colocar de castigo. Se você não conseguir fazer essa operação, você vai fazer... ou eu vou te mostrar como é que faz e você vai fazer mais dez vezes. Errou aquela palavra, vai copiar não sei quantas vezes, a mesma palavra". (Diretora: CIEP de Duque de Caxias)

A nova pedagogia fundamentada no construtivismo questiona a razão de privar a criança da escrita presente na sociedade e introduzi-la num tipo de escrita que só existe na escola. O aluno deve ser incentivado a expressar tudo que já aprendeu a respeito da língua escrita e com base nessas informações é que a escola deverá organizar estratégias para que ela amplie sua conquista de saber. A escola tradicional sempre se empenhou com o ensino da escrita (gramática, ortografia, semântica, etc.) e nos CIEPs a ênfase está na linguagem falada (comunicação e expressão). A idéia é que a partir da linguagem que a criança domina ela pode chegar a uma linguagem em que os pensamentos sejam expostos com organicidade e lógica. E se um aluno não consegue se expressar em relação a um assunto é porque este assunto para ele não está claro.

> Nossa proposta indicava uma outra dinâmica na sala de aula. Uma metodologia que usasse para ensinar a ler a mesma unidade lingüística que usamos na vida para conversar, para contar e ouvir casos, para descrever um passeio, para falar de

> sentimentos, para comunicar fatos: o texto. (MAURÍCIO, RANGEL, 1995, p. 51-52)

O método construtivista garantiria que o aluno com dificuldade para aprender - porque "carente", "bagunceiro" e "desinteressado" - seria cativado pela escola, o contrário do que ocorre com o método tradicional que dispersa a atenção do aluno:

> A gente julga muito positivo pra esse tipo de clientela a aplicação do método do construtivismo. Por quê? Porque as crianças daqui... a atenção deles é muito desviada pra outras coisas. Então você tem que prender a atenção deles pra aprendizagem de uma forma diferente da convencional, pra que eles se sintam atraídos realmente. Então, se você utilizar os métodos tradicionais que existem por aí, eles acabam se dispersando e o construtivismo, por ser muito ativo, você tá sempre movimentando... (Diretora: CIEP D. de Caxias)

Observamos na fala da diretora a confiança que ela deposita nas oportunidades que o método oferece para o professor. Mas encontramos algumas pistas para pensar esse tema a partir de algumas contradições em sua fala: em um primeiro momento ela atribui ao construtivismo o mérito de atrair a atenção do aluno e contribuir para a formação de um espírito crítico e em seguida menciona que os alunos preferem uma aula tradicional:

> Olha, a proposta do CIEP é modificar, só que pra gente obter essa modificação... nós temos que contar com a participação, a boa vontade do material humano que está atuando, diretamente com a criança, ou seja do professor. Só ele que vai conseguir colocar pra criança o verdadeiro papel da educação, questionando, buscando que ele participe das aulas de forma crítica. Engraçado que essa experiência eu já tive alguns anos atrás. Porque eu já trabalhei, já dei aula e procurei sentar com eles trabalhar texto. Sentar com ele, retirar o máximo tudo naquele texto, o que continha. E a gente via nos olhinhos das crianças o desinteresse. Quer dizer no sentido de querer copiar do quadro, da aula maçante. Eles já estão acostumados a copiar do quadro. Aí eles perguntavam pra mim: Professora a senhora vai começar a dar aula quando? E eu já estava dando aula há muito tempo. O tempo todo eles perguntavam: 'quando é que a senhora vai começar a passar dever?' Eles já estão habituados a isso, a cuspe e giz. É lógico é só isso que eles viam. Então, quando você senta pra bater um papo, isso não é educação, isso não é dar aula. Eles estão habituados a esse tipo de cultura. Vocês têm que copiar na escola, tudo o que a professora escrever no quadro, tudo que ela passar, até ficar com o dedinho doendo. E o pai, em contrapartida, ele compactua com isso. E a gente tem problemas nesse sentido do aluno que vai pra casa com o caderno vazio, o caderno não foi cheio de atividades. Aquele pai que tem o costume de pegar o caderno e ver o que o professor passou ele vem à escola e fica preocupado. 'O professor não passou nada, ele não deu nada. Ele não trabalha!' Como é que não trabalha? Trabalha sim, o tempo todo , ele discute. O professor faz esse trabalho de aguçar o espírito da criança. Ele conversa, ele trabalha com textos. Ele distribui folhas. Mas eles têm aquela idéia formal do caderno, do lápis, da borracha, e do quadro negro.... Isso pra ele que é educação. É complicado pra gente tirar isso da cabeça deles. E tirar isso da cabeça dos pais, que já estão acostumados com esse sistema arcaico, de se fazer educação. (Diretora: CIEP de Duque de Caxias)

Outra crítica à escola tradicional é que ela espera que o professor já chegue em sala de aula com o programa pronto e fechado para os seus alunos e com prazos rígidos para cumpri-

los. Não se tem em mente que o aluno poderá precisar de mais tempo para chegar àquele saber, e que a aula precisa ter certa flexibilidade para atender as necessidades dos alunos. Sem falar que é uma forma autoritária de lidar com o saber: o professor que o determina. Nos CIEPs a proposta seria diferente:

> Então, dando continuidade, o professor não traz nada, assim, prontinho de casa. Ele faz a aula dele com o auxílio das crianças. As crianças trazem de casa as experiências, e o que ocorre? Ele aproveita essas experiências, quer dizer, as vivências das crianças, para fazer a aula. Então com isso, as aulas são bem dinâmicas não são estáticas. O professor não lança a matéria no quadro, o conteúdo: Olha hoje eu vou dar substantivos. Ele não faz isso. (Diretora: CIEP de Duque de Caxias)

Há um forte acento no particular: há um tema local, uma palavra chave, um texto feito pela criança, onde a educação ganha um tom pitoresco (KLEIN, 1996). O conceito básico que envolve a prática do *construtivismo interacionista* é a particularidade dos indivíduos diante de um conhecimento que lhes é transmitido. Um exemplo é a ênfase das aulas construídas a partir dos textos dos alunos. Fiquemos com esta fala:

> Então a gente utiliza muito textos também. Textos produzidos pelas próprias crianças. O professor pode pedir pra criança contar uma história. Uma história qualquer. Pegar essa história e reproduzir no quadro e dali, até tirar a aula dele de substantivo, ou outra temática qualquer em língua portuguesa. Então, se utiliza muito texto. (...) E a gente julga isso ideal. Que a criança tenha o contato direto com a língua falada, com a língua em movimento, nada muito estático. (Diretora, CIEP de Duque de Caxias)

A crítica ao método tradicional é procedente. Entretanto, o encaminhamento dado pela proposta construtivista pode provocar efeitos indesejáveis. As crianças ao serem instadas a fazer tentativas de escrita (que devem ser respeitadas como verdadeiras pelo professor) produzem uma escrita igualmente artificial: o texto produzido só é compreendido pelo aluno que o fez, é aceito em nome de um conteúdo (mensagem) tido como válido. Nas duas situações (tradicional e construtivista) começa a existir na escola o emprego do código que não corresponde à língua escrita portuguesa. Separar sílabas e trabalhar com um texto que só o aluno que o escreveu o entende, ambas são situações equivalentes que produzem um artificialismo na linguagem - uma só serve dentro da escola e a outra só serve para o aluno que a criou. É quando surge o problema: para existir enquanto tal o conhecimento precisa ter reconhecimento social. Como isso poderia ocorrer se o método advoga a individualização do conhecimento? Não nos parece claro que o aprendiz é sujeito do conhecimento juntamente com outros sujeitos sociais, que a realidade do aluno não só é realidade do aluno é realidade dos demais alunos também. O construtivismo interacionista sem levar isto em conta perde a sua relacionalidade.

Em segundo lugar, ao valorizar o conteúdo do texto escrito pelo aluno é colocado em segundo plano a correção do código. Se a preocupação da pedagogia tradicional está no código, nas propostas atuais o que se tem é a preocupação com o que se quer registrar. Só depois vem a preocupação com o código, mesmo que o destinatário do texto não o compreenda. A fim de preservar a desinibição do aluno, o induz a uma falsa imagem da escrita, pois não é mostrada ao aluno que ela é uma convenção. Esquecem que só é garantida a compreensão do conteúdo do texto se houver respeito às normas. A mesma fragmentação criticada na escola tradicional é identificada no método construtivista, pois fortalece a separação entre código e significado. Se a função social da escrita, de maneira genérica, é veicular o conteúdo numa modalidade de registro que supere os limites espaço-temporais, aí encontra-se a necessidade da norma, para que o texto possa ser compreendido por aquele que o lê. Aqui encontra-se a necessidade de uma reiterada interferência sistematizadora do professor até que o aprendiz compreenda e memorize os elementos desta convenção a um nível suficiente que por si só possa ensaiar e tentar novas descobertas. Se o método construtivista, tal qual ele tem sido interpretado, for levado às últimas conseqüências, os alunos entrarão em uma roda interminável de ensaio e erro para que descubram o que já foi descoberto por alguém. O professor, segundo esta concepção, não deve poupar o aluno de investir seu tempo tentando desvendar determinado assunto. O problema é que ao criticar o ensino tradicional, a palavra ensino foi repudiada como se ela só pudesse significar algo arbitrário, tosco, repressivo, impositivo, limitador etc. A crítica mais apropriada seria sobre uma determinada forma de ensinar. Ao abolir a relação professor-aluno aboliu-se também a relação ensino-aprendizagem. Os alunos tornaram-se auto-didatas e os professores, animadores de dinâmicas.

Procurar manter um diálogo entre professor e aluno não significa nada de novo - é algo que existe correntemente nas relações humanas, especialmente entre formados e não-formados. O que é problemático é excluir um dos atores da cena. Como, então, o educador pode contribuir para as travessias e trânsitos dos educandos se não tiver autoridade para orientar seus alunos, se esta autoridade quem passa a ter são os próprios educandos? Submete o aluno à criação de coisas já criadas, devolvendo-o à solidão dos seus instintos. Esquecem que tanto a transmissão (apropriação de conhecimentos) quanto a construção (produção) de novos conhecimentos fazem parte da vida em sociedade e a educação escolar propõe-se a transmitir saberes para que novas gerações não tenham a necessidade de refazer o processo. É

possível questionar se a tolerância que o professor deve ter acerca das descobertas dos alunos comporta uma indiferença sobre a sua formação.

A eficácia do método construtivista é posta em questão nas entrevistas que fizemos quando uma das diretoras coloca que a presença e atuação do professor é fundamental para ter o sucesso do método. Mesmo acreditando em sua eficácia, centra no professor o sucesso do aprendizado do aluno, não concebendo a sua retirada do processo educativo.

> Olha, pra quem trabalha a construção de conhecimento a sério a construção de conhecimento é boa. Agora pra quem não trabalha tem que ficar com o tradicional. Eu acho o seguinte, a construção do conhecimento requer muito dinamismo, requer muito exercício, requer muita criatividade. Então a pessoa tem que estar sempre disposta. Aí se obtém resultados. Agora se você levar pro outro lado, não usar nem o tradicional, não assumir a construção, não assumir com o lado de atividades de desempenho, você não consegue resultados não. A construção do conhecimento sem você dar uma seqüência, sem você dar continuidade as suas atividades, você não consegue nada vezes nada. As crianças ficam sem saber nada. Agora tem turmas que quando o professor trabalha bem, os resultados são muito bons. Então eu acho que fica difícil eu falar pra você: é o tradicional, é a construção. Porque tem pessoas que trabalham dentro da proposta que conseguem fechar bem. Fazer um bom trabalho. Quer dizer outras pessoas que não conseguem fechar o trabalho. (Diretora: CIEP de Duque de Caxias)

Não é possível negar que ensino e aprendizagem estão em relação necessária e articulada. O aluno tem a liberdade de não aprender o que o professor ensina da forma como ensinou, mas o que aprendeu foi a partir do ensinado. A educação continua sendo entendida como exercício e transmissão das produções humanas. Desde a Escola Nova esta discussão se estabelece; “centração no professor *versus* centração no aluno”, dicotomizando dois sujeitos que só têm existência dentro de uma mesma relação.

4.4 **O professor deve respeitar as características dos alunos.**

> O aluno vai aprender no tempo dele. Se ele não conseguiu aprender, na 1ª série, os conteúdos programáticos da 1ª série, todo ele, alguma coisa, se ele freqüenta a escola, ele vai conquistar, ele vai conseguir aprender. Daí o ponto que eu acho positivo na aprovação automática , quer dizer, o aluno que é freqüente, que é bem assistido, que o professor realmente dá uma assistência a ele, ele vai aprender no momento dele. Cada um aprende no seu momento. Não tem como você querer equiparar uma turma, igualar, nivelar uma turma . Não tem como. Cada qual aprende no seu tempo. Então, daí, eu acho isso positivo. Essa idéia de aprovação automática nesse sentido, eu acho positivo. Ficou faltando um detalhezinho naquela série, na outra série, ele vai conseguir, se for bem administrado aquela problematicazinha que ficou pendente... (Diretora Adjunta: CIEP de Duque de Caxias)

Um dos principais apelos do método construtivista é levar o professor a acreditar que deve respeitar as características dos alunos e suas limitações. Os aspectos que conferem caráter “pitoresco” à educação estão em valorizar o aluno fora de suas relações sociais e fazer

com que ele acredite que o mundo o esperará aprender (conforme o seu ritmo) e aquilo que descobre sozinho é conhecimento reconhecido socialmente. A avaliação do indivíduo pelas suas capacidades e limites ignora que faz parte do processo educativo não respeitar os limites dos alunos. Educação não é valorizar o que o aluno sabe ou o que ele é somente, mas, ajudar o aluno a superar as suas dificuldades e limites. Não é sublinhá-los, mas ultrapassá-los. Um dos desafios da educação é negar a essência tida como "natural" (carente, desinteressado, preguiçoso), muitas vezes atribuída pelo próprio aluno a si mesmo, e ajudá-lo a crescer. Esta perspectiva vem reforçar a questão já levantada aqui de que as pedagogias centradas no aluno acabam por condená-los às suas próprias fronteiras.

4.5 **O professor deve respeitar o erro do aluno**

Partindo destes pressupostos, chega-se a uma terceira proposição que para nós contribui para fortalecer o fracasso escolar, agora não mais com conceitos vermelhos no boletim e a reprovação ao final do ano letivo, mas através da aprovação automática. Tendo em vista que o aluno constrói o conhecimento e o faz no seu tempo, nada mais apropriado do que trabalhar com o conceito de avaliação continuada. Aqui temos uma discussão sobre a maneira que se dará a promoção do aluno para a série seguinte e como isto será avaliado.

O papel do professor como juiz detentor dos critérios de julgamento que determinam o destino do aluno para aprovação ou reprovação é questionado. Em uma escola convencional a nota ou o conceito tem poder de aprovação ou reprovação sobre o aluno e a avaliação é individual, selecionando os melhores. Acrescente-se a isto o fato de só os alunos receberem notas, não se concebendo uma reunião escolar onde professores, diretores, funcionários e equipe de apoio sejam avaliados. Pretendendo retirar do aluno a responsabilidade total por seu sucesso ou fracasso, o CIEP propõe uma avaliação que leve em conta não só o conhecimento adquirido pelo aluno, como também outros fatores decisivos para o processo de aprendizagem, tais como a atuação dos professores, o sentido, a qualidade e a adequação de programas e experiências curriculares, os recursos didáticos e materiais disponível, a relação da escola com a comunidade e a inserção do aluno na vida sócio-cultural. Esta avaliação se daria num processo contínuo que duraria por todo o período escolar. Cada aluno seria diagnosticado em fichas individuais constando seus avanços e dificuldades, como um

diagnóstico em que a partir do conhecimento da “doença” seria administrado o tratamento adequado, auxiliando o professor a redirecionar ou realimentar a ação docente. Estas fichas contribuiriam para o trabalho do professor do ano letivo seguinte, pois este saberia a posição de cada aluno, o quanto cresceram e como reagiram aos desafios que a escola lhes propôs.

Os alunos renitentes - aqueles que passaram várias vezes pela reprovação - seriam atendidos através do resgate da auto-estima e do encorajamento, recuperando a sua vontade de aprender. Estes alunos não seriam segmentados em turmas especiais ou classificadas como “fracas”, conviveriam normalmente com alunos novos, não importando a faixa-etária. Esta seria uma forma de não estigmatizar alunos que foram prejudicados por erros pedagógicos.

O Estudo Dirigido funcionaria como a fonte de apoio de todos os alunos oriundos de famílias iletradas que pouco ou nada podem ajudar seus filhos a estudar, além da terem dificuldade econômica que impede pagar professores particulares. Seria algo mais que revisão, recuperação ou treinamento, mas faria parte da avaliação continuada.

Todos estes pontos são o que há de mais atualizado sobre os critérios de qualidade do ensino como um todo. A avaliação da instituição escolar e do trabalho pedagógico do professor, feitas de forma adequada, com critérios claros e com incentivo à correção das distorções e falhas poderia se tornar um dos grandes instrumentos para ações que visassem a melhoria do ensino e a abertura para a comunidade avaliar a escola também. Entretanto, **o que acontece na prática é a transformação da avaliação continuada em aprovação automática**. A melhoria dos índices educacionais foi traduzida em uma promoção que não espelha um efetivo aprendizado dos alunos. A cultura da repetência passou a ser tratada a partir de dispositivos da Secretaria da Educação que categoricamente impediam que os alunos fossem retidos nas séries mesmo se não apresentassem condições para a promoção. A forma impositiva que a avaliação continuada se concretizou não contribuiu para a mudança de mentalidade do professor, que rejeita o critério por alimentar no aluno o desinteresse pelo estudo e não produziu uma auto-crítica de seu trabalho pedagógico.

> Eu acho completamente errado. Porque eles já são pobres, não têm muita oportunidade. Se eles não se esforçarem, vão ter mais dificuldade que um aluno de escola particular, ou de classe média mais alta. E eles têm que se conscientizar de que têm que estudar. E esse negócio de aluno com passagem automática só prejudica, porque o que ele não aprendeu na 1ª, não vai aprender na 2ª. Você vê, eu sou 4ª série, meus alunos que não sabem somar, dividir e multiplicar, as quatro operações. Não digo nem verbo! Como é que vão fazer uma 5ª série? Não é mesmo? Eu sou completamente contra a promoção automática. Completamente contra. (Professora, CIEP de Duque de Caxias)

Por uma crítica procedente às posturas grosseiras, com atitudes desagradáveis e em forma de punição por parte dos professores, criou-se uma prática em que o erro do educando deveria ser respeitado por mais absurdo que parecesse ao educador.

A aprovação automática, por fim, produz um acúmulo de deficiências que a cada ano deve ser tolerado pelo professor seguinte, até que o aluno se forme. Não queremos defender a idéia de que reprovação faz bem ao aluno, pelo contrário, sabe-se que quanto mais reprovado, mais chance o aluno tem de ser reprovado novamente. O que estamos colocando aqui é que a promoção do aluno camufla as estatísticas e não contribui para que ele adquira os instrumentos necessários para dialogar com outros grupos, e nem permite que ele desenvolva a capacidade de "aprender a aprender" mostrando-se ineficaz para combater a seletividade do sistema de ensino. E assim o aluno continua fazendo o que pode para estudar e aprender, sem que a educação concretize na prática o seu desejo de *"ser alguém na vida"*.

CONCLUSÃO: O LEGADO DOS CIEPs

As avaliações do ensino fundamental têm apontado para a necessidade de elevação do nível de escolaridade da população como um todo se o Brasil pretende realmente acelerar o passo em direção a uma economia mais dinâmica e fortalecida. Apontam igualmente que a automação crescente que esta economia acarreta pressupõe também que os trabalhadores oriundos tanto das classes populares como de qualquer outro segmento social "saibam pensar" além de operar os instrumentos de trabalho. Mais do que nunca, a escolarização é o pré-requisito para o ingresso no mundo do trabalho, seja qual for o nível hierárquico que o indivíduo vá ocupar. Um novo modelo de qualificação profissional vem conduzindo um movimento de revalorização da educação geral. O padrão que predominou até então cujas ocupações técnicas permitiam que os requisitos básicos fossem adquiridos ao longo da trajetória profissional, independentemente de um preparo escolar específico, tende a se extinguir[47]. Por estas razões, tem havido uma crescente preocupação dos educadores em relação a qualidade do ensino, envolvendo, ainda, outros grupos sociais, pois o fraco desempenho qualitativo e quantitativo do sistema educacional brasileiro poderá significar tanto a escassez de pessoal com requisitos básicos para o desenvolvimento econômico, quanto a marginalização de grande parte da população brasileira na medida em que forem reduzidas as oportunidades para indivíduos com pouca escolaridade.

É provável que o momento atual esteja propício a construção de acordos ou consensos sobre a importância que a escolarização assume socialmente e, possivelmente, um momento em que muitos esforços conjuntos (civis e públicos; de empresários e trabalhadores; dos três níveis de governo; nacionais e internacionais etc.) poderão se estabelecer. Sobre este novo momento de valorização da educação, que também resgata as velhas associações entre educação e desenvolvimento, educação e democracia, educação e cidadania, educação e trabalho, interessou-me a experiência dos CIEPs onde é possível constatar a importância da opinião da população para o sucesso das reformas. Através das falas dos usuários dos CIEPs

---

[47]Independentemente da área de especialização as inovações tecnológicas e organizacionais conduzem a um perfil básico do trabalhador cujas principais características são, segundo Fogaça e Eichenberg (1993):

- capacidade de leitura e compreensão de texto;
- capacidade de redigir comunicados, documentos, relatórios;
- capacidade de falar e de se comunicar com seus superiores hierárquicos, com colegas e com subordinados;
- capacidade para trabalhar em computação, interpretar números, fazer medições de tempo, distâncias, volume etc.;
- habilidade para entender, organizar e analisar problemas quantitativos; capacidade de identificar e definir problemas, formular alternativas, equacionar soluções e avaliar resultados;
- criatividade, iniciativa, inventiva, uso da intuição e do raciocínio lógico, transformando idéias em aplicações práticas;
- auto-estima, motivação e capacidade de assumir responsabilidades;

percebemos o quanto a educação tem sido valorizada pelos segmentos mais empobrecidos da população antes mesmo que a "educação para todos" se tornasse um credo renovado nas instâncias mais privilegiadas. Se tais grupos valorizam a educação e o quanto têm sido exigida para ter acesso às melhores oportunidades, como esperar que a escola que os estigmatiza, que os reduz à sua própria cultura e de forma mais perversa ao seu próprio conhecimento os instrumentalize para o diálogo com a cultura letrada que tanto almejam?

O que se percebe é que os CIEPs, apresentados como um instrumento para proporcionar a modernização do estado do Rio de Janeiro, caíram em descrédito tanto do ponto de vista político como do ponto de vista pedagógico. No capítulo que tratou da implementação do projeto observamos que a falta de consenso em relação às novas escolas possibilitou a sua posterior rejeição, ou não-valorização. A imagem que uma das informantes construiu sobre os CIEPs como um "desperdício" expressa o grau de desinteresse que o projeto desperta atualmente entre os seus possíveis usuários - algo supérfluo que não conciliou as opiniões e ações em prol da educação. Esta experiência nos permite identificar a ambigüidade existente entre o discurso e os projetos dos interventores e a percepção e o quotidiano da maior parte da população que utiliza os mesmos.

A busca de inspiração na educação popular objetivando uma educação voltada para a população carente, produziu dois efeitos. O primeiro relacionado com a rejeição à escola devido à não identificação da população e dos atores do processo educativo com o projeto dos CIEPs permitindo, ainda, que se mantivesse vulnerável às ações políticas favoráveis ou contrárias ao partido político que o implementou. E o segundo foi o reforço da segmentação social, ou seja, com o objetivo de minimizar a distância existente entre os alunos das diversas camadas sociais, a proposta política dos CIEPs exacerbou as diferenças através do acento na bagagem cultural e cultura popular, obscurecendo a visão de que a igualdade que as camadas populares esperavam era a de manipular com eficiência os saberes que lhes garantiriam melhores oportunidades de trabalho e de diálogo com o mundo letrado. Ao analisarmos as falas dos entrevistados percebemos que a ausência de acordos entre os atores e os implementadores do projeto contribuiu para a compreensão da escola como reduto de pobres. A concepção por parte dos educadores de que as crianças oriundas dos grupos mais carentes necessitavam de um tratamento especial em termos de aprendizagem e de serviços para, a partir daí, reduzir e até eliminar o desequilíbrio social, imaginou a escola como o centro nevrálgico em que se buscaria eliminar as carências de diversas naturezas, tornando-a o

---

- capacidade de negociar e contra-argumentar, espírito de colaboração e de aglutinação.

principal eixo das políticas sociais, relegando a um segundo plano as próprias atividades de ensino.

Quando a escola pública compensatória de caráter político - que pretendia a recuperação da dignidade das camadas populares, dotando-a de um espírito crítico e questionador da ordem social, rompendo com a seletividade do sistema e a influência das classes dominantes - optou pelo construtivismo como a pedagogia eficaz para o tipo de clientela que os Centros atenderiam, conjugou duas tendências que até então eram antagônicas na tradição educacional brasileira: a educação progressista libertária e a educação liberal renovada. Esta conjugação que aparentemente poderia redundar em um desenvolvimento harmonioso entre a igualdade e a diferença, entre o coletivo e o individual, entre o tradicional e o moderno contribuiu para fortalecer a face da diferença e da seletividade.

Nos CIEPs dois fatores sinalizam para as falhas do projeto e para o despreparo dos professores para enfrentá-los que contabilizam o fracasso escolar: primeiramente é a ineficácia do ensino que se esconde por trás do sistema de aprovação automática, fazendo com que os alunos acumulem as dificuldades quando passam de série sem terem aprendido de fato os conteúdos. A exigência atual de que para qualquer profissão é necessário “saber pensar” não contempla estes usuários, pois apesar de conseguirem o diploma, são eliminados não mais pela escola, mas pelo próprio mercado de trabalho. A segunda falha é a dificuldade da escola responder ao desafio que ela mesma tomou para si ao assumir os problemas sociais como a pobreza e os menores de rua. Os Centros mostraram-se incapazes de responder aos desafios colocados pela violência de cada região pobre onde foram estabelecidos, tornando-se, pelo contrário, vulneráveis a ela.

Um ponto fundamental negligenciado pela pedagogia e prática dos CIEPs relaciona-se com a compreensão do que seria a libertação e autonomia das camadas populares. Estes objetivos não se resumiriam ao diálogo entre aluno e professor e autonomia intelectual dos educandos. Passaria pela formação dos valores da civilidade, do respeito, da sociabilidade e solidariedade que são práticas sociais que devem ser incorporadas ao cotidiano escolar. São estes valores, diferentes dos aprendidos nas ruas, que contribuem para transformar as relações violentas nos vários níveis em que elas se apresentam. Não se trata de uma defesa da inclusão de “moralismo elementar” no currículo escolar. Estes valores não são propriedade exclusiva de uma classe social ou outra. A transmissão destes valores pela escola não significa um massacre da cultura original do grupo a que está sendo dirigido. São valores que pertencem ao

espaço público, da discussão e do diálogo e servem para resolver problemas comuns, sendo universais e democráticos (ZALUAR e LEAL, 1996). Portanto, noções de direito, de ética, de cidadania são ensinamentos válidos tanto quanto a música, a culinária, a arte, o folclore etc. A educação escolar atende aos interesses das camadas populares não somente do ponto de vista econômico, pois, para a participação nos espaços públicos é imprescindível o domínio de linguagens que a escola oferece. É fornecendo esses instrumentos de participação cidadã (saber ler, escrever, contar e falar direito) que a escola contribui efetivamente para diminuir as desigualdades sociais, políticas e econômicas. Daí ser primordial a ruptura com a lógica da distribuição seletiva do sistema educacional e a construção de acordos a fim de produzir tradições educativas que não se desgastem com alternâncias políticas ou novidades pedagógicas pouco testadas.

A participação da comunidade na vida escolar contribuiria para gerar nos usuários e nos agentes escolares a motivação necessária para o melhor funcionamento da escola e conseqüentemente para o aumento de sua qualidade. A possibilidade de interações entre os atores contribuiria também para romper com imagens cristalizadas que atuam como obstáculos para um diagnóstico mais apropriado das relações entre professores, alunos e responsáveis. Pareceu-nos que a desmotivação dos professores, muitas vezes expressa na forma como caracterizavam os alunos (carentes, problemáticos, desinteressados, abandonados, desprovidos de cultura etc.) causando a impressão de que é praticamente inviável a escolarização de alunos pobres, é um dos fatores que contribui para o enfraquecimento da educação. O desencanto com pedagogias que cada vez mais os retiram de cena, a ruptura da autoridade em sala de aula, o desprestígio social da profissão e o despreparo para lidar não só com a dimensão da instrução como da ordem e da formação de hábitos, têm contribuído para que lancem novamente sobre as famílias (acusadas de negligenciarem os estudos dos filhos e de não cuidarem de sua formação) e, em última análise, sobre o aluno a responsabilidade pelo fracasso escolar. Aquilo que Costa Ribeiro denominou de “cultura da repetência” ainda está muito enraizada na educação brasileira em todos os níveis: tanto professores, quanto responsáveis e alunos tendem a interpretar o fracasso escolar a partir de condicionantes extra-escolares que recaem sobre os alunos, retirando a responsabilidade de todo um sistema que não prepara os professores adequadamente, que promove a seletividade, que não distribui o conhecimento e que, por fim, desmotiva os seus atores, ponto onde reside a crise da educação escolar.

O projeto que pretendia incluir o pobre numa esfera de educação e de direitos sociais mais dignos do que os que ele teve até então, de forma não prevista produziu resultados inversos a este: mais exclusão e segregação da escola, do aluno e da família pobre e dos educadores que nele trabalham. Este efeito não é exclusivo dos CIEPs. O projeto foi uma experiência bem acabada que ilustra a hipótese da segregação e do caráter excludente da educação pública brasileira.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti. “Educação e modernidade no Brasil”.Velloso, João Paulo dos Reis [et al.]. *Educação e Modernidade.* São Paulo: Nobel, 1993, p. 17-28.

ALERARO, Lizete Regina Gomes. *Reflexões sobre a idéia de escola pública de tempo integral*. São Paulo: mimeo,1987.

ANDRADE, A. dos S. “O cotidiano de uma escola pública do primeiro grau: um estudo etnográfico”. C*adernos de Pesquisa*, nº 73, maio, 1970, p. 26-37.

ARROYO, Miguel. “A escola possível é possível?”Arroyo, Miguel (org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Ed. Loyola,1986.

ARROYO, Miguel. “O direito ao tempo de escola”. *Cadernos de Pesquisa*, nº 65, 1988, p. 3-10.

BECKER, Howard. *Métodos de pesquisa em ciências sociais.* São Paulo; Ed. HUCITEC, 93.

BERREMAN, Gerald. “Por detrás de muitas máscaras”. Zaluar, Alba (Org.) *Desvendando máscaras sociais.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

BITTENCOURT, Ricardo Luís de. “Desconstruindo o fracasso escolar: a construção da escola possível para as classes populares”. Fischer, Alcindo A. F. & Fonseca, Laura de Souza. *Educação e Classes Populares.* Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996, p. 217-230.

BOMENY, Helena M. B. “Reforma Universitária de 1968, 25 Anos Depois”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 26, out., 1994, p. 51-65.

_____. “Professor secundário: profissão em crise”. *Revista Ciência Hoje*, vol. 17, nº 97, jan./fev., 1994b, p. 36-41.

_____. “Faculdades de Educação, cursos de Pedagogia e crise do ensino. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 3, n. 6, jan./mar, 1995. p. 87-112.

_____. *Marketing social e reformas educativas: sugestão de análise conceitual*, Rio de Janeiro, FGV/CPDOC, mimeo, 1996.

_____. “Educação básica na América Latina: pontos de um programa”. FREITAG, Bárbara (Dir.). *Anuário de Educação 1995/1996. A educação formal: entre o comunitarismo e o universalismo.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UNIGRANRIO, 1997.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Ed., 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “A descoberta da cultura na educação: cultura popular, movimentos de cultura popular no Brasil dos anos sessenta”. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1990a. p. 13-83.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “Educação popular revisitada”. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1990b, p. 143-160.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRANDÃO, Zaia. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro: Dois Pontos,1986.

BRANDÃO, Zaia. “A escola de primeiro grau em tempo integral: as lições da prática”, *Educação & Sociedade*, nº 32, 1989, p. 116-129.

BRANDÃO, Zaia. “A formação de professores e a questão da educação das crianças das camadas populares”. *Cadernos de Pesquisa,* nº 40, fev., 1992, p. 54-57.

BRESCIANI, Maria Stella M. *Londres e Paris no século XIX: O espetáculo da pobreza.* São Paulo: Brasiliense, 1985.

CARDOSO, Ruth. “Aventuras do antropólogo em campo ou como escapar das armadilhas do método”. CARDOSO, Ruth (Org.) *Aventura Antropológica*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

CENDALES, Lola e POSADA, Jorge. “A questão pedagógica na educação popular”. GARCIA, Pedro Benjamim [et al] *O Pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994, p. 115-118.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. “Escola pública de horário integral e qualidade de ensino”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 4, nº 11, abr/jun, 1996, p. 121-128.

COSTA, Marly de Abreu. “Comparação das estimativas do custo/aluno em dois CIEPs e duas escolas convencionais do município do Rio de Janeiro”. *Educação e Sociedade*, nº 46, 1991, p. 486-501.

COSTA, Marly de Abreu. *Qualidade de ensino: a escola pública de tempo integral em questão.* Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995 [tese de doutorado].

COSTA RIBEIRO, Sérgio. “A pedagogia da repetência”. *Estudos em Avalição Educacional*, v. 4, jul./dez, 1991, p. 73-85.

COSTA RIBEIRO, Sérgio.“Educação e cidadania”.VELLOSO, João Paulo dos Reis (Org.). *Educação e Modernidade.* São Paulo: Nobel. 1993.

CUNHA, Luis Antonio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*, São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Editora Universidade Federal Fluminense; DF: FLACSO do Brasil,1991.

CUNHA, Luis Antonio. “Zig zag no 1º grau: O Rio de Janeiro nos anos 80”. *Revista do Rio de Janeiro*, 3, 1994, p. 21-26.

DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1981.

DUARTE, Luís Fernando D. [et al] “Vicissitudes e limites da conversão à cidadania nas classes populares brasileiras”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais,* nº 22, 1993. p. 5-19.

DURHAM, Eunice R.“A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas”. CARDOSO, Ruth C. L. (Org.) *A aventura Antropológica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 17-38.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1973.

ÉBOLI, Therezinha. *Uma Experiência de Educação integral.* Rio de Janeiro, FAPERJ, 1983.

EMERIQUE, Raquel Balmant. *Faculdade de Educação: seu percurso dos anos 30 aos 60*. Relatório CNPq, Rio de Janeiro, mimeo. 1993.

EMERIQUE, Raquel Balmant. *Faculdade de Educação, Cursos de Pedagogia e a crise do ensino*. Relatório CNPq, Rio de Janeiro, mimeo, 1995.

FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional.* São Paulo: Cortez: A. A., 1989.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo, Cortez, 1985.

_____. *Alfabetização em processo*. São Paulo, Cortez, 1986.

FLETCHER, P. R. “A repetência no ensino de primeiro grau: um problema negligenciado da educação brasileira”. *Revista Brasileira de Administração da Educação,* v. 3, nº 1, 1985.

FLETCHER, P. R. e COSTA RIBEIRO, Sérgio. “O ensino de primeiro grau no Brasil hoje”. *Em Aberto,* v. 6, nº 3, 1987.

FOGAÇA, Azuete e EINCHENBERG, Carlos. “Educação básica e competitividade”. VELLOSO, João Paulo dos Reis (Org.). *Educação e Modernidade.* São Paulo: Nobel, 1993, p. 83-136.

FOOT-WHYTE, William. “Treinando a observação participante”. ZALUAR, Alba (Org.) *Desvendando máscaras sociais.* Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1990.

FORTES, Márcio. “Educação e marginalidade social”. VELLOSO, João Paulo dos Reis (Org.). *Educação e Modernidade.* São Paulo: Nobel, 1993. p. 213-215.

FRANCO, Sérgio Roberto K. *O construtivismo e a educação.* Porto Velho: GAP. 1991.

GAMA, Elisabeth. “Percepções dos professores sobre os determinantes do fracasso escolar na escola pública”.*Cadernos de Pesquisa da UPES,* 1, 1991. p. 4-14.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano de um moleiro perseguido pela Inquisição.* São Paulo: Companhia das Letras,1987.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.* Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan. 1988.

GOMES, Candido Alberto. “Educação nos anos 90”. *Carta’: Falas, Reflexões, Memórias; Informe de Distribuição Restrita do Senador Darcy Ribeiro*. Brasília (DF): n. 5, 1992. p. 73-80.

GOULART, Virgínea. *Tempo do aluno em sala de aula: aumento ou melhor utilização?*. Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1986 [dissertação de mestrado].

GROSSI, Esther P. “Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano”. GROSSI, Esther P. e BORDIN, Jussara. *Construtivismo pós-piagetiano*. Petrópolis, Vozes, 1993.

GUIMARÃES, Eloisa e PAULA, Vera de. “Cotidiano escolar e violência”. ZALUAR, Alba (Org) *Violência e Educação*. São Paulo: Ed. Livros do Tatu, Cortez Ed., 1992, p. 125-136.

GUSTSACK, Felipe. “Escola: espaço de escuta”. FISCHER, Alcindo A. F. e FONSECA, Laura de Souza. *Educação e Classes Populares.* Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996, p. 79-89.

HAAS, Fabrício. “Contribuições para uma escola possível”. FISCHER, Alcindo A. F. e FONSECA, Laura de Souza. *Educação e Classes Populares.* Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996, p. 21-30.

KLEIN, Lígia Regina. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 1996.

KLEIN, Ruben e COSTA RIBEIRO, Sérgio. “A pedagogia da repetência ao longo das décadas”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,* vol. 3, nº 6, 1995, p. 55-61.

KLEIN, Ruben. “O fluxo dos alunos do 1º grau e a qualidade do ensino: década de 80”, *Revista do Rio de Janeiro*, 3, 1994, p. 9-20.

KRAMER, Sonia. “CIACs: falácias, equívocos e tentações”. *Educação e Sociedade*, 40, 1991, p. 461-474.

LEONARDOS, Ana Cristina. “Opportunities tolearn academic skills in the brasilian public schools, a comparative case study”. Standford: California, EUA, 1990 [tese de doutorado].

_____. “O CIEP como inovação educacional”. *Contexto e Educação*, 22, 1991, p. 46-64.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.* São Paulo: Ed. Loyola, 1986.

LIMA, Lauro de Oliveira. *A construção do homem segundo Piaget (uma teoria da educação)*. São Paulo, Summus. 1984.

LINHARES, Maria Yedda Leite. “A superação da repetência no ensino básico”. *Carta’: falas, reflexões, memórias. Informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro*. Brasília (DF): nº 5, 1992. p. 241-246.

LOBO JUNIOR, Dácio Tavares. *CIEPs - a importância de um projeto pedagógico. Estudo histórico crítico sobre a educação pública no estado do Rio de Janeiro, focalizando o Programa Especial de Educação do Governo Leonel Brizola/Darcy Ribeiro (1983-1987).* Niterói, Universidade Federal Fluminense, 1988 [dissertação de mestrado].

LOVISOLO, Hugo Rodolfo. *Educação popular: maioridade e conciliação.* Salvador: UFBA/ Empresa Gráfica da Bahia, 1990.

_____. *Motivação, autonomia e engenharia escolar*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, mimeo,1991.

_____.*Revendo a educação: distribuição versus seleção.* Rio de Janeiro: mímeo, 1996.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 65, nº 150, mai./ago, 1984, p. 407-25.

MARIA, Luzia de. "Crianças na rua: a supressão da infância", *Carta': Falas, Reflexões, Memórias. Informe de Distribuição Restrita do Senador Darcy Ribeiro*. Brasília (DF): nº 5, 1992, p. 247-252.

MAURÍCIO, Lúcia Veloso, RANGEL, Carmen Maria. "A pedagogia dos CIEPs". *Carta': Falas, Reflexões, Memórias. Informe de Distribuição Restrita do Senador Darcy Ribeiro*. Brasília (DF): nº 2, 1995. p. 47-62.

MAZA E., Gonzalo de la. "Abrir janelas para o futuro: cinco reflexões sobre alianças para a educação popular". GARCIA, Pedro Benjamim [et al]. *O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

MEDEIROS, Marilena Rescala. "O desafio da educação pública". *Revista Presença*, nº 10, 1987, p. 113-120.

MELLO, Guiomar Namo de. "Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino do primeiro grau". *Educação & Sociedade*, nº 2, 1978, p. 70-77.

_____. "A escola de 1º grau de tempo integral: as lições da prática". *Educação e Sociedade*, nº 32, 1989, p. 116-129.

_____. "Políticas públicas de educação". *Estudos Avançados*, vol. 5, nº 13, 199, p. 7- 47.

_____. *Magistério de primeiro grau: da competência técnica ao compromisso político.* São Paulo: Cortez, 11ª ed. 1995.

MIGNOT, A. C. V. *CIEP: alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação?.* Rio de Janeiro, Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1988 [dissertação de mestrado].
_____. "Centro Integrado de Educação Pública: alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação?", *Em Aberto*, nº 44, 1989, p. 45-63.

_____. "Monumento a educação: escola pública de tempo integral". *Revista do Rio de Janeiro*, nº 3, 1994, p. 52-60.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. “O ensino fundamental no Brasil hoje”. Programa de Aceleração da Aprendizagem do Ensino Fundamental,1997.

NOGUEIRA, Maria Alice. “Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa”. *Teoria & Educação*, nº 3, 1991, p. 89-112.

NUNES, Clarice. “Cultura escolar, política educacional e espaço urbano - a modernidade pedagógica na cidade do Rio de Janeiro (1910 -1935)”. *Tecnologia Educacional*, v. 22, nº 118, maio-junho, 1994.

OLIVEIRA, Carlos Alberto Pereira de. *CIEP: modelos subjacentes de uma escola que está fazendo escola.* Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1991 [dissertação de mestrado].

PAIVA, Vanilda. *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal,1984.

_____. “Violência e pobreza: a educação dos pobres”. ZALUAR, Alba (Org). *Violência e Educação*. São Paulo: Ed. Livros do Tatu, Cortez Ed., 1992.

PALMA, Diego. “O clima da pós-modernidade, a crise e a educação popular”. GARCIA, Pedro Benjamim [et al]. *O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

PARO, Victor H. “A escola pública de tempo integral: a universalização do ensino e problemas sociais”. *Cadernos de Pesquisa*, nº 65, 1988, p. 11-20.

_____. “Viabilidade da escola pública de tempo integral”. *Educação e Sociedade*, nº 29, 1988c, p. 89-99.

PARO, Victor H.; FERRETTI, Celso J.; VIANA, Caludia P., SOUZA, Denise T. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez, 1988b.

PATTO, Maria Helena. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiros,1991.

PEIRANO, Mariza G. S. “Os antropólogos e suas linhagens”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, nº 16, ano 6, 1991, p. 43-50.

PELAYO, Tereza Cuberos. *As propostas pedagógicas dos CIEPs e da orientação educacional contextualizada: um estudo comparativo.* Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1989, [dissertação de mestrado].

PEREZ, José R. Reis. “Implementações de políticas educacionais, o caso da jornada única”. *Contexto e Educação*, 22, 1991, p. 75-82.

PERISSÉ, Vanda Lúcia Santos. *Análise da evasão de alunos de um CIEP de segundo seguimento do primeiro grau para escolas de horário parcial.* Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994 [dissertação de mestrado].

PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes,1986.

POPPUIA, Ana Maria. “Enfrentando o Fracasso Escolar”. *Revista Associação Nacional de Educuação*, Número Especial, 1983, p. 6-9.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch Editores,1986.

_____. “A Revolução Educacional do Rio”. *Módulo Arquitetura e Arte*, (91), 1986b.

_____. “CIEPs: a educação como prioridade”. *Carta’: Falas, Reflexões, Memórias. Informe de Distribuição Restrita do Senador Darcy Ribeiro*. Brasília (DF): nº 5, 1992, p. 25-48.

RIBEIRO, Darcy [et al]. “O novo livro dos CIEPs”. *Carta’: Falas, Reflexões, Memórias. Informe de Distribuição Restrita do Senador Darcy Ribeiro*. Brasília (DF): nº 2, 1995.

RODRIGUES, Carmen Lúcia. “A escola como lugar de encontro”. FISCHER, Alcindo A. F. e FONSECA, Laura de Souza. *Educação e Classes Populares.* Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996, p. 119- 129.

ROMANO, Jorge O. “As mediações na produção das práticas. O conceito de *Habitus* na obra de Pierre Bourdieu”. RIBEIRO, Ivete. *Sociedade Brasileira Contemporânea. Família e Valores*. São Paulo: Ed. Loyola,1987.

SADER, Eder e PAOLI, Maria Célia. “Sobre ‘classes populares’ no pensamento sociológico brasileiro”. CARDOSO, Ruth C. L. (Org.) *A aventura antropológica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 39-68.

SALM, Claudio. “Educação e treinamento de mão-de-obra: o papel do SENAI na reestruturação industrial”. VELLOSO, João Paulo dos Reis (Org.). *Educação e Modernidade.* São Paulo: Nobel, 1993, p. 193-209.

SANTOS, Simone Almeida. “Pensando a escola possível a partir de Freire e Piaget”. FISCHER, Alcindo A. F. e FONSECA, Laura de Souza. *Educação e Classes Populares.* Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996, p. 231- 238.

SCHWARTZMAN, Simon. “Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade”. *Estudos Avançados*, vol. 5, nº13, 1991, p. 49-59.

_____. “A busca da qualidade da educação”. VELLOSO, João Paulo dos Reis (Org.). *Educação e Modernidade.* São Paulo: Nobel, 1993, p. 217-9.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. “Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola”. *Estudos Avançados*, 5 (13),1991, p. 61-77.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. “Pesquisa de avaliação do ensino básico na rede pública municipal”. Rio de Janeiro, Departamento Geral de Educação. 1995.

SILVA, Gilberto Ferreira da. “Educação e cultura: (re)pensando a escola”. FISCHER, Alcindo A. F. e FONSECA, Laura de Souza. *Educação e Classes Populares.* Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996, p. 107-117.

SILVA, Rose N. et al. “O descompromisso das políticas públicas com a qualidade de ensino”, *Cadernos de Pesquisa*, 840, 1993, p. 5-16.

TEIXEIRA, Anísio. “Educação não é privilégio”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 26, n. 63, jul./set, 1956.

THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.* São Paulo: Livraria Ed. Polis, 1987.

VIANNA, H. M. “Evasão, repetência e rendimento escolar - a realidade do sistema educacional brasileiro”. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 4, jul./dez., 1991, p. 87-92.

VILHENA, Luís Rodolfo. *O popular visto das margens: cultura popular e folclore em van Gennep e Bakhtin.* Rio de Janeiro: PPGAS/ Museu Nacional/UFRJ, mímeo, 1991.

ZALUAR, Alba. “Teoria e prática do trabalho de campo”. CARDOSO, Ruth C. L. (Org.) *A aventura Antropológica*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 107-126.

_____. *Cidadãos não vão ao Paraíso.* São Paulo, Ed. Universidade de Campinas, 1994.

ZALUAR, Alba e LEAL, Maria Cristina. *CIEP e a Escola Pública Convencional: A Educação na Erradicação da Pobreza.* Rio de Janeiro: Instituto de Medicina Social - UERJ. Série Estudos em Saúde Coletiva, nº 148, 1996a.

_____. “Cultura, educação popular e escola pública”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 4, nº 11, abr/jun, 1996b, p. 121-128.