



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLA DE
TEMPO INTEGRAL: O CIEP 271, JOSÉ BONIFÁCIO TASSARA**

TELMA OLIVEIRA SOARES VELLOSO

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2018

TELMA OLIVEIRA SOARES VELLOSO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLA DE
TEMPO INTEGRAL: O CIEP 271, JOSÉ BONIFÁCIO TASSARA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2018

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

V441p
2018 Velloso, Telma Oliveira Soares, 1991-
Políticas públicas de formação integral em escola de tempo
integral : o CIEP 271, José Bonifácio Tassara / Telma Oliveira
Soares Velloso. – Viçosa, MG, 2018.
xiii, 95 f. : il. ; 29 cm.

Inclui anexo.

Orientador: Cezar Luiz de Mari.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 87-92.

1. Educação integral. 2. Centros Integrados
de Educação Pública - Conceição de Macabu (RJ). 3. Política
pública. 4. Centro Integrado de Educação Pública José Bonifácio
Tassara - História. I. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação. II. Título.

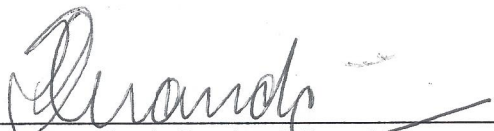
CDD 22. ed. 371.01098153

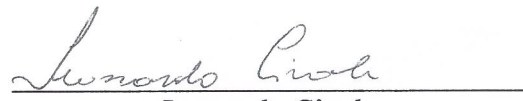
TELMA OLIVEIRA SOARES VELLOSO

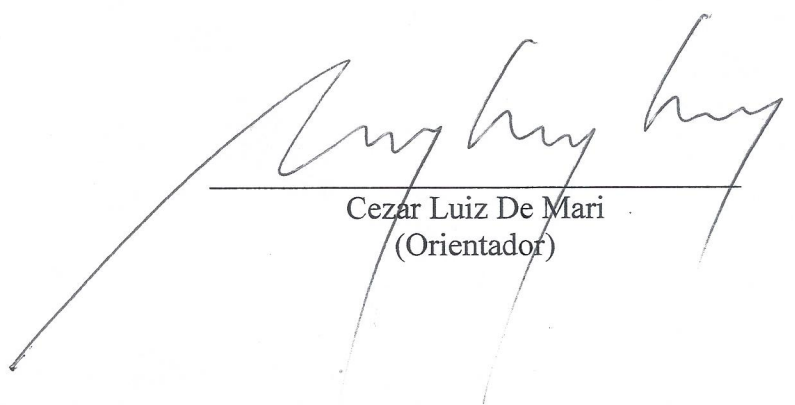
**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLA DE
TEMPO INTEGRAL: O CIEP 271, JOSÉ BONIFÁCIO TASSARA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 25 de outubro de 2018.


Sonia Regina Miranda


Leonardo Civali


Cezar Luiz De Mari
(Orientador)

Dedico essa dissertação aos homens e mulheres que acreditam na Educação e fazem desta, a luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Ao meu pai Sávio, minha mãe Lídia e as minhas irmãs Júlia e Lis, que sempre apoiaram as minhas escolhas, por acreditarem que irei longe, que são os ombros para qualquer sofrimento e geram os sorrisos mais amáveis para que eu continue acreditando nos sonhos.

AGRADECIMENTOS

*"Fracassei em tudo o que tentei na vida.
Tentei alfabetizar as crianças brasileiras, não consegui.
Tentei salvar os índios, não consegui.
Tentei fazer uma universidade séria e fracassei.
Tentei fazer o Brasil desenvolver-se autonomamente e fracassei.
Mas os fracassos são minhas vitórias.
Eu detestaria estar no lugar de quem me venceu."
Darcy Ribeiro*

Agradecer deveria ser um princípio básico de todos os seres humanos, mas infelizmente, nem todas as pessoas conseguem entender a grandiosidade de um “muito obrigada”. Entretanto, o agradecimento sempre esteve presente em minha trajetória, assim como a humildade em reconhecer que existem erros e pedir desculpas faz parte para alcançar o perdão. Utilizo das palavras de Darcy Ribeiro, parafraseadas por mim na entrevista durante o processo seletivo do mestrado, para apontar o turbilhão de sentimentos que chegam na defesa dessa dissertação. Posso ter sido considerada por muitos, e até por mim mesma, uma fracassada. Mas os fracassos são minhas vitórias. De antemão, tenho que agradecer a Darcy Ribeiro por ter pensado os CIEPs e a Brizola por ter executado essa política pública educacional, pois graças a vocês que pude vivenciar um desses fracassos citados acima, que se tornou interesse de pesquisa na pós-graduação e que hoje, se torna uma vitória.

Como ponto de partida, devo enfatizar que não foi fácil chegar até aqui, mas o desafio para vencer foi maior do que todos os problemas. Não foi fácil passar por tantos percalços para me tornar a mulher que sou hoje, mas luta, é um substantivo feminino, que carrego desde o dia que vim ao mundo e que fez do caminhar do mestrado a força para continuar de pé. Infelizmente vivemos em uma sociedade patriarcal, em que as forças opressoras do sistema capitalista se fazem sobre nós, minorias, e ter consciência disso, é se indignar para que outras pessoas não passem por essas situações.

Os anos do mestrado foram sem dúvidas, dolorosos enquanto mulher, pesquisadora e professora, seja no meu próprio indivíduo ou como ser coletivo, pois o cenário político, econômico e social, descortinava muitos discursos de poder, que são a grosso modo, contra a existência dos meus sonhos. As reformas deste período, como a do Ensino Médio, me levaram as angústias que precisavam de aprofundamentos, pois como eu iria falar sobre a educação integral no tempo integral quanto aos CIEPs, se não

entendesse as atrocidades proposta contra a juventude trabalhadora hoje? Todos os dias era uma perda social diferente e o sofrimento estampado nos rostos dos conhecidos, mas também, acendia a chama de continuar na área das políticas públicas educacionais e de compreender os jogos de poder que eram contrários a esta pesquisa, foi neste período que tive mais certeza da genialidade de Darcy Ribeiro ao dizer que “a crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”, e que “só há duas opções nesta vida: se resignar ou se indignar. E eu não vou me resignar nunca”.

Essa dissertação é prova material de que foi doloroso combater a ansiedade para chegar no último ponto escrito, que tive medo de não conseguir vencer as minhas próprias limitações e que meu corpo padeceu em inúmeras vezes que a mente pedia para desistir. A minha vida inteira foi sofrendo por antecipação e tentando me doar além do que poderia, achando que assim, conseguiria salvar o mundo das mazelas que o sistema causa. Talvez por isso que eu tenha escolhido cursar Geografia, por querer entender como que os seres humanos se relacionavam com a natureza, num processo de transformação do espaço geográfico. Com o tempo fui focando nas políticas públicas, por entender que não existe espaço sem poder ou sem intencionalidades de grupos sociais, até me encontrar com a área educação e perceber que muitas das disputas de poder passam por ela.

Assim, gostaria de agradecer primeiramente ao meu orientador, o Cezar Luiz de Mari, por ter acolhido esta pesquisa e a mim enquanto orientanda, que sem dúvidas, foi a primeira pessoa a me motivar a não trocar o tema e que me mostrou que poderíamos chegar a defesa. A você tenho que agradecer a confiança e toda aprendizagem, mas também a calma em ouvir coisas que eu mesma não conseguia falar, e talvez não tenha sido fácil me orientar.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Viçosa – UFV, por todo carinho das pessoas que constroem o seu cotidiano e fazem desse programa tão humano. De modo especial, a Eliane e Naiany, por toda paciência em tirar minhas dúvidas. Às trabalhadoras terceirizadas, por cada bom dia ou boa tarde e alegrarem as minhas passagens pelos corredores. Aos professores e professoras da PPGE, mas também do Departamento de Educação – DPE, que me fizeram crescer como pessoa e pesquisadora, a qual seria muito deselegante da minha parte se eu esquecesse de alguém, mas queria agradecer na figura do Edgar Coelho e da disciplina de razões oprimidas, por serem pilares para o fortalecimento da educação popular ao meu entendimento e do meu encontro mais profundo com Paulo Freire. A Heloísa, Cristiane,

Joana, Arthur, Edgard, Rita e ao Grupo de Estudos dos Clássicos Contemporâneos da Educação – GECCE, por me propiciarem novos olhares sobre a educação.

Agradeço aos colegas da turma do mestrado, principalmente pela companhia para os cafés e por todas as trocas que pudemos ter ao longo desses dois anos, em especial a linha 3, de formação humana, políticas e práxis sociais, por termos nossas diferenças de pesquisas e chegarmos a pontos tão próximos de debates sobre a educação. Em especial, agradeço a Karen, por todo apoio e pela irmandade de orientação, em que nossas angústias viraram linhas e saímos daqui mestras. À Mayara, que mesmo sendo de outra linha, caminha comigo desde o período da tentativa do processo seletivo, a qual vamos nos completando em cafés e lanches para falar da vida, signos, desafios, desabafos e sobre o trabalho que nos une hoje, enquanto professoras.

Agradeço ao Departamento de Geografia, por ter atualmente, uma das licenciaturas mais elogiadas da UFV, a qual me enche de orgulho por ter tido a oportunidade de ser aluna, mas que também me lembra de ter os pés no chão em compreender que os desafios são grandes enquanto departamento e curso. Sinto saudades das conversas geográficas da minha formação inicial e dos amigos e amigas que fiz nesse ambiente.

Ao professor e amigo, Leonardo Civalo, por me orientar durante a graduação e por acompanhar as transformações desta dissertação. A professora Sonia Regina Miranda, que despertou tanta inquietação no meu coração quando a ouvi numa aula inaugural da PPGE e pela força que é necessária para seguirmos em tempos tão temerosos para a educação. Aos dois agradeço imensamente, primeiro pelas pesquisas e motivações, segundo, por estarem na minha banca enquanto avaliadores. Sem dúvidas, irei aprender muito com cada consideração feita.

Aos amigos e amigas que sempre fizeram parte da minha trajetória e de tudo que sou, em especial a Thuany e a Laís, que representam o início na Geo10. Aos amigos e amigas que a rotina me impossibilita de encontrar mais vezes e/ou que não moram na mesma cidade. A República e aos agregados tradicionais, que foram uma família e um (re)significado de lar nesses últimos anos, em especial, Sara, Nat, Ju, Gabi, Fernandinho, Flora, Fritz, Samarane, Carlota, Hily, Liz, Victória e Patrícia. Vocês são provas vivas de que ainda há tempo às 23:59 e que é preciso manter a calma, mesmo tendo uma torcida organizada desesperada para sair o gol nos últimos segundos para comemarmos a vitória.

Aos companheiros e companheiras que sempre acreditaram em mim e que me motivaram até agora, mesmo que fosse perguntando quando seria a defesa e dizendo que eu era capaz. Para não cometer o erro de esquecer alguém, espero que todos e todas que tiverem acesso a esses agradecimentos, ouçam em pensamento o seu próprio nome ao ler “pelo poder popular e pelo socialismo”.

Aos educadores e educadoras que fazem do trabalho cotidiano a luta pela educação integral, os meus sinceros agradecimentos. Um agradecimento especial à todas e todos que trabalharam e trabalham nos CIEPs, principalmente no CIEP 271 – José Bonifácio Tassara, pois sem vocês essa pesquisa não teria ganhado o corpo necessário para que linhas virassem capítulos das nossas histórias. Muito obrigada por levarem a saudade do Segundo Programa Especial de Educação para as horas de entrevistas cedidas a mim, e por serem homens e mulheres que levam cotidianamente essa experiência como referência profissional.

Agradeço as escolas que pude trabalhar até agora, aos trabalhadores e trabalhadoras da educação, entendendo que nem só do professorado vive o ambiente escolar. E a todos alunos e alunas que puderam ter contato com as minhas aulas, espero que eu tenha marcado de alguma forma a vida de vocês.

Agradeço imensamente a minha família, que em todos os pontos comuns ou divergentes, entenderam que eu sou assim e que meu caminho é pela educação. Ao amor e atenção dos meus avós, tios e tias, primos e primas, e pelo apoio que representaram nesse período. Em memória do meu bisavô Zila, que na sua singela sabedoria, me ensinou muito sobre a vida, e em memória de Tio Paulinho, que toda sua trajetória nos seja exemplo de valorizar a vida. Agradeço também ao crescimento das nossas crianças e a renovação das nossas esperanças, tornando como exemplo a Beatriz e o Valentim. Agradeço também a Marcinha, que sempre foi uma extensão da minha família, que cuidou de mim por tantos anos e a qual sinto falta.

Mais do que nunca e jamais sendo por último, agradeço a minha casa, que mesmo nesses longos anos morando em outros lugares, me apoiam, sentem minha falta e que me ciaram para ser passarinho. Ao meu pai e minha mãe, que me possibilitaram ter estudado nas melhores escolas, principalmente as escolas públicas, como o CIEP 271 – José Bonifácio Tassara e a Escola Estadual Maria Lobo Viana, por terem me ensinado desde sempre o que era o amor, carinho, respeito, dedicação e que os estudos me levariam além do que eu poderia imaginar. Eu escolhi ser professora sim, hoje serei mestre e no futuro, espero ser doutora, para enchê-los de orgulho em dizer que antes do “Dr.” existe uma

peessoa que aprendeu em casa o que era humildade. Espero que perdoem todas as minhas falhas e a distância, mas um dia eu volto pra pertinho. Aos meus pinguinhos de luz, tenho que agradecer por serem os presentes da minha vida, até porque, não é sempre que se ganha bonecas reais, não é? Obrigada as minhas irmãs, que crescem na velocidade da luz e que me ensinam a ser menos estressada. A Julinha e a Lilica, por serem as razões do meu existir, por ouvirem quando lamento minhas pitangas e ainda me aconselham como se fossem as irmãs mais velhas. Na realidade, eu amo vocês e às vezes não sei falar isso.

Agradeço todos os dias pelas oportunidades que tive, principalmente nos últimos dois anos, por isso, de modo mais generalista, espero não ter me esquecido de ninguém, se esqueci, me perdoem, pois são muitas pessoas de bom coração e que torcem pela nossa felicidade. Enfim, tenho que agradecer a vida, por ter incluído tantas pessoas boas nesses últimos tempos, estas que me surpreendem com o apoio, que tentam me acalmar, que se tornam parceiras e reconhecem em mim, qualidades adormecidas. Assim, encerro esses agradecimentos com um mergulho no mais profundo oceano e com o misticismo de peixes, de uma pessoa que chegou no momento certo para fazer do caos terreno, a busca pela paz do azul que existe na linha entre o céu e o mar.

Obrigada à todas e todos. E por fim, para externar a felicidade desse momento e tudo que aprendi ou lembrei durante a pesquisa, agradeço com as rimas do Emicida e do Rael, que são direcionadas a agradecer ao Darcy.

Obrigado, Darcy! (O Brasil que vai além) - Emicida e Rael

Calo nas mãos, bola nos pés
 Banzo ou não, diz quem tu és
 Arranha-céus ou igarapés
 Força de bateria nota 10
 Ao olho alheio, trem sem freio, viu
 É um coração cheio, um estômago vazio
 É a bunda da mulata ou é um moleque de fuzil
 Paixões e contradições mil
 Sou do Cristo do Rio, riso efêmero
 Pô, qual tua cor? Valor? Qual teu gênero?
 Se descer sem sambar, eles tremerão
 Com roteiro de inspirar James Cameron
 Terra de Vera Cruz, luz, berço da vida
 Os vilão que é do bem, dos heróis genocidas
 Sonho de paz, outros Carnavais
 Sou um povo que tem como seu maior bem
 Gritar gol

Do Oiapoque ao Chui é isso que eu sou
Mistura de Tupi com sangue de nagô
Recantos de Zumbi batuque de tambor
Brasil é isso aí! em todo canto, por onde for

E o que resta pra nós, força ou amor?
Força do tambor de pele, de chumbo
Seja como for, livre ou no jumbo
Raiz fica no riso dos pobres da cidade mais rica
Eu vou pintar o rosto e a rua, igual criança
Pura catar a única esperança
A alegria na fita, o impasse
Batuque na marmita, apatia na face
Vem ver onde o samba nasce

Ladeira, entender o segredo da capoeira
Na luta e na dança, luta a cada round
Nocautes e nocautes nossos
Que a TV não aplaude
Somos reis underground, matéria prima
Macunaíma, no peito da América Latina
Hi-tech de terreiro
O sonho de Darcy Ribeiro
Dorme em cada brasileiro

*Prefiro queimar o mapa
Traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar
E um homem não me define
Minha casa não me define
Minha carne não me define
Eu sou meu próprio lar*

Francisco, El Hombre

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	xi
RESUMO	xii
ABSTRACT	xiii
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
CAPÍTULO I - O QUE ANTECEDEU AOS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA – CIEPs – E COMO CHEGAMOS NA UNIDADE 271 – JOSÉ BONIFÁCIO TASSARA	14
1.1 Contextualizando a educação integral no Brasil	14
1.2 Movimento da Escola Nova – Escolanovismo	18
1.3 Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova	20
1.4 A escolha: o CIEP 271 – José Bonifácio Tassara	23
1.4.1 José Bonifácio Tassara, o “médico do povo”	28
1.4.2 Localizando o CIEP 271: a cidade de Conceição de Macabu	30
1.5 A efetivação da política pública e a saúde	33
CAPÍTULO II - QUE ESCOLA É ESSA?	36
2.1 Contexto político	36
2.2 O Encontro de Mendes e o Programa Especial de Educação	42
2.3 Do fracasso educacional à proposta de escola de tempo integral	46
2.4 Do tempo a formação integral	48
2.5 As influências de Anísio Teixeira e as “Escolas Parques”	50
2.6 A proposta pedagógica	53
2.7 As estruturas: materiais e imateriais	57
CAPÍTULO III - A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL COMO LOCAL DE ENCONTRO(S)	61
3.1 A felicidade de um encontro: Brizola e Darcy	61
3.2 Quem foi Brizola?	63
3.3 Quem foi Darcy?	66
3.4 Do pensamento à prática: a <i>práxis</i> necessária e o construtivismo	69
3.5 Encontrando a “Escola Unitária” em Gramsci	76
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	82
REFERÊNCIAS	87
ANEXOS	93

LISTA DE SIGLAS

1ºPEE	Primeiro Programa Especial de Educação
2ºPEE	Segundo Programa Especial de Educação
ABE	Associação Brasileira de Educação
Brizolão	Centro Integrado de Educação Pública
CBPE	Divisão de Estudos Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
DF	Distrito Federal
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MG	Minas Gerais
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
P.O.	Professor Orientador
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
RS	Rio Grande do Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília

RESUMO

VELLOSO, Telma Oliveira Soares, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, outubro de 2018. **Políticas públicas de formação integral em tempo integral: o CIEP 271, José Bonifácio Tassara.** Orientador: Cezar Luiz de Mari.

A presente dissertação visou apresentar uma unidade escolar, o CIEP 271 – José Bonifácio Tassara, e analisar sobre a relação entre a formação integral dos alunos e alunas durante o Segundo Programa Especial de Educação – PEE, relacionando com o tempo integral. Para isso, foi necessário trazer a luz do debate a história dos Centros Integrados de Educação Pública e de seus idealizadores, Darcy Ribeiro e Leonel Brizola, através de levantamentos bibliográficos, que tiveram como contrapartida, as entrevistas semiestruturadas. Os documentos do CIEP 271 entre os anos de 1993-1996 foram analisados em conjunto com as entrevistas realizadas com professores, diretores e professoras orientadoras, para utilizar da empiria como fonte da teoria. O objetivo geral foi de analisar o CIEP 271 – José Bonifácio Tassara, localizado na cidade de Conceição de Macabu no interior do Estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 1993-1996, para compreender como se efetivou a proposta de escola de tempo integral. Para isso, foi preciso apresentar o contexto político e econômico do Estado do Rio de Janeiro no período de 1991-1994, que corresponde ao segundo período de implantação dos CIEPs; conhecer as razões teóricas e práticas dos idealizadores; se esta unidade se constituiu como escola integral na forma de organização e no modelo pedagógico; e sobre como foi o processo de implantação do CIEP 271 diante da proposta pedagógica, os avanços e limites a partir de docentes, diretores, coordenação pedagógica e literatura especializada. A metodologia qualitativa serviu como base para escolher a análise social, a memória docente e o materialismo histórico e dialético, como métodos de análise e almejando o aprofundamento nas relações entre sociedade e objeto, transformando o espaço e com antecessores sociais, históricos e econômicos, tendo como pressuposto a memória daqueles que vivenciaram a implantação da política pública no CIEP 271. Essa pesquisa espera colaborar com as discussões sobre tempo integral, que ganha notoriedade nos últimos anos no Brasil, mas que teve enquanto política pública educacional, os CIEPs como marco. Assim, debater que para além das escolas de tempo integral, há a necessidade de termos escolas com educação integral, a qual os/as estudantes possam formar-se para a cidadania e com conhecimentos mais amplos.

ABSTRACT

VELLOSO, Telma Oliveira Soares, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, October, 2018. **Public policies for integral formation in full-time education: the CIEP 271, José Bonifácio Tassara.** Advisor: Cezar Luiz de Mari.

The present study aims to analyse a school, CIEP 271 – José Bonifácio Tassara, while focusing on the relation between the integral formation of students during the Second Special Program for Education (Segundo Programa Especial de Educação – PEE), while it is a full-time education school. To be able to do that, it was necessary to bring to the debate elements of the history of the Integrated Centre for Public Education and its idealizers which were Darcy Ribeiro and Leonel Brizola, through bibliographic revision and semi-structured interviews. The documents from the CIEP – 271 school between 1993 and 1996 were analysed altogether with the interviews of teachers, directors and school mentors, so to use the empirics as a source of the study. The general objective was to assay the CIEP – 271 – José Bonifácio Tassara, located in the city of Conceição de Macabu in the countryside of Rio de Janeiro, between the years of 1993 and 1996, to understand how the full-time education proposal was effected. Beforehand it was necessary to bring up the political and economic context of the State of Rio de Janeiro from 1991 to 1994, which corresponds to the second period of implantation of CIEPs; know the theoretical and practical reasoning of the idealizers; if this school was constituted as full time school both in the organizational frame and the methodological model; how the process of implantation of the CIEP 271 compared to the methodology proposed, and the progress and limitations from the teachers, directors, coordinators and the concerning literature. The qualitative methodology which was used, served as basis to choose the social analysis, the teachers record, and the historical-dialectical materialism, as objects of analysis aiming deepening the relations between society and object, transforming the space with the social, economic and historic predecessors, having as an assumption the memory of those who experienced the implementation of the CIEP 271. This research aims to collaborate on the discussions about full time education, which has gained notoriety in the past few years in Brazil, but had the CIEPs as an actual educational public policy mark. And to debate that, beyond full-time schools, there is a need to have schools with integral education, in which the students graduate as a whole, to citizenship and more ample knowledge.

“Dizem alguns que deveriam ser como as escolas que sempre tivemos. Afirmamos que não. As nossas crianças merecem ainda mais. Elas representam o que o Brasil tem de maior valor e, também, os nossos próprios destinos como Nação Livre e Democrática, empenhada na construção de uma existência digna para todos os seus filhos. Todas as crianças deste País deveriam estar em escolas como os CIEPs. Para isto, bastaria que não se desviassem tantos recursos públicos para fins inúteis e inconfessáveis. Se deixássemos, por exemplo, de pagar os juros da dívida externa apenas por dois anos, todas as crianças brasileiras poderiam estar estudando num CIEP. (...) Dos CIEPs não de sair aqueles homens e mulheres que irão fazer, pelo povo brasileiro e pelo Brasil, tudo aquilo que não fizemos ou não tivemos coragem de fazer.”

Leonel de Moura Brizola, Rio de Janeiro, 1986.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para iniciarmos a apresentação desta pesquisa, cabe dizer sobre as motivações que levaram até a mesma. Durante toda a minha trajetória enquanto ser coletivo e indivíduo, meus passos se deram em grande parte, no chamado chão da escola e em movimentos sociais que apontam a necessidade da ruptura com o sistema econômico, social, político e cultural a qual nos assola enquanto filhos e filhas da classe trabalhadora. Por isso vejo a necessidade de uma breve apresentação enquanto pesquisadora, para encontrar o tema que me aguçou a realizá-la, e que pode gerar um retorno para todos esses anos de formação em instituições de ensino público.

Retornando a inúmeras lembranças da minha infância, grande parte das mais antigas permeia no CIEP, seja como aluna inicialmente, ou quando acompanhava a minha mãe, que era professora nesta escola, em inúmeros debates sobre a sua não municipalização. Pouco depois do término do segundo mandato de Brizola, eu mudei de escola, pois os sonhos da educação integral no tempo integral, se desfaziam com a falta de recursos e investimentos do governo do Estado do Rio de Janeiro na figura do Marcello Alencar, então governador.

O CIEP 271 – José Bonifácio Tassara foi minha primeira escola. A minha mãe trabalhava nela, e durante o tempo que estive matriculada, pude vivenciar uma experiência pouco vivida no campo das políticas públicas educacionais, mas que retoma a um marco, um divisor de águas quanto ao tempo integral, que foram os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs. Eu aprendi e fui alfabetizada com tudo que poderia ter de melhor no início dos anos 90 do Estado do Rio de Janeiro, mesmo ouvindo

que a minha mãe enquanto professora não poderia deixar que eu estudasse em um Brizolão, mas ela batia na tecla de que era um CIEP e na defesa que ela enquanto professora, havia escolhido a melhor escola para mim, a “escola pública de primeiro mundo” e que as mídias adoravam dizer que as classes mais subalternizadas não poderiam ter uma escola de qualidade, pública e de formação inovadora para o nosso estado e cidade.

Durante grande parte da minha trajetória, fui me encontrando com a área da educação, e mesmo tendo um bacharelado, me vejo atuando com a licenciatura. Quando terminei a graduação e com várias indagações do que fazer, voltei-me as memórias da minha primeira escola e de tudo que pude vivenciar posteriormente sobre este espaço em específico. Foi quando percebi que o CIEP 271 – José Bonifácio Tassara era a resistência de pessoas que acreditaram e fizeram acontecer o que era proposto pelo Segundo Programa Especial de Educação – 2º PEE. Me senti na necessidade de dar voz as histórias dessa unidade, no olhar de quem realizou a *práxis* dessa política pública educacional, por perceber que nem os opositores de Brizola poderiam dizer que nessa escola não deu certo, porque deu sim, pelo menos para mim, e tendo a certeza que essa pesquisa não se encerra aqui, mas que abre campo para novos aprofundamentos sobre o tempo integral.

Através dessa escola, tive os primeiros contatos com as artes, a cidadania, com o letramento, com o construtivismo... Com a política. Até que a escola se desfez por ser entendida como uma política de governo e não uma política de Estado, a qual os governadores posteriores, foram aos poucos desmontando a Secretaria Especial de Educação, deixando de investir nessas escolas, municipalizando-as pela escolha do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, até que todo o projeto acabou e o estigma de escola de pobres e/ou de marginais prevaleceu.

Nesse mesmo lugar, eu aprendi o que era resistência e o amor de professores que se formaram educadores críticos, humanos e com *práxis*, que acreditavam em um projeto de escola em que a criança era avaliada em toda a sua noção de corpo, emoções e relações sociais, pois somos seres históricos que se efetivam por meio das trocas com o entorno. A resistência não municipalizou a escola, mas foi estratégica, conseguindo provar que havia a demanda para mais uma escola com o Ensino Médio e captando recursos para a manutenção do Fundamental I em tempo integral, que mesmo sem recursos, havia a vontade e aprendizagem daqueles e daquelas profissionais que vivenciaram a experiência do CIEP através do Segundo Programa Especial de Educação.

Essa trajetória me levou a pesquisar sobre a educação e o tempo integral nesta unidade específica, com o recorte do 2ºPEE. E que mesmo com os entraves burocráticos do Estado do Rio de Janeiro, principalmente da retirada da autonomia da escola decidir receber uma pesquisadora, a pesquisa foi sendo realizada e coincidiu com um novo momento do Estado e desta unidade, que é o retorno do tempo integral, como um prelúdio da efetivação da Reforma do Ensino Médio. Entretanto, não poderia deixar de denunciar que esta pesquisa quase não se concretizou, porque o desmonte neoliberal da educação no Estado do Rio de Janeiro, tenta de todas as formas apagar da noção social das pessoas, que a educação não pode ser mercadoria, mas que esta deva ser pública, gratuita, laica, de qualidade, humanizada e com investimentos para efetivar todas as suas propostas.

O controle social do Estado passa diretamente pelo campo educacional, por isso, para conseguir realizar esta pesquisa, tive que pedir autorização até do governo estadual, embora as pessoas sejam livres para falar e serem ouvidas, já que o estado até então, é democrático e a nossa história não pode ser apagada. Os entraves criados para o acesso à documentos públicos, atrasou em quase oito meses o levantamento de dados, bem como, foi um percalço para o início das entrevistas, embora estas sejam de autonomia individual dos sujeitos enquanto suas práticas e memórias passadas. Mas acreditando que investir em educação, seja investir na sociedade, é que devemos mostrar as experiências que tiveram êxito para corroborar a nossa defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos e todas. Por acreditar nisto, é que os desafios foram sendo superados.

Perpassando nessa trajetória, os primeiros Centros Integrados de Educação Pública do Estado do Rio de Janeiro, mais conhecidos como CIEPs ou Brizolões, foram projetados e inicialmente construídos no ano de 1982, mas somente em 1983 entraram em funcionamento. Os CIEPs são marcos do governo de Leonel Brizola frente ao Estado do Rio de Janeiro e do seu então vice-governador e coordenador da Comissão Coordenadora do Programa Especial de Educação - PEE, Darcy Ribeiro. A estrutura física dos mesmos foi pensada e planejada por Oscar Niemeyer, visando menos custos nas construções e uma melhor adaptação para as necessidades escolares do projeto de escola de tempo integral, bem como, de ser uma escola para a comunidade, que pudesse ser espaço para abarcar todas as potencialidades de quem a vivenciava e mostrasse toda a grandiosidade de ter no Rio de Janeiro a experiência que já era encontrada nos países desenvolvidos.

Os primeiros CIEPs entraram em funcionamento entre os anos de 1983 e 1987, no chamado 1º PEE – Programa Especial de Educação, no primeiro mandato de Leonel

Brizola, mas tiveram dificuldades em seguir com a proposta de escola integral por causa de outros governos, sendo o de Moreira Franco (PMDB – 1987/1991) e o de Marcello Alencar (PSDB – 1995/1999). Nos anos de 1991 e 1994 no segundo mandato de Brizola, foi posto em prática o 2º PEE – Programa Especial de Educação, a qual os CIEPs chegaram a pouco mais de 500 unidades em todo Estado.

Os CIEPs eram escolas de tempo integral, oferecendo cinco refeições por dia aos alunos, animadores culturais, atendimento médico-odontológico, estrutura de prédio central, quadra, biblioteca e uma casa de “pais sociais¹”, onde as crianças que se encontravam em condições vulneráveis (físicas e/ou sociais), tornavam-se residentes e sob os cuidados desses “pais sociais”, que eram funcionários públicos escolhidos para morar nesse mesmo ambiente e deveriam dar aos residentes o convívio de uma estrutura familiar. Assim,

Os CIEPs, tal como projetados por Darcy Ribeiro, são unidades escolares onde os alunos permanecem das 8 da manhã às 5 da tarde. Cada CIEP possui três blocos. No bloco principal ficam as salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório e um grande pátio coberto. No segundo bloco fica o ginásio com vestiário e quadra polivalente (pode ser utilizada também para apresentações teatrais, shows, etc.). No terceiro bloco fica a biblioteca e sobre ela as moradias para alunos residentes. Ainda segundo o projeto original, os CIEPs contariam com professores de educação física, artes, estudo dirigido, teleeducação e animadores culturais. (CAVALIÉRI, 2000, p. 5).

Para além da questão do tempo integral, tinha em sua proposta a formação integral das crianças e jovens, principalmente daqueles advindos das camadas mais populares da sociedade, proporcionando vivências ainda não observáveis nas escolas públicas. Além de possuírem material didático criado para a rede, uniformes escolares, vídeo aulas e formação continuada para os professores e técnicos administrativos, toda a escola era aberta para a comunidade, prestando os serviços que antes não chegavam e focando na proposta de escola popular.

No Brasil, antes da criação dos CIEPs, nunca se fez uma escola popular de dia completo. Em lugar disso, adotou-se o desdobramento do regime escolar em vários turnos, numa solução falsa para o crescimento populacional. Essa deformação do sistema de ensino, com o tempo, tirou as qualidades já escassas da antiga escola pública e deixou-a despreparada para atender ao desafio de adaptar-se à crescente clientela oriunda das zonas rurais ou das comunidades pobres da periferia das metrópoles. (RIBEIRO, 1986, p.41).

¹ Os pais sociais ou casal residente, era composto por funcionários públicos do Estado escolhidos após ampla triagem, para que pudessem acompanhar os alunos-residentes, “para assistir especificamente as crianças ou adolescentes em situação de carência ou abandono, gerada pela inteira ou parcial impossibilidade dos pais, o Governo do Estado adotou, como medida de apoio, a residência de alunos nos CIEPs” (RIBEIRO, 1986, p.130). Essa residência não era em forma de internato, mas apenas uma medida paliativa e temporária.

Entretanto, notou-se o fechamento ou municipalização dos CIEPs em quase todo o Estado, a partir do mandato de Marcello Alencar (PSDB – 1995/1999). Algumas unidades resistiram através da movimentação e argumentação de seus diretores e professores, quanto a necessidade de se ter uma escola de tempo integral, principalmente para as camadas mais populares. O que viabiliza ainda mais a realização desta pesquisa, para compreender sobre a efetivação ou não das propostas do Programa Especial de Educação em uma unidade específica de CIEP e a possibilidade de mudança espacial na cidade em que encontra-se esta mesma unidade.

Para isso, foi escolhido o CIEP 271 – José Bonifácio Tassara, localizado em Conceição de Macabu, no Norte do Estado do Rio de Janeiro, como objeto de estudo de caso dessa pesquisa, para saber como era a efetivação desta política educacional no interior do Estado. Esta unidade foi inaugurada no ano de 1993, correspondendo à segunda remessa de construção de CIEPs, ou 2º - PEE, e à possível efetivação do modelo pedagógico proposto para os Centros Integrados de Educação Pública. O objetivo da pesquisa é de analisar o CIEP 271 – José Bonifácio Tassara entre os anos de 1993-1996, para compreender como se efetivou a proposta de escola de tempo integral. A metodologia é qualitativa, baseada na análise documental, entrevistas e referências sobre a temática.

Entretanto, ao término do segundo mandato de Brizola em 1994, gradativamente os CIEPs foram perdendo a proposta pedagógica idealizada por Darcy Ribeiro e tornaram-se escolas com currículos comuns àquelas que não eram de tempo integral, e algumas unidades foram municipalizadas. De tal forma, o problema central desta pesquisa consiste em saber se ao seguir a proposta de escola de tempo integral, o CIEP 271 – José Bonifácio Tassara gerou contribuições diferenciais sobre a escola pública em Conceição de Macabu? Foram realmente efetivadas as propostas pedagógicas dos CIEPs nesta unidade em específico?

A problemática dessa pesquisa evidencia a importância de se analisar casos de políticas educacionais e o contexto social, político e econômico dos lugares em que são realizadas ou não essas políticas. Sendo relevante o caso dos CIEPs por se tratar de um modelo escolar idealizado por Darcy Ribeiro. O que pode ser um facilitador para compreender os discursos daqueles que pensaram essas escolas, as transformações ocorridas para o público alvo, que tipo de políticas educacionais foram efetivadas com os CIEPs e porque não houve continuação de uma proposta pedagógica que enfatizava os

investimentos públicos diretamente para a educação pública e de qualidade. O que foi um diferencial para a época de sua implantação.

Ressaltando que a discussão central permeia a educação moderna e a escola de tempo integral como possibilidade de superar as desigualdades sociais no país. Esta que é essencial também no contexto de (re) democratização do território brasileiro após a ditadura militar, em que “é preciso acreditar que o atual momento histórico aumenta a participação comunitária nas principais instituições da sociedade, o que vai ao encontro da proposta democratizadora do CIEP” (RIBEIRO, 1986, p.48). Essa caracterização consiste no período de criação do 1º PEE no Estado do Rio de Janeiro com Brizola e Darcy Ribeiro.

O estudo das políticas educacionais torna-se necessário para que possamos entender os discursos e ações de atores sociais que detêm o poder, ou o disputam, ao ponto que muitas medidas adotadas nos seguimentos sociais são tomadas como símbolos partidários. Os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs – ao serem reconhecidos como “Brizolões” remetem ao governador que o realizou, Leonel Brizola e ao Partido Democrático Trabalhista – PDT, pelo fato deste ter virado um marco do partido por intermédio das políticas educacionais adotadas em seus mandatos. Já que “Brizola tomou então a histórica decisão de criar uma escola de dia completo, denominada CIEP – Centro Integrado de Educação Pública, que o povo passaria a chamar carinhosamente de Brizolão.” (RIBEIRO, 1986, p.42). Mas que foi utilizado pelas grandes mídias e telecomunicações para engendrar uma ideia de escola de periferia, de pobres e marginais.

Assim, a pesquisa consiste em analisar as políticas educacionais adotadas como essenciais aos CIEPs, considerando o contexto social, político e econômico do Brasil entre as décadas de 1980 e 1990, marcadas pelo final da ditadura militar e a expansão do neoliberalismo, sobretudo no sistema educacional brasileiro, o que gerou a diminuição de investimentos na educação ao longo do território nacional. Entretanto, o projeto político pedagógico dos CIEPs considerava a educação popular, pública e gratuita como forma de democratização nacional e rompimento com as desigualdades sociais, a qual com planejamento aumentaram-se os investimentos na educação, não com estrutura física em si, já que esta tinha menos custo do que as convencionais a época, mas, investimentos humanos, que iam desde os professores com melhorias salariais até mesmo para a comunidade a qual estas unidades estavam, por meio de atendimentos médicos na própria escola.

Nos parece que o programa de escolas de tempo integral atuou, em suas duas fases, como elemento catalizador e formulador de um conjunto organizado de diagnósticos e propostas para a educação que, com a abertura política, vinham sendo gestados e também recuperados dos períodos democráticos anteriormente vividos pela sociedade brasileira. Após a interrupção de vinte anos no pensamento educacional político-prático, provocada pelo regime autoritário, o PEE teve o papel de retomar esse pensamento, inspirando-se particularmente nas experiências de Anísio Teixeira. (CAVALIÉRI, 2000, p.09-10).

A proposta pedagógica desse modelo educacional era de uma escola de tempo integral que visava proporcionar aos estudantes as políticas públicas que muitas vezes faltavam em seus bairros, como de saúde física e psicológica, ou eram populistas visando o retorno político partidarista? A inspiração por mais que tenha sido nas experiências de Anísio Teixeira, se diferenciavam por expandir para todo o Estado do Rio de Janeiro as experiências e propostas político-pedagógicas voltadas para a educação popular das crianças e jovens no início da democratização.

As políticas educacionais podem ser visíveis ou camufladas com as intenções dos seus idealizadores, por isso torna-se importante conhecer suas intencionalidades, para compreender o poder que a envolve e a *práxis* política. Pois a política educacional é estabelecida por meio do poder do processo pedagógico, de acordo com grupos sociais ou setores da sociedade, sendo resultado de um amplo processo participativo entre os grupos que compõem o espaço escolar ou pode ser imposto por um grupo seletivo e pequeno de pessoas, que exercem seu poder sobre a maioria dos outros.

Esse tema foi escolhido para a realização da pesquisa por se tratar da primeira política pública de escola de tempo integral que visava a formação integral, do argumento de se ter uma escola de qualidade nas áreas mais subalternas da sociedade e que pudessem proporcionar oportunidades que não eram vivenciadas pelas camadas mais populares. Bem como, pela necessidade de se analisar os enfrentamentos de duas figuras que eram consideradas visionárias a sua época, o Brizola e o Darcy Ribeiro.

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar o CIEP 271 – José Bonifácio Tassara, localizado na cidade de Conceição de Macabu no interior do Estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 1993-1996, para compreender como se efetivou a proposta de escola de tempo integral. Os objetivos específicos por sua vez, foram de: Apresentar o contexto político e econômico do Estado do Rio de Janeiro no período de 1991-1994, que corresponde ao segundo período de implantação dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs; Conhecer as razões teóricas e práticas dos ideólogos dos CIEPs: Darcy Ribeiro e Leonel Brizola; Compreender o CIEP 271, localizado no município de

Conceição de Macabu/RJ, para conhecer se o mesmo se constituiu como Escola Integral na forma de organização e no modelo pedagógico; Inferir a implantação do CIEP 271 diante da proposta pedagógica, os avanços e limites a partir de docentes, diretores, coordenação pedagógica e literatura especializada.

Para alcançar estes objetivos optou-se enquanto metodologia, pela análise qualitativa, o que Ludke e André (1986) caracterizam como a obtenção de dados descritivos mediante contato direto do pesquisador com o objeto de pesquisa, com um recorte espaço-temporal que delimita o objeto e se insere diretamente em seu local de atuação e dos fenômenos. Para a sua realização, foram necessários levantamentos com pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas com sujeitos da pesquisa. É uma pesquisa de investigação das relações sociais com seres humanos, tendo o campo da pesquisa social e atendendo às exigências do contexto educacional, que segundo Minayo (2010, p.12):

O objeto de estudo das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica tem alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo.

Partindo desse pressuposto, pode-se dizer que é necessário valorizar o uso dos documentos nas pesquisas realizadas nas Ciências Humanas e Sociais, já que os mesmos são resultantes de práticas sociais ao longo de períodos históricos. Logo, a utilização de documentos não é apenas para descrever fatos históricos, mas de forma crítica, poder analisar as subjetividades e visualizar as relações sociais que ocorrem na transformação do espaço e da sociedade.

Demo (1995) expõe que a realidade social é um espaço de disputa, com mudanças históricas e contradições que vão desde as relações das pessoas e até a apropriação dos sujeitos dos objetos concretos do espaço, já que estes também são modificados e (re) criados pelo ser humano. Por isso a produção do conhecimento deve ser algo crítico, discutível e que não se dê como encerrada ou fechada em conclusões finais. Segundo Demo (1995) podem ser desenvolvidas contradições no campo da pesquisa da ciência social, quando o caráter conservador é assumido para os interesses hegemônicos da classe dominante e que não enfrentam as raízes da desigualdade, esta que faz parte do sistema econômico vigente, e a ciência pode e deve estar comprometida com a transformação do

espaço, buscando a liberdade, igualdade e emancipação dos sujeitos. O pesquisador tem esse papel e o realiza de acordo com suas propostas de objeto de pesquisa e metodologia escolhida.

A escolha pela metodologia nas Ciências Humanas e Sociais está relacionada com a potencialidade de ir além das formalidades dos dados e dos discursos encontrados, que segundo Chizotti (1991), devem ser analisados e entendidos como representação de grupos ou indivíduos em um determinado contexto social e histórico. Com essa metodologia, a proposta é de realizar uma pesquisa sobre os CIEPs no ponto de vista do tempo integral, evidenciando todo o contexto de sua criação enquanto possibilidade de transformação social, principalmente daqueles mais segregados dos espaços sociais e do sistema em que vivemos. Bem como, as intencionalidades dos grupos e a efetivação dessas políticas públicas educacionais pelo Estado no contexto de uma unidade específica, o CIEP 271 – José Bonifácio Tassara.

Foram realizados levantamentos em documentos sobre a criação dos CIEPs e especificamente sobre o CIEP 271 – José Bonifácio Tassara, através de leis, decretos, portarias e resoluções no âmbito educacional, que enfatizam a viabilidade jurídica destas escolas e as “legaliza” com sua proposta de tempo integral. Segundo Paro (1988) visa o rompimento com as desigualdades através de uma formação integral em escola de tempo integral, significando ter o compromisso com as camadas de populações subalternas e excluídas no período anterior ao da democratização.

Para investigar diretamente a unidade 271, foi analisado também o Projeto Político Pedagógico da Instituição, documentos da sua fundação e dados estatísticos de cunhos sociais, políticos e econômicos sobre Conceição de Macabu. Continuando as análises das propostas político-pedagógicas dos CIEPs, foram analisados os documentos da unidade 271 – José Bonifácio Tassara e se eram postos em prática, através dos levantamentos de campo, tais quais as entrevistas realizadas.

Oliveira (2007) ressalta que a pesquisa bibliográfica parte do pressuposto de estudo e análise de documentos científicos, que não necessariamente recorre ao empirismo e aproxima diretamente o contato do pesquisador com as produções já existentes sobre a temática. Esta foi a primeira fase da pesquisa, tendo como base os levantamentos com as bibliografias já existentes em artigos, teses e dissertações, além de livros que retratam sobre o objeto da pesquisa, como por exemplo, “O livro dos CIEPs” (1986) que evidencia sua implantação entre 1985 e 1986, além da problemática da qualidade da educação brasileira, tendo por base um posicionamento político e politizador

sobre os processos históricos, sociais e econômicos, já que “tamanho fracasso educacional não se explica, obviamente, pela falta de escolas (...) nem por falta de escolaridade, uma vez que estão repletas de alunos (...) Reside, isto sim, na atitude das classes dominantes brasileiras para com o nosso povo” (RIBEIRO, 1986, p.13).

Partindo dessas observações, para elucidar as informações encontradas nas bibliografias e documentos, serão feitas no terceiro momento da pesquisa as entrevistas com os sujeitos que estiveram na implantação da unidade 271, sendo estes os professores, direção/gestão escolar e professores orientadores, para conhecer as mudanças efetivadas no espaço da cidade de Conceição de Macabu e possivelmente, na vida das pessoas que participaram desta escola durante o 2º PEE.

De tal modo, por se tratar de uma pesquisa no campo social, as análises realizadas utilizaram das influências do materialismo histórico e dialético, pois “discutir os paradigmas de interpretação da realidade e suas contribuições para o processo educacional – tarefa filosófica para educadores em formação nos cursos de pós-graduação – exige a localização da relação sujeito-objeto como a questão central” (PIRES, 1997, p. 84). Entendendo que os seres humanos se relacionam com a natureza ao ponto de transformá-la de acordo com suas intencionalidades, devemos considerar que determinados grupos exercerão forças maiores de poder,

Isto posto, compreender o método é instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade, no caso, a realidade educacional. O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (PIRES, 1997, p. 87).

Esse método contribui se aplicado a educação e nesta pesquisa, porque,

Como auxílio na tarefa de compreender o fenômeno educativo, diz respeito à necessidade lógica de descobrir, nos fenômenos, a categoria mais simples (o empírico) para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado). Isto significa dizer que a análise do fenômeno educacional em estudo pode ser empreendida quando conseguimos descobrir sua mais simples manifestação para que, ao nos debruçarmos sobre ela, elaborando abstrações, possamos compreender plenamente o fenômeno observado. Assim pode, por exemplo, um determinado processo educativo ser compreendido a partir das reflexões empreendidas sobre as relações cotidianas entre professores e alunos na sala de aula. Quanto mais abstrações (teoria) pudermos pensar sobre esta categoria simples, empírica (relação professor/aluno), mais próximo estaremos da compreensão plena do processo educacional em questão (PIRES, 1997, p. 88).

Para conseguir atender mais amplamente e chegar aos objetivos desta pesquisa, a memória dos entrevistados foi de suma importância, pois retoma a narrativas que os documentos analisados não conseguiriam abarcar, com o olhar das pessoas que efetivaram o que era proposto pelos currículos e políticas públicas educacionais. Entendendo que “compartilhar memórias é uma forma de reinventar a comunidade, de construir redes de solidariedade que através do exercício de outras formas de relacionamento, nos possibilitem estabelecer novos modos de sociabilidade democrática e novas formas de criatividade social” (PÉREZ, 2003, p.01), bem como, são necessárias quanto a formação docente e o entendimento do espaço escolar a ser representado. A memória docente nos remete a fatos que poderiam ser apagados pelo esquecimento ou por não estar materializado, mas evidenciam situações para além do lugar, sendo necessário rememorar as situações passadas.

A escola como lugar instituinte de práticas solidárias é também espaço de resistência, o trabalho com a memória reinventa a escola como lugar de criação de utopias, de resgate da história local e de memórias compartilhadas; memórias afetivas trabalhadas *no tempo sobre o tempo* _ lembranças _ lembranças e reflexões que possibilitam a compreensão do agora a partir do outrora. O passado se reapresenta no hoje, não se repete, se atualiza e se presentifica na narrativa cotidiana. (...) A rememoração articula a dimensão sensível da memória ao ato de lembrar, o que torna comunicável à experiência. Na rememoração as lembranças estão sujeitas a atualizações, releituras e reelaborações, fruto de reflexões sobre o acontecimento lembrado. Rememorar é um ato político. Nos fragmentos da memória encontramos atravessamentos históricos e culturais, fios e franjas que compõem o tecido social, o que nos permite re-significar o trabalho com a memória como uma prática de resistência. (PÉREZ, 2003, p.04-05).

Partindo da realização das entrevistas semiestruturadas, a memória das pessoas entrevistadas se compreende como uma rememoração, em que experiências vividas se tornam repletas de reflexões com o presente e possíveis projeções sobre o futuro, remetendo a *práxis* e a compreensão de que escola foi esta escolhida para a pesquisa. Encontrando também, os sujeitos e seus papéis, o tempo e o espaço, e a construção social, política, cultural e até econômica, do que se narra na rememoração.

Assim, a escolha ocorreu porque primeiramente, foram realizados levantamentos bibliográficos, com a literatura sobre tempo integral, educação integral e CIEPs, posteriormente, foram analisados os documentos sobre esta política pública, tais como leis, propostas pedagógicas e o PPP – Projeto Político Pedagógico. No terceiro momento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores, professores orientadores e diretores, que estiveram e vivenciaram as propostas do Segundo Programa Especial de Educação, delimitando a pesquisa entre os anos de 1993 a 1996 e tendo por escolha um

CIEP do interior do Estado do Rio de Janeiro, que além de não ter tido pesquisas nesta unidade, até então, havia uma relação mais próxima e memória afetiva com as vivências da pesquisadora.

A partir dos processos de levantamento dos dados da pesquisa e do que se propunha, o materialismo histórico e dialético é aquele que mais se aproxima com as potencialidades de análises e para alcançar os objetivos desta pesquisa. Assim, entendendo que a empiria deveria ser analisada com teoria e considerando os fatores históricos que levaram ao período delimitado na pesquisa, considerando também, a relação entre professores e estudantes, e que é necessário o processo dialético para compreendermos os sujeitos históricos, sociais e econômicos. E a memória docente, no que tange a rememoração, como propulsora de (re)significados e trazendo a luz a memória local e coletiva sobre a unidade escolar escolhida, evidenciando os sujeitos, os currículos e a efetivação da proposta pedagógica da política pública educacional de formação integral em tempo integral, numa possível transformação social, política, econômica e cultural daqueles que vivenciaram esse espaço, mas tendo como protagonista, as memórias dos profissionais da educação que vivenciaram o CIEP 271 – José Bonifácio Tassara durante o período de implantação do Segundo Programa Especial de Educação.

Para apresentar a dissertação, optou-se pelo primeiro capítulo sobre a ótica enquanto processo histórico, das vertentes da educação integral a nível mundial, e os movimentos que tiveram no Brasil. Consequentemente, que os liberais durante os anos de 1920 e 1930, com influências do Movimento da Escola Nova, passaram a defender a educação integral, que levou ao Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Nomes como de Anísio Teixeira ganharam notoriedade e influenciaram posteriormente, outros pensadores educacionais, tais como o antropólogo Darcy Ribeiro. Através dessa primeira contextualização, o primeiro capítulo ainda se debruça na apresentação do CIEP 271 – José Bonifácio Tassara, através da empiria das entrevistas e buscando localizar os leitores sobre o local a qual nos referimos. Por isso, este primeiro capítulo foi nomeado “O QUE ANTECEDEU AOS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA – CIEPs – E COMO CHEGAMOS NA UNIDADE 271 – JOSÉ BONIFÁCIO TASSARA, e teve como referência os seguintes autores, Araújo (2004), Azevedo (2010), Bomeny (1993, 2003), Cavalheiro (2013), Cambi (1999), Cavalari (1999), Cavaliere (2002a), Coelho (2005, 2009), Filho (2008), Gadotti (2010), Lima (1988), Manacorda (1991), Maurício

(2009), Monteiro (2009), Paiva (1998, 2003), Paiva (2013), Pattaro (2014), Saviani (2004, 2007), Teixeira (1999).

No segundo capítulo, a qual nos perguntamos “QUE ESCOLA É ESSA?” os esforços se apresentam sobre o contexto político da implantação dos CIEPs enquanto política pública educacional, em seguida, relatando o que foi o Encontro de Mendes e as diretrizes para o Programa Especial de Educação, suas justificativas de necessidade enquanto um estado que somatizava os fracassos educacionais e entendia o tempo integral como uma possibilidade de rompimento com essa tendência, culminando no debate entre tempo integral e formação integral. Há um aprofundamento sobre as influências de Anísio Teixeira com as “Escolas Parques”, sobre a proposta pedagógica dos CIEPs enquanto aproximação não só da expansão do tempo, mas de uma formação integral da sua clientela e para isso, quanto aos investimentos em estruturas materiais e imateriais, que deram corpo para a realização da proposta pedagógica dos CIEPs. Tomamos por base os seguintes autores para este capítulo: Arroyo (1988), Bomeny (2009), Cavaliere (2000, 2007, 2009), Coelho (2009), Cunha (1991), Cunha (1991b), Freire (2000), Guará (2009), Menezes (2002), Maurício (2002, 2004, 2006, 2009, S/A), Monteiro (2009), Moussatché (1998), Paro (1988) e como base para entender as propostas da escola, Ribeiro (1985, 1986) e Teixeira (1959, 1994)

O terceiro capítulo visa encontrar e relacionar quem pensou e quem realizou a política pública educacional dos CIEPs, por isso tem como título “A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL COMO LOCAL DE ENCONTRO(S)” e é feita uma breve apresentação sobre Darcy Ribeiro e Brizola, motivados pelas entrevistas realizadas. Em seguida, a práxis e a filosofia construtivista, esta que foi acrescida durante o Programa Especial de Educação, e por fim, mas não ao fim, apresentamos a escola unitária em Gramsci, debruçando sobre a necessidade e a aproximação desse conceito com os CIEPs, a partir da abertura do Projeto Político Pedagógico do CIEP 271 – José Bonifácio Tassara, durante o Segundo Programa Especial de Educação. Foram utilizados como base teórica, os seguintes autores: Becker (1993), Carretero (1997), Coelho (2002), Coutinho e Moreira (1991), Bomeny (2008), Fagundes (2014), Ferreira (2008), Freire (2000, 1987), Freitag (1993), Gomes (2010), Gramsci (1991, 1991b, 2001), Heymann (2012), Imbernón (2001), Konder (1998), Monteiro (2009), Nascimento (2008), Niemann (2012) Nosella (2004), Oliveira (2010), Ribeiro (1986, 2012), Rodrigues (2008), Sarmiento (2008), Secco (2002), Sento-Sé (2008), Souza (2003) e Vázquez (2007).

CAPÍTULO I - O QUE ANTECEDEU AOS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA – CIEPs – E COMO CHEGAMOS NA UNIDADE 271 – JOSÉ BONIFÁCIO TASSARA

Para compreendermos sobre a criação dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs – a partir da utilização do método da tradição marxista, faz-se necessário abordar sobre as discussões que o antecederam, focando sobre o tempo e formação integral, no que poderia alcançar a educação integral. De tal modo, este capítulo se propõe a apresentar sobre as primeiras movimentações de escola de tempo integral no Brasil e algumas das raízes que justificam a necessidade da política pública educacional de formação integral no tempo integral, voltados para as camadas mais populares, diretamente na unidade escolhida para análise, o CIEP 271 – José Bonifácio Tassara.

Ressalta-se que existem diversas interpretações para um mesmo objeto de estudos, e que estes se apresentam com vertentes diferentes. De tal modo, expandir o tempo escolar, não significa necessariamente que a formação será integral ou voltada para grupos diversos, por isso, nos cabe fazer uma breve apresentação. A partir da contextualização sobre a educação integral no Brasil, partimos pela apresentação do CIEP 271 – José Bonifácio Tassara, em Conceição de Macabu – RJ, utilizando principalmente, o posicionamento das pessoas que construíram esta unidade durante o Segundo Programa Especial de Educação – 2º PEE. Assim, este capítulo aponta dois momentos de suma importância para esta pesquisa, sendo um contexto sobre a educação integral no Brasil e sobre a unidade escolar escolhida.

1.1 Contextualizando a educação integral no Brasil

Nos últimos anos a temática sobre tempo integral vêm ganhando ênfase e destaque em discussões educacionais, embora seja um tema um tanto quanto tardio no Brasil, pois assim como outros países capitalistas e também por ter sido colônia de exploração, a própria escolarização e o seu acesso, ocorreram de formas desiguais. A luta pela democratização e universalização da educação no Brasil, teve seu marco no século XX, gerando a escola de massas, popular e fugindo do que seria a escola pública tradicional (PAIVA et al, 1998), vale ressaltar que

Os sistemas educacionais e os movimentos educativos em geral, embora influam sobre a sociedade a que servem, refletem basicamente as condições sociais, econômicas e políticas dessa sociedade. Por isso mesmo, as características dos diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas transformações econômicas e

sociais, suas lutas pelo poder político. Toda educação provém de uma situação social determinada e as metas educacionais, a política da educação e a orientação do ensino mostram de forma clara o seu caráter histórico. (PAIVA, 2003, p. 29)

Neste sentido, os contextos da sociedade ao longo do tempo, vão influir sobre o sistema educacional, a adoção de posturas e defesas, sejam dos movimentos educativos ou mesmo das políticas públicas adotadas em espaços de poder. O próprio conceito de educação integral se encontra nesta perspectiva, de que terá posicionamentos antagônicos, através de ideologias políticas diferentes, sendo disseminada no Brasil a partir do século XX.

Segundo Coelho (2009), o tempo integral no Brasil se enquadra mais como recorrente do que como permanente, enquanto prática ou política pública educacional, podendo sinalizar dois momentos de suma importância nessas discussões, sendo o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado por Anísio Teixeira, na década de 1950, em Salvador, Estado da Bahia; E os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, implantados por Darcy Ribeiro, nas décadas de 1980 e 1990, no Estado do Rio de Janeiro. Mas para analisar alguma dessas experiências, há a necessidade de compreender as matrizes ideológicas que puderam influenciar nas mesmas, ao longo da história e do contexto social destes períodos.

O campo educacional, assim como outros, é bastante heterogêneo em suas manifestações sócio-históricas, pois depende da visão de mundo que embasa as ações de um determinado grupo social, gerando concepções ideológicas que apresentam pontos convergentes em alguns aspectos, mas também, grandes divergências em outros. Esses pontos de distanciamento provocam o desenvolvimento de novas ideologias para o trabalho com a educação, através do dinamismo das relações sociais, configurando um cenário de mudanças constantes das concepções educacionais já existentes, em busca de melhores condições de entendimento das próprias relações sócio-históricas desse contexto. (PATTARO e MACHADO, 2014, p. 119)

As matrizes ideológicas identificadas e consolidadas a partir do século XIX são a do conservadorismo, liberalismo e o socialismo, que geram características teóricas e práticas diferentes, além de atender à grupos diversos, de acordo com suas intencionalidades (COELHO, 2009). Influenciados por estas matrizes, podemos identificar três grupos que no Brasil traziam as discussões do tempo integral por meio de propostas teóricas e metodológicas distintas, sendo estes, os anarquistas, integralistas e liberais. Conseqüentemente, expandir o tempo não significa necessariamente que a formação dos estudantes será integral, ou vice-versa, além de demonstrar que eram direcionadas ou não para determinados grupos.

Os anarquistas defendiam a formação integral,

representando um dos expoentes da corrente socialista, e contrários à situação política da época, questionavam a ordem social existente e almejavam a formação de outra, considerando a educação como uma estratégia importante neste processo de revolução social. Logo, defendiam o oferecimento de uma educação completa para a classe operária, a fim de que não existisse na sociedade uma classe que soubesse mais do que a outra, e que por si pudesse dominá-la e explorá-la.

Assim, a educação completa, ou seja, a educação integral na ótica dos teóricos anarquistas possuía um caráter crítico-emancipador. (PAIVA, 2013, p. 26)

Os integralistas compreendiam a educação integral por meio da “tríade Deus, Pátria e Família” (COELHO, 2005, p. 2), evidenciando o conservadorismo e doutrinação impregnados em suas propostas ditas como de educação integral. Estes tinham por base o discurso de educação integral para o homem integral, visando educar o “homem todo”, sendo este de caráter intelectual, cívico e espiritual (CAVALARI, 1999). Essa tríade defendida pelos integralistas, voltava a escola para as camadas mais elitizadas e tinha seu arcabouço em práticas conservadoras da moral da família, da relação do Estado com a Igreja e conseqüentemente, com discursos de defesa da pátria, chegando ao nacionalismo exacerbado e que fazia a manutenção do poder daqueles que historicamente, já os tinha.

Já os liberais, contrapunham as propostas de educação integral encontradas nos discursos dos anarquistas e dos integralistas. Dentre seus idealizadores, pode-se destacar os integrantes da chamada “Escola Nova”, que propunham uma mudança educacional para o país no contexto da década de 1920 e 1930, período de expansão da urbanização e o maior processo migratório que vivenciamos em nosso país, que é o êxodo rural, ou a saída do campo rumo à cidade. As classes mais desfavorecidas e subalternizadas, não tinham ainda o acesso à escola e a formalidade do conhecimento, sejam aqueles que migravam do campo para a cidade ou aqueles que se encontravam nas áreas periféricas das cidades. A Escola Nova

tinha como propósito superar a escola tradicional, ou seja, o modelo pedagógico pautado na rigidez e na memorização dos conteúdos, propondo uma modificação das ideias e das práticas pedagógicas. A renovação em questão justificava-se diante das inúmeras transformações históricas, sociais e econômicas ocorridas entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX, evidenciando, assim, a necessidade de outro modelo educativo que propiciasse formar o indivíduo para atuar na nova sociedade industrial. (PAIVA, 2013, p.28)

Cabe ressaltar que as Reformas Educacionais adotadas nas décadas de 1920 e 1930, segundo Paiva (2003), podem ser caracterizadas como “técnicas”, por propor uma formação intensiva para alguns em detrimento da maioria da população brasileira, ou seja,

intensiva ao invés de extensiva. Bem como, algumas políticas mais locais ou regionais, foram sendo adotadas nesta mesma época e voltadas para a questão do tempo escolar, seja para ampliá-lo ou reduzi-lo. Gerando a contradição sobre o tempo escolar e a formação integral.

Neste mesmo momento, preocupados com os rumos que as reformas estavam dando a maior parcela da população e a construção de sociedade pautada no elitismo e na segregação, que ganhavam peso, novos intelectuais ganharam notoriedade nos debates educacionais. Surgia assim, em 1924, a Associação Brasileira de Educação – ABE – em que professores, médicos, engenheiros, políticos e advogados, se propunham a discutir sobre a educação brasileira, pois os mesmos identificavam a educação e a falta do seu acesso como causadores dos problemas sociais brasileiros, segundo Araújo (2004). Era necessária uma reconstrução da nação, em que estes intelectuais defendiam ser via educação, por meio do desenvolvimento de uma formação integral, pautada no ensino laico, cívico e de valorização cultural, como pressupostos do letramento (Araújo, 2004). Influenciados por ideais iluministas, “a Associação Brasileira de Educação agregou educadores e reformadores que engrossaram as fileiras do próprio movimento da Escola Nova entre nós”. (BOMENY, 2003, p. 32).

Posteriormente, em 1932 este grupo de intelectuais lançou o que ficou conhecido como “O Manifesto dos Pioneiros da Educação”, que tinha por base a sua contraposição a Educação Tradicional, de cunho elitista, excludente, conservadora e de base católica. Influenciados pela proposta da Escola Nova, que ganhava notoriedade em vários países, havia a defesa de uma renovação educacional pautada na formação integral, na escolarização comum a todos e todas, sendo esta pública, gratuita e com formação especializada para o seu melhor desenvolvimento.

A Escola Nova foi uma vertente educacional que teve grande desenvolvimento entre as décadas de 1930 e 1960, que segundo Saviani (2007), buscava o desenvolvimento de uma educação integral e que esta ocorreria através da articulação entre a educação moral, física e cívica, desenvolvendo novos hábitos nos alunos e auxiliariam na construção de uma sociedade diferente, principalmente para as camadas mais subalternizadas na sociedade.

No Brasil, um dos grandes nomes da Escola Nova foi o Anísio Teixeira e sobre as influências internacionais, a referência era do filósofo e pedagogo estadunidense, John Dewey, este que focava suas ações ao propor a valorização do estudante no processo formativo. Assim, nos cabe ressaltar o que foi o Movimento dos Pioneiros da Educação,

a Escola Nova e como Anísio Teixeira influenciou nos pressupostos filosóficos dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs.

1.2 Movimento da Escola Nova – Escolanovismo

A Escola Nova, ou Escolanovismo, foi um movimento educacional de destaque no final do século XIX e na primeira metade do século XX, ganhando grandes projeções no mundo todo, sendo muito forte na Europa, Estados Unidos e posteriormente, em países como o Brasil – por influência de alguns intelectuais que tiveram contato com as experiências estadunidenses ou europeias – ao mesmo montante que se consolidava a democracia liberal.

Um movimento que se fez presente em inúmeros países, como Inglaterra, Alemanha, Áustria, França, Suíça, Espanha, Estados Unidos da América e no Brasil, dentre outros, que tomou diversas faces e formas de ação permeou culturas muito distintas, torna-se a priori um movimento complexo, na medida em que envolveu inúmeros intelectuais e inúmeros agentes da prática. Seus ideais ressoam ainda hoje nas práticas pedagógicas. Currículo por projetos, preocupação com o interesse da criança, mobiliário adaptado para cada faixa etária, discursos sobre a liberdade do educando são algumas das bandeiras que caracterizaram o movimento e que permanecem atuais no campo educativo. (CAVALHEIRO; TEIVE, 2013, p.21776)

Segundo Filho (2008), no Brasil o desenvolvimento da Escola Nova ficou conhecido principalmente pelas ideias de Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), após a sua chegada dos Estados Unidos, a qual foi aluno de um dos propulsores do “pragmatismo” educacional, o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952) na Colúmbia University. Posteriormente, pela sua amizade com Monteiro Lobato, que o apresentou a Fernando de Azevedo (Bomeny, 2003).

O Brasil atravessava por transformações políticas, sociais, culturais e econômicas, que levaria a democracia liberal, e ao mesmo tempo, confronto com as elites ou a manutenção das mesmas no poder através da força já exercida. A Escola Nova propunha então, a consolidação da sociedade através da educação, como meio de considerar a democracia, igualdade de direitos e a própria diversidade, seja ela coletiva ou individual, buscando o rompimento com as desigualdades sociais. Sendo,

novas ideias em educação que questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. (CAVALIERE, 2002, p. 252).

Vale ressaltar que este movimento “não faz menção a um único modelo de escola. Refere-se a uma proposta que envolve um conjunto de ideias que se contrapõem ao ensino tradicional vigente no final do século XIX e início do século XX” (CAVALHEIRO e TEIVE, 2013, p. 21776). Bem como, este movimento surge como uma resposta à sociedade industrial, que passou a inserir as massas na escola para servirem às indústrias, e centraliza seus esforços no processo de aprendizagem da criança (Cambi, 1999), sustentando-se no indivíduo e sua participação na democracia, o que a grosso modo, muito se aproxima do que foi nomeado como “filosofia construtivista”².

Devemos destacar que a própria luta e discussão sobre a educação pública, deu-se primeiramente nos países centrais, tais como os Europeus, posteriormente em países como os Estados Unidos, este que passara por um processo de colonização e de independência diferente dos demais países da América Latina.

É no século XIX, e não antes, que, nos países centrais, cria-se uma correspondência entre a ideia de construção de Estado-Nação e a montagem de sistemas públicos de educação. Historicamente, no quadro das revoluções modernas (Revolução Industrial, Revolução Francesa e Revolução Americana), as orientações que se imprimiram à educação responderam a problemas específicos da ordem social de cada um desses países. (BOMENY, 2003, p. 33-34)

E este processo de montagem de sistemas públicos de educação, ocorreram de acordo com as particularidades de cada território e de seus processos históricos, sociais, econômicos e culturais. Tomando por base os processos ocorridos na França e nos Estados Unidos em prol da educação pública, o Brasil se difere e contrasta de forma discrepante, como destaca Bomeny (2003), em que em nosso país ainda no século XIX, não havia a discussão de uma escola realmente pública, pois homens e mulheres ainda não eram livres, diferentemente das experiências dos países acima citados. Ao mesmo montante, Anísio Teixeira já apresentava em suas análises e discursos escolanovistas os antecedentes dos problemas sociais no Brasil e assim, a defesa pela escola pública como principal alternativa para solucionar estes problemas de ordem histórica e necessária da missão civilizatória, discurso este, que em muito contribuiu para a aproximação das defesas de Darcy Ribeiro nas décadas posteriores.

² Nas entrevistas realizadas como levantamento de dados para essa dissertação, grande parte dos/das profissionais da educação que trabalharam nos primeiros anos do CIEP 271 – José Bonifácio Tassara, em que vigorava o Segundo Programa Especial de Educação – 2º PEE, relacionavam as propostas de Darcy Ribeiro com a filosofia construtivista, dialogando com pressupostos de Anísio Teixeira, Paulo Freire e outros, se aproximando dos ideais da Escola Nova em John Dewey.

Os problemas destacados tinham por base três pilares do processo de colonização a qual nos submeteram, sendo estes, “de mistura com o catolicismo romano, feudalismo e a organização imperial do poder” (TEIXEIRA, 1999, p. 349), que se tornavam empecilhos para a construção da democracia, da igualdade entre os sujeitos e a real liberdade de homens e mulheres, pois “a sociedade brasileira funda-se assim na família patriarcal, na escravidão e no latifúndio, cujos característicos são a imobilidade, a limitação de oportunidades e a supremacia da ordem privada” (TEIXEIRA, 1999, p. 350).

Assim, a educação no Brasil por influências da Escola Nova, se apresenta como laica, igualitária entre os sujeitos, pública, gratuita e com todo o aparato para romper com as desigualdades sociais, históricas, econômicas e culturais que assolam o território brasileiro desde o processo de colonização. Essa proposta de Escola Nova nas influências de John Dewey centrava na formação do indivíduo em todas as suas capacidades individuais, para assim, somar na construção de capacidades coletivas em prol da mudança social. Nessa perspectiva, propõe-se a escola integral pelos escolanovistas, ou reformadores da educação na perspectiva liberal. Em suas bases, tinha como fonte em que “a escola integral e única proposta pelo manifesto era definida em oposição à escola existente, chamada de ‘tradicional’. Assim, conceituava o manifesto a ‘escola ou educação nova’.” (BOMENY, 2017, arquivo digital).

Segundo Azevedo *et al.* (2010), a Escola Nova assumia-se na finalidade sob a perspectiva da função social necessária para formar a hierarquia democrática do acesso à educação, através das capacidades dos indivíduos, sendo que mesmo os sujeitos analisados na lógica de suas diferenças cognitivas, emocionais e sociais, deveriam ter as mesmas oportunidades de acesso à educação, buscando alcançar o desenvolvimento integral do ser humano nas suas etapas e por concepções de mundo pautadas em seus direitos e deveres, no cívico, laico, social, cultural e emancipador.

1.3 Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova

Existe no Brasil um atraso de anos quanto a educação, embora algumas pessoas considerem que sua intensificação tenha sido no contexto da industrialização brasileira, vale ressaltar que suas origens estão desde o processo da chegada dos colonizadores em nosso território, que segundo Gadotti (2010) permeia desde o contexto dos Jesuítas, da Colonização, Império e até os dias atuais enquanto República. Entretanto, nos anos da década de 1930, o país passou por um momento de grande organização em defesa da

educação pública, gratuita, laica e de qualidade, assim dizendo, uma verdadeira reforma educacional, mas não no sentido de reformar algo dado, mas de propor novas ações, pois,

Nas primeiras décadas da República algumas iniciativas de regulamentar a educação acabaram sendo nominadas como reformas, e se tornaram de fato passos importantes na direção da institucionalização do campo da educação, e também da saúde no Brasil. Em 1911, a Reforma Rivadávia Correia institui o ensino livre e limita a competência do governo federal em relação à educação. Em 1915, a Reforma Maximiliano reinicia o processo de ampliação da competência do governo federal no sentido de regulamentar e controlar o ensino em todo o país. Em 1925, a Lei Rocha Vaz completa a reforma anterior e institui o Departamento Nacional do Ensino, órgão precursor do Ministério de Educação e Saúde Pública, ainda integrado à pasta da Justiça e Negócios Interiores. Finalmente, em 1930, cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública. (BOMENY, 1993, p. 30)

Segundo Saviani (2007), é justamente na década de 1930 que a educação passa a ser discutida por intelectuais como sendo o maior problema brasileiro, e ao mesmo tempo, evidencia-se a necessidade de respaldar o acesso das classes mais subalternizadas e excluídas ao sistema educacional, mas que este propusesse uma formação para além do letramento.

Com a queda da bolsa de valores de Nova Iorque, em 1929, o mundo todo passou por uma crise sistêmica do capitalismo, a qual países como o Brasil sentiram diretamente em suas produções e comercializações internacionais, como na produção do café que era o seu forte. Determinados grupos passam a se inserir no contexto das crises para expor os seus anseios e até mesmo para ocupar os espaços de poder. Nesta perspectiva, o início da década de 1930 é marcado pela Revolução que levou ao término do período conhecido como República Velha, e a mobilização dos Estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, culminaram na posse de Getúlio Vargas e gerou inúmeras transformações econômicas, como o surgimento tardio da industrialização e a não dependência apenas da exportação agrária do café.

Ao criar o Ministério da Educação e Saúde Pública, englobando duas áreas de suma importância para o desenvolvimento da sociedade e ao mesmo tempo, áreas distintas, foi nomeado Francisco Luiz da Silva Campos como ministro, durante o governo provisório de Getúlio Vargas.

A criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, é um símbolo importante na reorientação da educação no Brasil. Foi a primeira vez que se assistiu a um grande empenho pela institucionalização de uma política para o setor. O Estado liderou o programa geral de reformas com o objetivo de criar uma unidade de orientação, de orientação, de sistematizar um conjunto de procedimentos que fossem referência em todo o país. (...)

A definição de um programa educacional para o país implica muitas escolhas e recusas. São muitos atores que têm interesse nesse programa. A Igreja

Católica, por exemplo, interferiu ativamente em todo o processo de reforma educativa pós-1930. (BOMENY, 2003, p. 46-47)

No mesmo montante da criação do Ministério, Getúlio Vargas convida educadores e intelectuais preocupados com os rumos educacionais no Brasil para a proposição de uma educação condizente com o período histórico a qual estavam passando, durante a IV Conferência Nacional de Educação, em 1931 (Saviani, 2004). De tal modo, em 1932 é lançado o chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, almejando uma nova organização do sistema educacional brasileiro, tendo por base a educação pública, mas que essa fosse laica, assegurada pelo Estado e de qualidade, com os debates que já estavam ocorrendo desde 1920 com os escolanovistas.

O Manifesto “consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação” (BOMENY, 2017, arquivo digital). O texto do manifesto foi assinado por 26 intelectuais da época, dentre estes, Anísio Teixeira, Hermes Lima, Cecília Meireles e Lourenço Filho, tendo por base o texto de Fernando de Azevedo, destinando-se ao povo e ao governo. Em relação ao Manifesto,

Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. O movimento reformador foi alvo da crítica forte e continuada da Igreja Católica, que naquela conjuntura era forte concorrente do Estado na expectativa de educar a população, e tinha sob seu controle a propriedade e a orientação de parcela expressiva das escolas da rede privada. (BOMENY, 2017, arquivo digital).

Segundo o próprio Manifesto (1932) a reconstrução educacional no Brasil, teria que vir pelas bases do povo e do governo, em que esses atores passassem a compor os espaços políticos voltados para a educação pública, pois em relação aos problemas nacionais, o educacional estaria à frente dos demais, principalmente por não haver suficientemente, planos de governo no âmbito da educação. Significa dizer que além da falta das políticas públicas educacionais que assegurassem a educação pública, gratuita, laica, de qualidade e não tradicional, existia ainda a falta de métodos científicos que discutissem como seria posto em prática as ações educacionais nacionais. Era necessário inserir as escolas brasileiras na modernidade, mesmo que tardia e com inúmeros problemas sociais anteriores.

E como essa escola necessária ao Brasil, iria romper com as desigualdades históricas? A grosso modo, pode-se dizer que a proposta do Manifesto era de romper primeiramente com a Escola Tradicional, pois nesta perpassava ainda mais as desigualdades sociais, já que se colocara como privilégio das camadas mais elitizadas, para isso, a escola deveria ser socializadora dos demais grupos sociais. Deve-se destacara que no Manifesto (1932) existem três pilares para a consolidação desta escola, sendo: a) a educação pública; b) escola única; e c) escola com caráter laico, gratuito, obrigatório e de coeducação. Assim, o Estado teria que tomar para si o papel de levar a educação ao público e não apenas no sentido restritivo da família, que em sua parcela frente a sociedade capitalista, se apresenta em muitos momentos como de ordem privada e restrita; A escola se tornaria única, pois ao ser implementada pelo Estado, deveria chegar à todas e todos os cidadãos brasileiros, sem restrições geográficas, de gênero, idade ou renda, por exemplo; Bem como, de expurgar o sectarismo escolar, no que tange a busca pela igualdade de oportunidades e que conseqüentemente, levaria uma mudança social que pudesse a longo prazo, auxiliar no rompimento das desigualdades que assolavam e assolam até hoje o Brasil, mas, por meio da educação.

Dentre todas as discussões realizadas sobre a Escola Nova, devemos ressaltar que esta breve contextualização se faz necessária nesta pesquisa para trazer à luz algumas das influências que este movimento ocasionou aos pensadores dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs nas décadas de 1980 e 1990, principalmente, porque as políticas públicas educacionais e os problemas de uma sociedade inteira, ocorrem por influências e processos históricos, sociais, econômicos e culturais, dentro dos recortes espaço-temporais. Não obstante, devemos ressaltar que inúmeras outras ações ocorreram nesses quase 50 anos que separaram a Escola Nova dos CIEPs, mas que devido ao recorte desta pesquisa, optou-se por mergulhar esforços nesta breve contextualização. Bem como, a Escola Nova e o Manifesto marcaram o início das discussões sobre a educação no Brasil e sua defesa para que esta seja laica, pública, gratuita, de qualidade e um setor necessário para romper com problemas de desigualdade, assim, sendo suleadoras³ de inúmeros movimentos ou políticas públicas educacionais posteriormente.

1.4 A escolha: o CIEP 271 – José Bonifácio Tassara

³ Termo usado em substituição de “norteadoras”, com uma noção contra hegemônica da visão de que o Norte deve ser a referência.

Dentre todas as unidades de Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, um dos motivos a qual a unidade 271 – José Bonifácio Tassara – foi escolhida para esta pesquisa, consta não só pelo anseio da pesquisadora, mas principalmente, pelo seu cumprimento transformador para a sociedade macabuense, pois o contexto de sua implementação com as propostas do Segundo Programa Especial de Educação – 2º PEE – culminou com uma das épocas mais complicadas para o município de Conceição de Macabu – RJ, por causa do fechamento da Usina Victor Sence, base da geração de renda no município.

O CIEP 271 – José Bonifácio Tassara, durante a vigência da proposta pedagógica implícita no 2º Programa Especial de Educação, no período de 1993 a meados do segundo bimestre de 1995. Antes da inauguração do CIEP, no final de 1992, fomos convocados a fazer um curso que nos norteasse quanto aos pontos relevantes contidos no 2º Programa Especial de Educação, implementado nos CIEPs. Iniciamos o ano letivo de 1993 com 600 alunos. Um dos grandes desafios foi implementar a proposta construtivista, em se tratando de ler e escrever, respeitando os saberes que as crianças traziam de sua realidade. (...)

No período de 1993 a meados do 2º bimestre de 1995, atendemos crianças da camada popular, do 1º ao 5º ano do Ciclo Básico, em horário integral. E estudantes da Educação Juvenil que, por circunstâncias, não tiveram oportunidade para concluir do 1º ao 5º ano do Ciclo Básico. (DIRETOR 2).

Por ser uma escola nova, a clientela foi da mais diversa possível, o que no início, se mostrou como um grande desafio para conseguir integrar à todos e todas, mas com pouco tempo, a escola foi se tornando cada vez mais aberta, acessível e cumprindo as propostas do Segundo Programa Especial de Educação, conseguindo contornar os conflitos pela heterogeneidade da clientela, atraindo as camadas mais populares para dentro da escola, se apresentando como uma novidade por ser de tempo integral, que de início,

Era um trabalho cansativo, um trabalho diário e um trabalho de muita dedicação. Não vou dizer para você que foi fácil, porque não foi. No início principalmente, quando tinha aquele monte de crianças e de todos os tipos, de todos os lugares, porque quando você tem, pelo menos das escolas que eu conheço, você já tinha uma clientela né, já convivendo já ali há muito tempo. E o CIEP foi de repente. Ele foi criado no final de 92, o daqui, foi inaugurado, para entrar em funcionamento no ano seguinte, e qual a clientela? Entendeu? Então não tinha uma clientela, foi tudo novo, veio todo mundo, então veio essa criançada de vários lugares, crianças que nem se comunicavam, que nem se conheciam porque eram de bairros diferentes. Então o público, era totalmente heterogêneo. (DIRETOR 3).

A diversidade na clientela se apresenta como um primeiro desafio, mas que pode ser entendida pelo fato de que a cidade de Conceição de Macabu é pequena e enfrentava um momento de crise econômica, gerando ainda mais mazelas sociais e econômicas, evidenciando também a quantidade de estudantes que estavam em defasagem idade/série,

porque antes optavam em trabalhar para complementar a renda familiar ao invés dos estudos, bem como, seus pais e mães também haviam passado pelas mesmas situações, de escolha da sobrevivência pelo mundo do trabalho e não, posteriormente, pelo letramento.

Além disso, houve muita resistência por parte dos profissionais desta unidade para que não houvesse a sua municipalização, com o término do Segundo Programa Especial de Educação e do governo de Brizola, mas que pudessem continuar com a oferta do Ensino Fundamental I com o tempo integral. Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, por meio da lei número 9.394/96, em que a competência das séries iniciais e do Ensino Fundamental I e II, ficavam a cargo dos municípios e o Ensino Médio na responsabilidade do Estado, o que foi conhecido como regime de colaboração dos respectivos sistemas de ensino (Brasil, 1996). Bem como, “no Rio, algumas escolas de tempo integral se mantêm, ainda que distanciadas da proposta pedagógica original. Muito lentamente, o País parece voltar-se para a recomendação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)” (MAURÍCIO, 2009, p. 15), no que tange ao tempo integral, cabe ao Parágrafo 2 do Artigo 34 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996:

“Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. (...) § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 1996).

Essa resistência veio pelos esforços dos trabalhadores e trabalhadoras do CIEP 271 – José Bonifácio Tassara, em tentar manter o tempo integral, sem que houvesse a municipalização da unidade, em que foi preciso fazer todo um levantamento da demanda pelo Ensino Médio no município e apontar que apenas uma escola, como era de realidade neste seguimento, não comportava toda a demanda pela escolarização. Essa relação com o tempo integral e as séries iniciais, em muito se deu pelo processo de formação destes profissionais com a proposta do Segundo Programa Especial de Educação. De início, foram abertas duas turmas do chamado “Curso Normal”, ou de Formação de Professores, para manter o tempo integral do Ensino Fundamental I, mas posteriormente, o Curso Normal teve de ser substituído pelo de Formação Geral. Assim,

A gente se reuniu. A gente tinha tanto amor, a gente tinha não é pieguice. A gente era, tão comprometido com aquela filosofia, com aqueles ideais de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, né, a gente incorporou o CIEP. Aí a gente se uniu, já que éramos um grupo de professores, que tinha muita coesão, muita

afinidade, a gente não era fragmentada, a gente era muito unida, aí a gente lutou pelo CIEP de Macabu, o 271. (...) Ele⁴ veio para inaugurar a rodoviária de Conceição de Macabu, a gente reuniu um grupo de professores e fomos falar com ele, entendeu. A partir daí, na época a *Pessoa Y* era, ela é ainda, supervisora educacional, e ela falou “vamos fazer um perfil socioeconômico e cultural de Conceição de Macabu, para ver se tem demanda para implementar o Ensino Médio”, e assim foi feito. Eu fiz na época sobre a falência da Usina Victor Sence, que era a indústria maior de Conceição de Macabu, primeira da América Latina entendeu? Com o fechamento dela, ela veio a massa falida, ela faliu, aí os pais ficaram sem trabalho e os filhos que iam para o canavial ficaram à deriva, então a gente pegou essa clientela, entendeu? E o Estado entendeu que tendo em Macabu só uma escola de Ensino Médio, não estava comportando mais, que é a *Escola Z*. O Estado então, achou melhor colocar em uma outra escola. Isso foi para manter a escola no Estado, de início foram duas turminhas só, de Curso Normal, e hoje está lá com o Curso Geral. Mas aí como no município não podia ter duas escolas com o Curso Normal, depois ficou o Curso Normal só na *Escola Z* e aqui a Formação Geral, no CIEP. Nós ficamos pouco tempo, só uns quatro anos com o Curso Normal, só quatro anos. (PROFESSORA ORIENTADORA A, inserção e destaques nossos).

E ainda, um dos aportes que auxiliaram a resistência para manter o tempo integral para as séries iniciais, foi que no Curso Normal aberto como referência do seguimento do Ensino Médio, os estágios formativos no processo educacional, eram realizados no próprio CIEP, e a referência de seus professores eram pautadas na filosofia construtivista que puderam vivenciar durante o Segundo Programa Especial de Educação, a qual,

Quando falei com você que nós fomos o grupo da resistência, fomos dos últimos CIEPs a acabar com a escola na educação e horário integral, nos modelos traçados por Darcy Ribeiro através do Programa Especial de Educação, essa fusão foi nociva, porque ela tornou, ou ela municipalizava os CIEPs ou, ela simplesmente acabava com a escola de horário integral. Então o que nós fizemos para resistir: criamos o segundo grau. Porque aí com o segundo grau, ela não poderia ser municipalizada, porque era de competência do Estado. E criamos o Curso de Formação de Professores, que é o Curso Normal. Nesse curso de formação de professores, era interessante porque eles nos auxiliavam depois do horário da aula, na escola de tempo integral. E esses professores que foram formados dentro dessa escola, que já tinha um laboratório vivo ali dentro, por isso que nós conseguimos manter por mais tempo, por causa desse laboratório vivo, esses professores são os que passam em primeiro lugar nos concursos da região ou do Estado do Rio de Janeiro. Porque eles davam além daquilo que a lei determinava, por amor, porque eles passaram a amar também a proposta. (PROFESSORA 3).

Outra referência para que esta unidade fosse escolhida, consta no fato de que entre os dias 28 de maio à 4 de junho de 2006, o jornal O Globo fez uma série de matérias⁵ para

⁴ A entrevistada se refere a Marcello Alencar (PSDB), então governador do Rio, após o segundo mandato de Brizola.

⁵ Durante a semana, várias matérias foram sendo divulgadas acerca dos CIEPs, valendo ressaltar nesta nota de rodapé, que a relação entre Brizola e o jornal O Globo (por meio da Fundação Roberto Marinho) eram conflituosas, pois o mesmo denunciava os donos da Fundação e suas mídias, por terem nítida relação com o período da Ditadura Militar e por questionarem a necessidade da escola de tempo integral para as camadas mais subalternas da sociedade. Estas matérias se apresentam com críticas tendenciosas, que tentam justificar que os CIEPs não foram necessários em seu contexto. Por isso, devemos evidenciar que a mídia

falar sobre os 21 anos da criação dos CIEPs, ou seja, contando a partir do Primeiro Programa Especial de Educação – 1º PEE. Vale ressaltar que o CIEP 271 é datado do Segundo Programa Especial de Educação – 2º PEE, mas que todas as unidades foram referenciadas nestas matérias. Embora seja uma série de matérias tendenciosas, como ressalta Maurício (2009), e com muito esforço empregado para criticar os CIEPs, em que

Esta série é exemplar: apreendeu a linguagem da propaganda que emergiu da visão polarizada de escola de horário integral, trabalhando a persuasão do leitor através das metáforas ou metonímias construídas com fotografias em manchetes; recurso importante foi a construção de personagens exemplares, erigida através das histórias de vida dos alunos que chegam a caracterizar protótipos. (MAURÍCIO, 2009, p. 20).

Sendo que, as justificativas do Jornal se iniciavam com a própria manutenção da oferta do tempo integral, alegando que apenas 11% dos CIEPs do Estado mantinham o turno único, em que,

Entre os 331 Cieps que ainda pertencem à rede do estado, apenas 37 (11%) funcionam exclusivamente em horário integral. Outros 146 (41,4%) oferecem o sistema misto. Os 148 (44,8%) restantes têm dois ou mais turnos. O próprio estado admite, no entanto, que mesmo as escolas que constam oficialmente como sendo de tempo integral podem ter o horário reduzido ao longo do ano, por causa da eventual ausência de um professor de turma ou de atividades complementares. (GLOBO, 2006, página da internet)

Vale destacar que o funcionamento dos CIEPs no período do Segundo Programa Especial de Educação, durou basicamente o mandato de Brizola, pois com a posse do governador que o sucedeu, aos poucos a escola foi perdendo as suas propostas iniciais do programa, principalmente pela falta de recursos destinados as unidades. Foi um verdadeiro desmonte da política pública educacional de escola de tempo integral. Entretanto, enquanto durou o Segundo Programa Especial de Educação, a unidade funcionou com as propostas e essa formação integral,

Ele funcionou sim, aqui em Macabu ele funcionou e a gente tinha, a gente era assim, o nosso CIEP 271, ele era um CIEP que seguiu, por ter uma equipe mais comprometida, que as pessoas foram selecionadas, a gente fez uma prova interna com entrevista e a prova interna escrita. Então, aquele profissional que não tinha o perfil e não se encaixava dentro da filosofia da proposta dos CIEPs, que não atendia aqueles anseios, ele não ficava. Então a gente fez, a gente teve o perfil e a gente tinha aquela formação continuada (...). Inclusive, o CIEP daqui foi o mais belo do Estado e continua sendo. Bem mais, o CIEP era, em relação a filosofia do CIEP, que começava lá na entrada, na porteira, entendeu, pelo porteiro, passava até pelas outras pessoas, pelos coordenadores de turno, pelos jardineiros, tinha horta entendeu, então as crianças faziam parte de tudo, de tudo. A avaliação fazia parte da criança, porque era uma avaliação global,

corroborar para a formação de um pensamento sem o embasamento teórico, mas, alienador de posicionamentos da sociedade civil.

não era somente só sentar, pegar o livro e fazer uma atividade de conhecimento. (...) Ah, o mais belo. Mas porque, porque a gente percebia que os outros CIEPs, desde o primeiro programa, mas as pessoas, não sei se você já estudou essa parte, mas a pessoa, o próprio indivíduo quando ele não gosta de uma coisa, a primeira ação que ele tem é a de estragar né, é estragar, é depredar, roubar, quebrar... Então os primeiros foram assim, muito sucateados, porque as pessoas, a mídia fez uma, propagou-se que o CIEP era de cunho político. Atrrelaram os CIEPs aos Brizolões, portanto, a gente aqui, a gente tirou esse jargão de 'Brizolão', porque era 'Brizolão', aí nós que dizemos, 'não, aqui não é Brizolão, vamos colocar o nome do CIEP, e o que é CIEP? É o Centro Integrado de Educação Pública - José Bonifácio Tassara, o 271'. E é como está até hoje: 'Brizolão', hoje as pessoas já não falam mais assim. (PROFESSORA ORIENTADORA A).

E ainda,

Apesar de ser um Programa único para todo o Estado, o daqui eu vivenciei né. Eu via como formação integral, o aluno ali ele tinha um leque de atividades imensa, ele tinha todas as oportunidades, além da questão da educação, o acompanhamento: médico, odontológico, da família, tinha lá o residente que funcionava... Até as questões sociais eram trabalhadas ali, entendeu? Então pra mim, ali era formação integral que levava a educação integral, pois não era só uma escola de horário integral. (DIRETOR 1).

A partir desta perspectiva, uma das primeiras posturas tomadas por parte dos sujeitos que compunham o ambiente escolar, foi de utilizar o nome de Centro Integrado de Educação Pública – CIEP – ao invés do jargão político, que de alguma forma, poderia servir como ataque ou de pressão social por causa do papel da mídia em apontar que 'Brizolões' seriam as escolas para os pobres, ou marginais, como aponta Maurício (2009) e Lima (1988). Compreendendo o seu nome como de CIEP, estes eram

Frequentados, em sua maioria, por crianças oriundas de famílias das camadas populares, que residem em espaços exíguos, os CIEPs fortalecem a auto-estima de seus alunos, através da possibilidade que oferecem de se vivenciar uma escola que, pela amplitude dos espaços, afirma simbolicamente a importância das atividades e das pessoas que ali estudam e trabalham diariamente. (MONTEIRO, 2009, p. 37).

Assim, observando os rumos que haviam tomado os primeiros CIEPs como o marco político de Brizolão, como se fossem escolas de “pobres”, uma das primeiras medidas adotadas para uma boa aceitação da comunidade macabuense quanto a proposta do CIEP 271, foi de não adotar o jargão político, numa tentativa de apontar que a escola seria um benefício para a comunidade e município de modo geral.

1.4.1 José Bonifácio Tassara, o “médico do povo”

A própria escolha do nome desta unidade, permeia em homenagear uma personalidade marcante na história local. Carinhosamente conhecido como Doutor Tassara, o nome desta unidade de CIEP fazia alusão aquele que era conhecido como o

“médico do povo”, pelo seu carisma, humildade e aproximação com as camadas mais populares.

A página digital da escola evidencia um pouco de quem foi José Bonifácio Tassara e sua importância, ressaltando que:

Foi um amigo de todos os macabuenses, um benfeitor para os mais humildes, um lutador em prol de nosso município. Era o profissional da Medicina que todos queriam encontrar no consultório: atencioso, calmo, competente. Tão competente que para muitos pacientes ele não diagnosticava as doenças, ele adivinhava. Tão competente, que não tratava alopaticamente, tratava apenas com o toque das suas mãos. Era amigo de todos, ricos e pobres, intelectuais e ignorantes, homens e mulheres, patrões e empregados. Não se negava nunca ao tratamento espiritual, baseado sempre numa boa conversa, segundo ele, complemento de qualquer tratamento médico. Usava habilidosamente suas palavras e seguia o mela dos antigos romanos: “mente sã em corpo sadio”. Foi um lutador em prol de Conceição de Macabu, sem nunca ter se envolvido em política partidária, pois seu partido era o seu município, onde lutou por tudo que era bom: Emancipação, Hospital Ana Moreira, Rhódia, asfaltamento da RJ 182, e outra lutas. Por tudo isso é considerado uma unanimidade em Conceição de Macabu. Dr. José Bonifácio Tassara nasceu em Miraflores – MG, veio para Macabu trazido por seu cunhado, o macabuense e renomado Dr. Demerval Barbosa Moreira. Viveu até dezembro de 1992, sem nunca ter deixado Macabu, quando seu falecimento foi considerado um dos momentos mais tristes que a população local já presenciou. No mesmo ano a Câmara Municipal prestou-lhe uma homenagem, trocando o nome da Praça Santos Dumont para Dr. José Bonifácio Tassara. Praça ao lado da qual viveu mais de sessenta anos, onde criou seus filhos, todos macabuenses. (CIEP 271, 2009, página da internet).

Em muitas unidades, a escolha do nome ocorreu por meio de indicações de pessoas renomadas, a nível nacional inclusive. Entretanto, a escolha do nome de José Bonifácio Tassara, ocorreu diretamente na cidade de Conceição de Macabu e logo foi aceito pela Secretaria Especial de Educação.

A escolha do nome? A escolha do nome, eles, em alguns municípios, algumas cidades aí, a própria Secretaria escolheu né, por orientação do governador, por orientação de algum secretário, nomes de pessoas renomadas no Brasil. Mas em alguns municípios foi dada a oportunidade de se discutir, entendeu, no próprio município. No nosso caso aqui, a decisão partiu daqui e foi acatada né, não foi uma decisão que veio de cima não, foi uma escolha que partiu daqui mesmo. (...) O nome de doutor José Bonifácio Tassara, foi porque doutor Tassara foi um médico que viveu a vida toda aqui em Macabu, trabalhou a vida toda aqui em Macabu e chegou aqui pobre e terminou pobre, porque ele era um médico do povo, um médico que atendia todo mundo, não tinha, não tinha grandes interesses ou grande preocupação financeira. Ele era médico, um autêntico médico, daqueles dos tempos antigos. E é uma figura renomada aqui em Macabu, uma figura muito conhecida. Então o nome dele foi, o nome dele não teve oposição nenhuma. Foi indicado e todo mundo aceitou numa boa, e a Secretaria, o governador aceitou. (DIRETOR 3).

Nessa perspectiva, o próprio nome da unidade remete a uma pessoa admirada pelos cidadãos e que aponta diretamente as propostas pedagógicas, em ser um espaço

formativo, com acolhimento, amor ao próximo e voltado para todas as classes, mas principalmente, as mais subalternizadas. Pois a imagem de José Bonifácio Tassara, retornava ao seu carinho e empatia com todos e todas, pois além de ser médico, era conhecido como o “médico do povo” por cuidar não só de seus corpos ou enfermidades, mas também de suas essências enquanto seres humanos, principalmente aqueles das camadas mais populares. Para relacionar a escolha do nome com a escola, é preciso contextualizarmos aonde a unidade estava localizada.

1.4.2 Localizando o CIEP 271: a cidade de Conceição de Macabu

O município de Conceição de Macabu, localiza-se na região Norte do Estado do Rio de Janeiro, tendo atualmente uma população estimada é de 23.064 mil habitantes (IBGE, 2018), bem como, segundo os dados do Estudo Socioeconômico de Conceição de Macabu, realizado em 2004 pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, houve um crescimento de 1,14% ao ano, da taxa média geométrica de crescimento, durante o período de 1991 a 2000, enquanto a região teve de 1,49% e o Estado com 1,30%, além de uma taxa de urbanização de 88,1% da população em detrimento de 85,1% da Região Norte Fluminense. O que significa dizer que foi um contexto de crescimento populacional mediano se comparado à Região, mas de aumento dessas pessoas na parte urbana, esta que foi maior do que a média regional. Assim, indicando que houve uma inclinação migratória à saída do campo e estabelecimento urbano, que possivelmente foi melhores condições de vida.

A sua área total é de 347.272 quilômetros quadrados, fazendo limite territorial com as cidades de Campos dos Goytacazes, Quissamã, Carapebus, Macaé, Trajano de Moraes e Santa Maria Madalena. Até meados do século XIX, tinha por base a produção cafeeira, mas também foi afetada com a crise da região, tendo que diversificar a produção, que posteriormente voltou-se diretamente para o cultivo da monocultura da cana de açúcar, tornando-se uma vocação econômica do recém emancipado município de Conceição de Macabu (1952).

O contexto de abertura e funcionamento do CIEP 271 com as propostas do Segundo Programa Especial de Educação, constam com um dos momentos mais delicados que o município passou, pois foi posterior a falência da Usina Victor Sence, que era uma indústria sucroalcooleira de referência na América Latina. Conseqüentemente, por mais que a cidade apresentasse uma importância na produção sucroalcooleira, os trabalhadores e trabalhadoras não necessariamente, iriam acumular

riquezas. Com a falência, aumentou-se ainda mais a desigualdade e o número de desempregados, bem como, alguns problemas sociais de ordem familiar.

Entretanto, a escola se apresentou como uma possibilidade econômica e social para os pais e mães, por ser de tempo integral e por toda estrutura de investimentos que recebeu para propiciar uma educação integral. As camadas mais subalternizadas, eram aquelas que mais permaneceram na escola enquanto o 2ºPEE estava em vigência, pois a mesma era entendida como uma escola de primeiro mundo, a qual os pais poderiam colocar seus filhos para estudar e visavam uma mudança futura, mesmo que no momento fosse para suprir demandas como a da alimentação ou de espaços formativos diversos, como o acesso ao lazer em forma de aprendizagem.

Pra você ter ideia, uma vez eu presenciei uma situação de um aluno com uma bandeja, que até hoje a gente usa as mesmas bandejas, olha o material como era bom, as mesmas bandejas de inox que a gente usava no primeiro dia, a gente usa até hoje, sem defeito. Ai a gente tinha as cubas grandes com as comidas. Um dia, eu acompanhando as turmas, porque a gente tinha que acompanhar as turmas em todos os momentos, acompanhando as crianças para as crianças irem pegar a sopa antes de irem embora pra jantar, um aluno virou e falou assim, olhou pra a sopa, e já tinha comido umas duas ou três bandejas daquela abarrotada de sopa, ele veio, olhou pra sopa e falou assim, já com a bandeja vazia: “hoje eu não aguentei te comer toda não, mas amanhã eu prometo que eu te como todinha!” Eles passavam fome em casa, eles queriam absorver o máximo possível de bom que tivesse na escola, porque eles sabiam que em casa eles não iam ter essa fartura. Isso é doído, isso muito doído, isso é muito sentido. Então os pais, eles, eles ficavam assim, gratos à gente por tudo! Os alunos que queriam outra escola, desistiam, paravam de estudar, e que gostavam de ir, alguns vou te dizer a verdade, não iam nem por causa dos estudos. Iam pela sala de vídeo, que em casa não tinha os filminhos do Rei Leão, não tinha os filminhos do Jurassic Park, não tinha os filminhos que ele gostava, e que lá na escola eram trabalhos esses, esses filmes dentro de um contexto, mas era trabalhado. Ou iam por causa da comida, porque tinha almoço... Café da manhã, almoço e janta, ainda tinha lanche na parte da tarde. Ou iam porque gostavam de jogar bola. Mas mesmo assim, indo por outros motivos, elas acabavam frequentando os anos necessários para o seu aprendizado. Ou por um motivo ou pro outro, a escola era atrativa. Então os pais em sua grande maioria, gostavam. Eu não me lembro da gente ter atrito com o pai, pelo pai achar que a escola não abrigava o seu filho, não o acolhia o seu filho convenientemente. Não me lembro dessa situação.

A gente tinha muitas vezes que chamar os pais. Nos primeiros anos a gente tinha uma clientela meio agressiva. A gente trazia o pai e via que o pai era totalmente sem noção, era o reflexo do que a criança era na escola. Os pais também eram assim, agressivos, inquietos. Mas mesmo esses pais, achavam que a escola era uma escola de elite, achavam que a escola era uma escola assim, além dos sonhos dele para a formação do filho dele. Não me lembro de pais que não gostavam da nossa escola. É claro que deve existir, ne? Não se agrada a todos. Claro que deve existir. Por exemplo, eu acredito que os pais com os alunos de classes mais favorecidas, alguns tiraram e trouxeram os filhos para outra escola, porque os filhos não se identificavam com aquela realidade, por muitas vezes nós termos uma clientela meio rebelde, mas nunca que nós não tenhamos tentado acolher esses alunos. Então a gente, a gente teve esse tipo de relação com pais insatisfeitos nesse sentido. Mas da clientela nossa que

ficou, que era nossa clientela permanente, frequente, com esses a gente não tinha problema. (PROFESSORA 1).

Mas também de mudança para os estudantes, que construíram novas possibilidades com a formação que tiveram no CIEP.

A gente vê as mudanças no estilo de vida que os alunos levaram. É, eu tenho ali no meu celular, por exemplo, a gente tinha crianças que chegaram lá, algumas doentes, algumas sem os menores recursos, sem ter nem o que vestir ou o que comer, que ficaram na Casa Lar com *Pessoa K* por muitos anos, e que hoje em dia são minhas amigas no face, mostrando o quanto a vida delas está diferente, porque elas não desistiram da educação. Elas antes, elas tinham vergonha, hoje em dia elas conseguiram, terminaram a faculdade, é, viram, deslumbraram através da educação, novos projetos de vida e enriquecimento pessoal. Mas do que apropriação de uma profissão, um enriquecimento pessoal. Elas mudaram o estilo de ser, o seu pensamento pra uma estrutura totalmente diferente. Como se a escola perdesse aquele, aquela áurea de ser redentora, mas fosse transformadora. Então eu vejo a transformação, no tipo de vida que essas famílias levavam antes, que os pais levavam, e o tipo de vida que os filhos levam. Esses alunos, muitos deles estudaram lá no primeiro segmento do fundamental, voltaram a estudar com a gente no médio, e hoje em dia a gente sabe que eles têm vida mais sucedida, bem mais sucedida do que os pais, os pais deles que não vivenciaram uma educação, não tiveram oportunidade de ter uma educação apropriada. (PROFESSORA 1, inserção e destaque nossos).

Sobre a relação entre os pais e a escola, por mais que a maioria fosse das camadas mais subalternizadas e não tivessem tido as mesmas oportunidades no passado, apresentavam que acreditavam naquela escola, principalmente por ser um espaço que por ter a proposta de educação integral, se apresentava em diversas possibilidades para além do letramento, sendo que,

Ah, na grande maioria das vezes eles eram apaixonados, gratos. Quando eles iam à escola e falavam, as crianças relatavam que comiam lá e tomavam banho antes de ir para casa, como eram tratados lá, alunos que os pais não tinham condições de cuidar de uma dor de dente ou de uma infecção no ouvido (...). Eu reencontrei alunos com uma vida totalmente diferente da infância que elas levavam, totalmente diferente do que a gente podia esperar. Então os pais eram muito... Ficavam gratificados por tudo que viam. E é uma escola bonita! É uma escola espaçosa, é uma escola clean, sabe aquele ambiente que você chega e não tem nada destruído e não tem nada caindo? As escolas de bairro, geralmente aquele telhado já é antigo, a pintura, o reboco está se desfazendo... Você tem um monte de consertos sempre para fazer nessas escolas. Essa estrutura de concreto, ela te dá uma sobrevivida útil muito grande, e até hoje você olha e a escola é limpa, aquele visual clean, bom, sabe? De todas as coisas devidas estarem nos seus lugares? Aquilo ali pros pais, quando os pais viam, as mesas viam zeradinhas, a gente mesmo, tirando o papelão... As cadeiras, com tudo novinho! Eles ficavam encantados! Eles às vezes se sentiam envergonhados, porque achavam que era escola de rico. (PROFESSORA 1).

A grosso modo, a escola era atrativa para os pais, que mesmo sem ter tido as mesmas oportunidades, conseguiam vislumbrar uma melhoria de vida para seus filhos, seja pelo tempo integral, ou por tudo que era ofertado no ambiente escolar. Essa escola

também era atrativa para os estudantes, no sentido da educação integral encontrada, já que todos os espaços eram de aprendizagem, por ser uma escola na filosofia construtivista.

1.5 A efetivação da política pública e a saúde

Durante a realização das entrevistas, foram feitas perguntas que pudessem apontar ou não a efetivação das propostas do Segundo Programa Especial de Educação no que tange a aplicação da política pública educacional. Dentre todas as entrevistas, há o apontamento do reconhecimento e da valorização que todos que compunham o ambiente escolar recebiam, indo desde a questão salarial, até mesmo na qualidade de todos os materiais que eram enviados para a utilização na escola, das salas de aplicação extraclasse dos conhecimentos adquiridos e da formação continuada.

Esses apontamentos também mostram o saudosismo dessas pessoas com a condição do trabalho, que de início pegou uma clientela nova, heterogênea e com inúmeros problemas sociais, mas que em pouco tempo, já era possível ver as mudanças, indo desde a regularização da idade/série ou até mesmo do trato, já que as relações eram intensas por ser durante o tempo integral e pelas atividades da filosofia construtivista, que levavam a uma formação integral do sujeito, aflorando ações e pensamentos para o mundo letrado, mas também para a cidadania, criticidade, nas relações coletivas e consequentemente, de uma educação integral.

Tinha a formação integral, e é isso que fascinava, é isso que fazia com que a gente buscasse cada vez mais, que fôssemos além. Porque não adianta ter uma escola integral, onde a pessoa não possa exercer a sua cidadania, até porque, nós estamos lidando com quem? Com seres humanos. Seres humanos, não são só biológicos, eles não só são físicos, eles também possuem valores sociais e um eu singular. Então, não adianta falar de educação, sem discussões filosóficas, politizadas, de valores e para o crescimento do ser humano na sua essência. (...) Eu sou apaixonada pelo CIEP. Quando você me falou que iria me fazer essa entrevista, eu já tinha decorado todo um texto e contexto para poder estar aqui relatando. E chorei muito, porque retornei ao passado. A um passado que hoje não existe mais, a um passado aonde se montou uma educação, e que hoje nós estamos vendo o desmonte da educação. Porque o capital não quer, em hipótese alguma, que nós tenhamos filhos de operários ou de desempregados, com capacidades e habilidades para disputar no mercado de trabalho com os seus filhos. (PROFESSORA 3).

Dentre os posicionamentos das professoras, de diretores e das professoras orientadoras, tomamos por base o conceito de educação integral através da vertente marxista, pois consegue abranger o discurso de classe e também de formação crítica, reflexiva e emancipatória dos sujeitos que compõem o espaço escolar, principalmente dos

estudantes. Estes que alcançaram um determinado nível de mudança e desenvolvimento para além do letramento formal, mas que alcançaram determinadas leituras de mundo através da reflexão, seja ela social, econômica e principalmente, política, apontando que a oportunidade desta escola era de levá-los a transformação da própria realidade.

A educação integral pode se apresentar com intencionalidades e defesas diferentes, indo de acordo com os grupos sociais e seus anseios. Entretanto, no marxismo, esta seria alcançada quando fosse omnilateral, formando sujeitos críticos, autônomos e reflexivos, que segundo Manacorda (1991), seria a ampliação da politecnicidade⁶ e que levasse a um desenvolvimento múltiplo da classe trabalhadora, em seus aspectos do trabalho, das artes, política, economia e que estivessem compreendidas em constante dialética, nas condições materiais e históricas. Embora a influência dos CIEPs venha da educação liberal do contexto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, através da figura de Anísio Teixeira, adotou-se essa vertente conceitual do marxismo, por causa das falas das pessoas entrevistadas e pela análise de alguns materiais pedagógicos utilizados na rede dos CIEPs durante o Segundo Programa Especial de Educação. Nota-se nas entrevistas que houve uma mudança social, na visão dos professores, quanto a vida dos alunos, principalmente com a participação política desses indivíduos, em que

O ponto positivo foi a formação integral né, dos nossos educandos naquela época, que hoje tem uma inserção boa assim na comunidade, e a gente percebe que esses alunos, como já te falei, eles tiveram uma formação plena, de caráter filosófico, político, educacional, para mudar uma realidade aonde ele mora. Ele mudou a realidade dele, bons empregos né, eles não voltaram para a cana de açúcar. Eu vejo que eles foram indivíduos emancipados, através de educação, de formação e de tempo integral, dos dois, dos dois. (PROFESSORA ORIENTADORA A).

Além desse caráter reflexivo, crítico e político da educação integral, outro ponto relevante para ser destacado é o da aproximação afetiva entre todos os sujeitos que compunham o ambiente escolar, o que tinha relação com a filosofia construtivista enquanto prática pedagógica adotada pelo Segundo Programa Especial de Educação, mas também pela possibilidade de expansão do tempo escolar. Pois, expandir o tempo não significa levar a educação integral, mas com recursos e investimento material e humano, há uma possibilidade maior de que o contato afetivo seja realizado, destacando que muitas dessas crianças e jovens oriundos das camadas mais populares e subalternizadas,

⁶ Manacorda (1991) caracteriza a politecnicidade como o domínio técnico e científico dos processos produtivos, superando a divisão do trabalho manual do trabalho intelectual e visando romper com a alienação e a divisão de classes.

encontravam inúmeras relações conflituosas em casa, refletindo nas lacunas sociais, políticas e econômicas do seu meio e da sociedade em que estavam inseridos. De tal modo, vale destacar que

O legal do CIEP é isso, a questão da proximidade com o aluno e professor, aluno e funcionário. Então assim, eu acho que eles acabavam vendo que a vida ia além daquela realidade que eles viviam em casa, a questão do carinho mesmo, da atenção. Então era como se fosse realmente o lar deles. Acho que isso modifica muito o pensamento em relação a costumes, aos valores né. Então, eu acredito que muitas crianças, assim, eu não tenho, nós temos exemplos de alunos né, que progrediram e tudo mais. Mas eu acho assim, a transformação interna foi muito grande em relação mais a questão... Mais do que aprendizado, é a questão mesmo de valores. (...) A gente nunca mais teve algo que a gente pudesse comparar. Tinha amor, eu acredito que tinha o amor e aquela vontade de que a coisa desse certo, e aquela noção de que a educação é o caminho para a mudança. Então, eu acho que eles⁷ tinham essa visão de educação como um caminho de mudança. É uma pena que não teve seguimento. Eu acho que poderia ter. (PROFESSORA 2).

Pode-se dizer que a educação integral perpassa no campo emocional também, para além da *práxis*, considerando que os sujeitos são formados em suas diversas competências, habilidades, criticidade, reflexão, mas também no seu emocional, e que ambas as características da sua formação no processo de educação integral, são geradas por meio da sua trajetória social, política, econômica e também no seu emocional.

De tal maneira, apresentando o contexto educacional que antecedeu e influenciou a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, e apontando qual unidade foi escolhida para tais análises, devemos nos esforçar e debruçar sobre o contexto específico a qual foi idealizada, como foi esse processo, quem esteve na composição e suas propostas metodológicas. Para isso, nos cabe apresentar que tipo de escola foram os CIEPs.

⁷ A entrevistada faz menção a Brizola e Darcy Ribeiro nessa passagem, alegando que nunca mais houve uma política pública efetiva no campo educacional, que pudesse se comparar ao CIEP.

CAPÍTULO II - QUE ESCOLA É ESSA?

2.1 Contexto político

A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto.
Darcy Ribeiro

Se os dados e a história da educação brasileira podem evidenciar a origem da crise educacional, permanecer mantendo o sistema com os investimentos e as escolas tais quais estavam, é o mesmo de não buscar a mudança necessária para transformar a sociedade. Nesse sentido, cabe nos perguntarmos, “mas de onde surgiu essa escola?”.

Os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs serviram como um verdadeiro divisor de águas no campo da política pública educacional e nas discussões entre formação integral em escola de tempo integral. Que segundo Maurício (2006), existem diferentes óticas de defesa ou não das escolas de tempo integral por meio da sua função social, que posteriormente a sua implantação, tornou-se meta a ser alcançada, através da Lei 9394/1996. Mas para compreender essa nova forma de escola e suas propostas político-pedagógicas, é necessário analisar o seu contexto e aprofundar nas raízes dos processos históricos dos seus idealizadores.

Os Centros Integrados de Educação Pública, mais conhecidos como CIEPs ou “Brizolões”⁸, eram escolas que tinham como base das políticas públicas o “tempo integral” e em documentos, como “O livro dos CIEPs”⁹ (1986), ressaltavam a proposta de “formação integral” dos sujeitos como forma de romper com as desigualdades sociais e a evasão escolar. Embora seus idealizadores sejam apontados por muitos como populistas, “o discurso salvacionista de Leonel Brizola a respeito do CIEP, que passou a ser conhecido como Brizolão, suscitou a ideia de escola de marginal” (MAURÍCIO, 2006, p.61), como forma de reconhecer a escola de modo pejorativo segundo as grandes mídias da época.

Originalmente projetado por Oscar Niemeyer (1907-2012), eram escolas padronizadas para uma linguagem visual da proposta pedagógica da escola e rápidas quanto a construção, por serem de blocos pré-moldados, tendo o seu custo mais baixo do que as construções das escolas convencionais.

⁸ Faz referência ao Governador do Estado do Rio de Janeiro que idealizou este tipo e rede de escolas de tempo integral, o Leonel de Moura Brizola.

⁹ Livro escrito por Darcy Ribeiro e que serve de base para as análises desta pesquisa.

Para implantar no Estado um grande número de CIEPs com êxito, era necessário um projeto de arquitetura que desse origem a uma escola bela, ampla, que fosse economicamente viável e permitisse velocidade na construção. (...) Niemeyer criou um projeto-padrão que é 30% mais barato que uma obra que utilize a técnica convencional de fazer a concretagem no próprio local de construção. (RIBEIRO, 1986, p. 103)

Entretanto, por serem escolas diferentes do que se propunha no contexto da época e por serem voltadas principalmente para as camadas mais populares da sociedade, a sua estrutura física sofreu inúmeras críticas e ataques por parte de sujeitos sociais que eram contrários, politicamente, ao então governador do Estado do Rio de Janeiro. Segundo Menezes e Santos (2002) a ideia era que todos os CIEPs deveriam ter uma padronização arquitetônica para funcionar como projeto pedagógico único, evitando assim a diferença da qualidade das escolas, mas ressaltam que foram feitas várias críticas quanto a isso, como por exemplo, do custo, qualidade e localização das unidades. Mas, que essas críticas vieram basicamente de setores mais conservadores da política fluminense ou daqueles sujeitos que representam grupos ligados à elite brasileira, como por exemplo, Roberto Marinho (1904-2003), proprietário do Grupo Globo e da Fundação Roberto Marinho, a qual travou inúmeros conflitos com Brizola e Darcy Ribeiro.

A implantação dos CIEPs se deu em duas etapas, que são chamadas de Primeiro Programa Especial de Educação – 1º PEE, de 1983 a 1986, e Segundo Programa Especial de Educação – 2º PEE, de 1991 a 1994. Ambas as etapas, correspondem aos dois mandatos de Leonel Brizola (1922-2004) como governador do Estado do Rio de Janeiro. Valendo ressaltar que não havia reeleição nesta época, e no período que intercala os dois PEEs, Brizola foi candidato à Presidente da República pelo Partido Democrático Trabalhista – PDT - e não conseguiu ser eleito, muito pela pressão das grandes mídias. Neste mesmo período, quem se candidatou para governador e pretendia continuar as políticas públicas educacionais propostas nos CIEPs, foi Darcy Ribeiro (1922-1997), antropólogo que no primeiro mandato de Brizola foi vice-governador e Coordenador Geral do 1º PEE. Entretanto, ficou em segundo lugar, perdendo para Moreira Franco do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB¹⁰.

¹⁰ Atualmente esse partido se chama MDB – Movimento Democrático Brasileiro, assim como foi nomeado no contexto da Ditadura Militar e numa tentativa de se apresentar “reformulado” após várias denúncias e relações obscuras com o golpe político, social, midiático e judiciário a qual o Brasil passou em 2016, que posteriormente, levou a inúmeras medidas antidemocráticas na educação brasileira, tais como a Reforma do Ensino Médio e a aprovação da PEC do Teto de Gastos, que limita investimentos em áreas prioritárias, como saúde e educação.

O cenário do Estado do Rio de Janeiro no contexto do primeiro mandato de Brizola era de final de ditadura militar, aumento da criminalização, altos índices de segregação social, precarização do trabalho docente e da educação, que se dividia em até três turnos diurnos na região metropolitana do Estado, havendo grande índice de evasão escolar e reprovações, pois a escola não era condizente com a situação social. Entretanto, foi um período de implantação da democracia em nosso país, com grandes embates em ações e ideologias, tanto de setores mais progressistas quanto dos setores mais conservadores. Maurício (2004) sinaliza a eleição direta para governadores, após um período de 18 anos sem essa ação cidadã da escolha de seus representantes. Sendo Brizola o primeiro governador eleito diretamente no Estado do Rio, bem como, “os governos estaduais empossados em março de 1983 tiveram seus programas influenciados pelos debates que se travaram nos anos de 1978 a 1982.” (MAURÍCIO, 2004, p. 42).

Assim, os anos 80, palco do primeiro mandato de Brizola, são marcados pelo final da Ditadura Militar que durara 21 anos, e o início da chamada “democratização nacional”. O primeiro Programa Especial de Educação dos CIEPs foi criado nesse contexto, o mesmo da anistia e da reorganização de entidades representativas da sociedade civil, principalmente no âmbito da educação, como por exemplo, os sindicatos de professores e as instituições de representações de estudantes. Contexto também de criação de partidos políticos, que visavam consolidar seu alinhamento político principalmente com as pautas que foram silenciadas ou perseguidas no período militar.

Ao pensar a escola de educação popular, com formação integral em tempo integral, as propostas de Darcy Ribeiro (1986) e Leonel Brizola, eram de levar a democratização necessária pós-ditadura militar. Mas em seus posicionamentos, tornava-se notório a defesa do discurso de “desenvolvimentismo” e “nacionalismo”, em que o país seria desenvolvido e de primeiro mundo, quando investíssemos em educação (Ribeiro, 1986).

Inclui-se na ideologia desenvolvimentista a idéia de que a educação seja colocada a serviço do desenvolvimento econômico do país; uma vez atingido esse patamar, toda a população seria beneficiada pelos frutos do bem estar assim gerado. Apenas o ingresso do país na era moderna - sinônimo de industrialização - traria os benefícios almejados pelo povo e, portanto, todos os setores da vida nacional deveriam alinhar-se nessa direção (CUNHA, 1991 b, p.192).

Com a crescente urbanização, o fim da ditadura militar, a falta de acesso das camadas populares a escola que fosse condizente com sua realidade e o elitismo encontrado no país (Ribeiro, 1986), não iríamos alcançar o desenvolvimento, mas

perduraríamos nas desigualdades. As escolas neste período que antecedeu aos CIEPs eram precárias, pois

Nesta altura, que o problema é ainda mais complicado porque à urbanização caótica se seguiu em processo de industrialização intensiva que, exigindo mão-de-obra moderna e disciplinada, reclamaria uma nova escola ideológica, capacitada a domesticar os camponeses urbanizados e proletarizados, através de uma indoutrinação que os convença de que são pobres porque são burros. (RIBEIRO, 1986, p.14-15).

Era necessária então, uma escola para as camadas populares, em que o ensino teria a realidade destes sujeitos como processo formador. Eram assim,

Escolas de horário integral, os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) representam uma experiência original de inovação e democratização da educação no Brasil: além da ampliação de tempo e espaço para permanência dos alunos na escola, expandem seus objetivos ao assumir a formação contínua em serviço de seus professores como tarefa inerente e necessária ao seu fazer cotidiano. O horário integral exige e permite que professores tenham tempo para reuniões diárias destinadas ao planejamento, estudo e desenvolvimento de práticas reflexivas que possibilitem a constante avaliação e qualificação do trabalho realizado. (MONTEIRO, 2009, p.35)

Apresentavam-se assim, a “escola como instituição capaz de promover mudanças sociais, com extensão do tempo escolar (escolas de dia completo) e, também, a característica de ser uma escola para alunos e professores.” (MONTEIRO, 2009, p.37). Era defendido que a escola de tempo integral seria de “ampliação do tempo e das possibilidades de uso do espaço escolar, lugar onde referências culturais se mesclam com afetividades em construção identitária” (MONTEIRO, 2009, p.37), principalmente das camadas mais populares, que anteriormente a criação dos CIEPs, não teriam acesso a esse tipo de escola.

Ao assumir o governo do Estado do Rio pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), Brizola consolidou seu mandato com maiores investimentos da área da educação, em que nomeou seu vice-governador, Darcy Ribeiro, na Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, a mesma que coordenou o Programa Especial de Educação – PEE, e indicou Marcello Alencar (PDT), que até então era do mesmo grupo político, como prefeito da cidade do Rio, pois nesse período o mandato municipal ainda era de indicação do governador, coincidindo de ser o período de reestruturação política nacional, que levava a Constituinte e a elaboração da Constituição Federal de 1988.

Segundo Cunha (1991) as diretrizes educacionais no governo Brizola foram discutidas e planejadas em três etapas: 1) O Encontro de Professores do Primeiro Grau da Rede Pública (Encontro de Mendes); 2) Plano de Desenvolvimento Econômico e Social

do Estado do Rio de Janeiro – quadriênio 1984-1987; 3) Publicação orçamentária em 1984 da construção dos CIEPs. Inclusive, os CIEPs foram utilizados como plataforma política para a campanha de Brizola para presidência da República, o que gerou grandes debates e defesa de Darcy Ribeiro (1985) como “pedagogia vadia”, em defesa da escola de tempo integral e do direito das camadas mais populares ao acesso à educação pública, laica, gratuita e de qualidade. Em 1985 foi inaugurada a primeira unidade dos CIEPs, com o nome de Tancredo Neves.

Com a não eleição de Brizola para presidente e de Darcy Ribeiro para governador do Estado do Rio de Janeiro, houve uma paralisação das obras dos CIEPs pelo território fluminense, assim, as unidades que haviam sido entregues pelos mesmos no período do mandato, estavam basicamente na região metropolitana e eram em parceria com o município do Rio de Janeiro¹¹ ou com algumas unidades geridas pelo próprio Estado. Nesse contexto, foi lançado “O livro dos CIEPs” (Ribeiro, 1986), que evidenciava o comprometimento ideológico dessas escolas com a transformação social, que não era apenas de aumentar o horário escolar, mas também de socialização, com diferentes origens filosóficas, formação cultural e social, visando uma formação cidadã e que pudesse romper com o agravo das desigualdades políticas, sociais e econômicas encontradas no estado fluminense.

Com a posse de Moreira Franco em 1986 como governador, os CIEPs foram sendo abandonados com o discurso de “igualdade entre as escolas”, inviabilizando as unidades dos CIEPs que já haviam sido implantadas, por falta de investimentos em alimentação e também reduzindo a quantidade de professores nas unidades.

Em 1991 Darcy Ribeiro foi eleito Senador Federal e Brizola como governador do Estado do Rio, resgatando os CIEPs e fortificando a pedagogia proposta para uma escola popular, que segundo Ribeiro (1995) ia desde o espaço para múltiplas atividades sociais para os sujeitos que compõem o espaço escolar; o tempo integral que fosse condizente com o tempo de trabalho dos pais e mães desses estudantes, que fossem realizadas inúmeras atividades educativas e que as mesmas possibilitassem as múltiplas habilidades dos estudantes, bem como, “o terceiro requisito fundamental para uma boa educação é a Capacitação do Magistério” (Ribeiro, 1995, p.22).

¹¹ Em 1985 foram reestabelecidas as eleições diretas para prefeitos nas capitais dos Estados, assim, Marcello Alencar – PDT – foi substituído por Saturnino Braga – PDT – que teve quase 40% dos votos. O mesmo ficou no mandato até 1988, pois rompeu com Brizola ao decretar falência do município, sendo substituído pelo vice prefeito, Jó Rezende, e filiando-se ao Partido Socialista Brasileiro – PSB.

A meta de 500 unidades de CIEPs foi alcançada em 1994, com oferta de matrículas em tempo integral, ensino juvenil (o que se aproxima atualmente, da proposta do Ensino de Jovens e Adultos – EJA) no turno da noite, tendo a realização de concurso de professores para essas unidades e tendo a aplicação do projeto de ginásio público, que iria desde as séries iniciais do ensino fundamental até o segundo grau, que é hoje conhecido como Ensino Médio. Para garantir a diminuição da evasão escolar, os estudantes podiam escolher o turno integral ou não. Neste mesmo ano houve a eleição para governador do Estado, a qual Marcello Alencar alcançou o pleito pelo Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB, já que havia brigado politicamente com Brizola e rompido relações, em detrimento de Anthony Garotinho que havia sido indicado pelo PDT para a disputa eleitoral deste pleito. Principalmente pelo fato do mesmo não identificar os CIEPs em seus planos de gestão, dado os conflitos políticos com os seus idealizadores, conseqüentemente, os CIEPs foram sendo deixados de lado até o fim das suas propostas, tanto no sentido das questões materiais e de recursos, quanto na tentativa de apagar o ideário dessa escola da memória de professores, diretores escolares, pais/mães e estudantes.

Em 1995 com a posse de Marcello Alencar, iniciou-se a mais nova desativação das escolas de tempo integral, dessa vez com mais repercussão por causa do aumento de estudantes, unidades e professores afetados com esse plano de desmonte da educação. Houve também uma visão preconceituosa e estigmatizada dos estudantes dos CIEPs como escolas de pobres, momento que foi conhecido como “anti-brizolista”. Segundo Moussatché (1998), a escola ao longo do tempo pode ser utilizada por diversos grupos políticos como objeto de desejo ou ainda como objeto de desprezo. A qual,

Ao assumirem o Poder, os grupos antagônicos ao governo anterior, entretanto, não se dedicam a mudar a “marca”, como poderia-se esperar, mas abandonam completamente as políticas de expansão e, o que é mais grave, deixam de investir na manutenção dos prédios existentes (MOUSSATCHÉ, 1998, p. 186).

Maurício (2002) enfatiza a razão da breve implantação da política educacional proposta pelos CIEPs, ao ponto que tendo este como marco, não poderia ser estudado politicamente e teoricamente sem entender a descontinuidade administrativa do Estado do Rio de Janeiro para a sua estabilização. Entretanto, durante o governo de Leonel Brizola os CIEPs tiveram grande centralidade, sendo inclusive foco das suas campanhas eleitorais ou do partido que era filiado, o PDT. Ao tentarmos analisar as particularidades

e o sentido da adoção dessa política educacional para os diferentes sujeitos que a compunham, podemos entender a política por meio de Bourdieu (1998) ao dizer que a mesma é um campo de luta em prol da atribuição de práticas e significados sociais, que se deslegitima ou não, através da manutenção da lógica do capital cultural e quando os segmentos de uma sociedade possuem tempo livre.

2.2 O Encontro de Mendes e o Programa Especial de Educação

A representação da política pública que remete aos CIEPs, ficou em referência de Darcy Ribeiro, sendo necessário compreender os processos que levaram a efetivação da mesma, pois,

No dia em que assumiu o governo do estado, Brizola nomeou a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, e entregou sua presidência a Darcy Ribeiro, que acumulava os cargos de vice-governador, secretário de Cultura, Ciência e Tecnologia e chanceler da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Integrava também a comissão as secretárias de Educação do estado e do município do Rio de Janeiro, respectivamente Iara Vargas e Maria Yedda Linhares, juntamente com o reitor da UERJ. Sua atribuição era formular a política para o setor educacional. A comissão funcionou como órgão diretor do PEE, e seu primeiro ato foi a criação da Passarela do Samba, o Sambódromo. A justificativa para a presença de um espaço destinado a desfiles carnavalescos sob a rubrica educação era a previsão de que durante o ano letivo suas instalações abrigariam 160 salas de aula, 43 salas administrativas, pré-escolas, primeiro grau integral, escola de segundo grau, escola de formação de professores, centro de artes, escola de ensino supletivo, quadras de esportes e bibliotecas. Previa-se o atendimento de 16 mil crianças. (BOMENY, 2008, p. 98).

Ao realizar os levantamentos de dados sobre a educação pública no Brasil, e averiguar os altos índices de evasão, reprovação e desigualdades sociais daquelas crianças e jovens das camadas populares e que se distanciavam cada vez mais das escolas elitizadas, foi realizado no Município de Mendes - RJ, entre os dias 25 e 26 de novembro de 1983, um amplo debate com os professores da rede estadual, para apontar os problemas da educação fluminense e possibilidades de mudança. Em que, segundo a Folha Dirigida de 11 de novembro de 2003, tendo como título “a dívida com a escola pública”, conforme citado por Bomeny (2008, p. 101),

O ano era 1983, o último do Regime Militar no Brasil. Em abril do ano seguinte, o movimento de Diretas Já! abriria espaço para a volta da democracia. No interior do estado do Rio de Janeiro, mais precisamente em Mendes, cidade a 92 quilômetros da capital, professores se reuniram, pela primeira vez na história do país, para discutir as políticas educacionais a serem adotadas nos próximos anos.

Este encontro foi proposto como uma das diretrizes educacionais de governo, tendo a professora Rosiska Darcy de Oliveira e Darcy Ribeiro como seus organizadores, mas proposto pela Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, tendo como presidente desta o Darcy Ribeiro, a Secretária de Educação do Estado, Yara Vargas, e a Secretária de Educação do Município do Rio de Janeiro, Maria Yedda Linhares. Buscando a participação de todos os professores, foi proposta a metodologia de cartas, delegados e que a realidade a ser debatida saísse diretamente das escolas, para assim se efetivar com as soluções propostas como políticas públicas educacionais.

Os 52 mil professores do então 1º Grau da Rede Pública de Ensino debateram em suas escolas a realidade da educação no Brasil, no Estado e em seus Municípios, apontando os problemas e soluções. A partir disto, foram sendo escolhidos proporcionalmente, 1000 delegados regionais, posteriormente, esses delegados escolheram 100 de seu total e que pudessem representar todas as regiões do Estado e assim, somar juntamente com os administradores educacionais e líderes sindicais, o Encontro de Mendes. Além disso, 30 mil cartas de professores foram encaminhadas para leitura neste encontro educacional.

As teses propostas pelos professores e a comissão organizadora, pautaram que o cenário da escola pública até então, era antipopular, que teve seu crescimento sem condizer com a realidade dos locais, com altos índices de reprovação e evasão, que tinha por base as duas séries iniciais como “grandes peneiras” de alunos e comprovando a grande carência dos mesmos, além da “culpabilização” desses estudantes, das suas famílias e dos professores, quanto ao fracasso escolar. A escola,

Tenta provar ao aluno pobre que ele é pobre porque é burro, quando, na verdade, ela é que não lhe dá as condições de superar suas dificuldades. Nossa escola atribui o fracasso das crianças pobres a deficiência que elas trazem de casa. (RIBEIRO, 1986, p.32).

A peneira de alunos se daria com

A ilusão principal de nossa escola é a ideia de que ela seleciona e promove os melhores alunos, através de procedimentos pedagógicos objetivos. De fato, ela apenas peneira e separa o que recebe da sociedade já devidamente diferenciado. Ao tratar da mesma maneira crianças socialmente desiguais, a escola privilegia o aluno já privilegiado e discrimina crianças que renderiam muito mais se fossem tratadas a partir das suas próprias características. (RIBEIRO, 1986, p.34).

Ao chegarem a esse ponto, de identificar alguns dos principais problemas relacionados aos estudantes pela culpabilização de serem das camadas populares e a

escola ser elitista, no Encontro de Mendes também foi debatida a questão técnica e profissional da classe trabalhadora da educação, em que

Nada seria mais injusto do que responsabilizar somente o magistério pelas falhas da Escola Pública. O professorado é antes a vítima do que o culpado pelo descalabro da educação, resultante de uma política educacional antipopular que nunca deu aos professores e aos alunos os resultados mínimos indispensáveis para o bom exercício de suas funções. (...) Nada há de mais simples, nem de mais econômico, nem de mais eficaz e acessível do que a educação com um bom professor devidamente capacitado e motivado. (RIBEIRO, 1986, p.34)

Apresentado os problemas cruciais quanto à escola e ao ensino, foram tiradas propostas que pudessem mitigá-los ou solucioná-los. Assim, foi proposto o Programa Especial de Educação, com o aumento de investimentos em educação, sendo uma Secretaria Especial na de Educação. Foi tirada como diretriz básica do Programa,

A recuperação da Escola Pública, melhorando-a e colocando-a efetivamente ao alcance de todas as crianças e jovens do Estado. O grande objetivo, a ser cumprido dentro do quadriênio do mandato governamental, é consolidar um ensino público moderno, bem aparelhado e democrático, capaz de ensinar as crianças a ler, escrever e contar, no tempo devido – e com a correção desejável. (RIBEIRO, 1986, p.35)

Como metas governamentais, podemos sintetizar e apontar algumas das mais importantes no Programa Especial de Educação, sendo: fim do terceiro turno e pelo menos 05 (cinco) horas de aula na escola, não ter superlotação das turmas, garantia de condições para aprendizagem, espaços de estímulo à politização e a valorização docente, construção horizontal das propostas escolares, cursos de capacitação contínua, material didático inovador e voltando principalmente para os estudantes oriundos das camadas mais populares, refeições, atendimento médico e odontológico, esportes e recreação, cursos juvenis¹² noturnos, centros de referência e experimentais, construção de 150 casas da criança¹³ e a construção de 500 unidades até 1987.

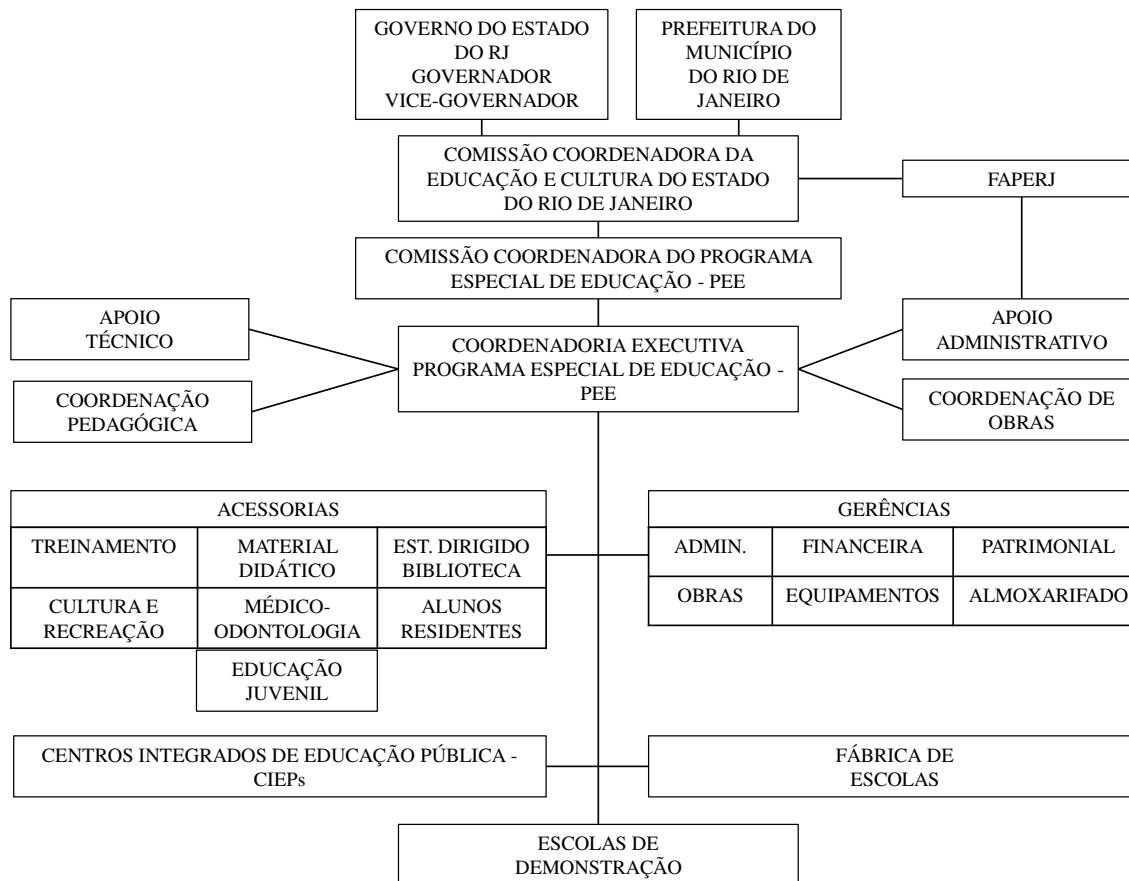
Para a implantação das metas governamentais do Programa Especial de Educação, era necessária também, uma estrutura, equipe técnica/profissional e planejamento das atividades e/ou setores. As propostas tiradas no Encontro de Mendes puderam ser debatidas acerca das políticas públicas educacionais, a qual foi criada a Comissão Coordenadora do Programa Especial de Educação - PEE, como mostra o gráfico abaixo,

¹² Aproxima-se da proposta de Ensino de Jovens e Adultos – EJA, mas tinha especificidades para a época.

¹³ Seriam em comunidades periféricas, principalmente na região metropolitana e na capital do Estado, destinadas a abrigar crianças entre 4 e 7 anos de idade, de modo a proporcionar condições básicas de atividades que pudessem auxiliar no alcance do êxito da alfabetização. As atividades seriam de ensino-aprendizagem, mas com noções de saúde, recreação, com atividades lúdicas e alimentares.

e representa uma amplitude de setores e equipe multifuncional, para propor, manter e executar as políticas públicas educacionais de tempo integral.

ESTRUTURA DO PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO



(RIBEIRO, 1986, p. 37)

As propostas apontadas no Encontro de Mendes e as ações tiradas pela Comissão Coordenadora do Programa Especial de Educação - PEE, deveriam chegar integralmente ao acesso dos professores, por isso, “em 1984, a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura havia enviado *Falas ao professor* a todos os profissionais dos CIEPs” (MAURÍCIO, 2004, p.43), tendo as teses de Mendes e as propostas detalhadas dos CIEPs, evidenciando a importância do conhecimento dessa nova política pública educacional por parte daqueles que a efetivariam.

Como o Programa ia muito além de só ofertar o ensino, este abarcava desde o ventre das mães, com a oferta do atendimento médico, até a formulação necessária da escola de tempo integral, permeando patamares para além da Secretaria de Educação, esta deveria ser regulamentada em lei, assim,

Como o programa extrapolava a orientação regular, foi criada uma Comissão Coordenadora do Programa Especial de Educação, pela Lei nº 705, de 21 de dezembro de 1983, que dispunha sobre o Programa de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado do Rio de Janeiro para o período de 1984 a 1987. (BOMENY, 2008, p. 98).

De tal forma, o programa ia muito além do campo educacional, entendendo da necessidade de engendrar políticas que pudessem ir nas raízes dos problemas sociais, políticos e econômicos do estado do Rio de Janeiro, justamente por entender que a sociedade reflete na escola e a educação reflete na sociedade.

2.3 Do fracasso educacional à proposta de escola de tempo integral

Encarando um Estado que só evidenciava o fracasso escolar, assim como em todo o território nacional, Darcy Ribeiro através da obra “*O livro dos CIEPs*” (1986), conseguiu diagnosticar que éramos incapazes enquanto nação, de alimentar e educar a população, o que nunca nos faria superar os índices de desigualdade e atrasos se comparado com outros países.

Essa incapacidade era gerada pela nossa própria sociedade, que tinha em suas raízes o escravismo de seu povo e o elitismo de determinados grupos sobre a maior parcela da população, excluída dos meios de produção e dos espaços públicos, tais como os espaços formativos educacionais. Pois mesmo aqueles que conseguiam ter acesso à educação pública, não a tinham com a qualidade necessária para mudar as próprias realidades, bem como, as propostas de ensino não eram condizentes com as camadas mais populares, pois a formalidade encontrada era característica das cobranças sociais, políticas e econômicas das classes mais altas e dominantes da sociedade.

Devemos concluir que nosso descalabro educacional tem causas mais antigas. Vem da Colônia que nunca quis alfabetizar ninguém, ou só quis alfabetizar uns poucos homens para o exercício de funções governamentais. Vem do Império que, por igual, nunca se propôs educar o povo. A República não foi muito mais generosa e nos trouxe à situação atual de calamidade na educação. (...)

Somos uma sociedade enferma de desigualdade, enferma de descaso com sua população. Assim é, porque aos olhos das nossas classes dominantes, antigas e modernas, o povo é o que há de mais reles. Seu destino e suas aspirações não lhes interessa, porque o povo, a gente comum, os trabalhadores, são tidos como uma mera força de trabalho, destinada a ser desgastada na produção. É preciso ter coragem de ver este fato porque só a partir dele, podemos romper nossa condenação ao atraso e à pobreza, decorrentes de um subdesenvolvimento de caráter autoperpetuante.

Nosso atraso educacional é uma seqüela do escravismo. Nós fomos o último país do mundo a acabar com a escravidão, e este fato histórico, constitutivo de nossa sociedade, tem um preço que ainda estamos pagando. (RIBEIRO, 1986, p.15)

A partir deste diagnóstico realizado por Darcy Ribeiro e dos debates realizados pela Comissão Coordenadora da Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, foi proposto um novo modelo de escola, que em suas unidades, estas fossem de horário integral como em muitos países desenvolvidos, mas que fosse de acordo com a realidade das classes mais excluídas e abastadas das políticas públicas e da sociedade. Entretanto, inúmeras críticas foram feitas quanto ao *Livro dos CIEPs* (1986), pois era apontado como eleitoreiro e não como um diagnóstico técnico sobre a situação educacional do Estado do Rio de Janeiro.

A proposta é que esta nova escola pudesse ser voltada principalmente para aquelas crianças que suas famílias tivessem menor renda, provenientes das classes trabalhadoras e que desde muito pequenas assumiam funções de adultos para conseguir a própria sobrevivência em detrimento de ir completando as fases necessárias para seu crescimento cognitivo, profissional, educacional e até de saúde.

De tal modo, Darcy Ribeiro e Brizola, viam nos investimentos na educação, uma forma de mudança social, pois “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p.67). Fazendo com que aquelas crianças que eram excluídas do espaço escolar por causa da formalidade do sistema, pudessem encontrar uma escola com ensino popular, de acordo com as suas próprias realidades, pois o seu conhecimento informal poderia ser trabalhado como início ou temas da formalidade do sistema educacional, e não ser o entrave que levava à evasão ou fracasso escolar. Assim, mudando a realidade das crianças e dando a estas as oportunidades que lhes eram cerceadas em todos os espaços públicos até então, acreditase que mudaríamos a sociedade brasileira, tanto no que tange o desenvolvimento social e econômico, quanto na diminuição dos problemas gerados pelo sistema capitalista, tais como de criminalização, segregação socioespacial e de mortalidade infanto-juvenil.

Mas como seria essa escola voltada para as camadas populares e que buscava uma formação integral dos indivíduos ao ponto destes mudarem, à longo prazo, a sociedade? Era preciso repensar o espaço escolar, por isso foi criado o Programa Especial de Educação, em que vários educadores, profissionais da rede pública de ensino e das universidades, foram consultados e puderam propor essa nova escola, junto do Governo do Estado. Entretanto, de início seriam 500 unidades com capacidade para 600 alunos no tempo integral no ensino fundamental (diurno) e 400 vagas para o ensino juvenil (noturno), que segundo Maurício (2004), na época correspondia a um quinto dos estudantes do Estado do Rio.

2.4 Do tempo a formação integral

A discussão entre a diferenciação do que seja escola de tempo integral e formação integral, vem se intensificando nos últimos anos, mas ainda se mostra com posicionamentos antagônicos, principalmente quando os pesquisadores preferem apontar críticas às instituições que se dizem de tempo integral ou de formação integral. Sobre os CIEPs, observa-se que as pesquisas realizadas ao longo de 1983 a 2000, são basicamente para sua defesa ou para criticá-las, entretanto, foi através dos CIEPs que houve um aumento dessa discussão e até mesmo, o surgimento de novas instituições que se dizem baseadas em suas propostas pedagógicas.

Segundo Paro *et. al* (1988) as escolas de tempo integral seriam vistas pelos governantes como a “salvação” para os problemas urbanos, a criminalização e segregação social, pois daria a possibilidade das camadas mais populares em ter acesso à escolarização e saída das ruas, principalmente se as mesmas tivessem em sua proposta uma formação integral. Entretanto, este autor criticava a função da escola quanto a eliminação da pobreza via educação integral. Com um posicionamento que defende a escola de tempo integral com um sentido de solucionar problemas urbanos, nota-se que sua defesa perante as classes sociais altas ou médias, ocorre como forma de garantir sua segurança à propriedade privada, enquanto a discussão deveria ser mais ampla, por se tratar de problemas sociais encontrados no próprio sistema econômico, político e social em que vivemos, que é o capitalismo. Em que:

Nas propostas mais recentes, quando a sensibilidade das camadas médias frente à violência urbana está à flor da pele, é fácil perceber que a escola de educação em tempo integral se contrapõe à violência social. (...) É a *batalha em prol do menor*, da infância, enquanto continua a batalha contra o maior, o adulto, nas praças, nas relações de trabalho, nas fábricas ou campos. Já que o Estado envolvido nesta batalha não pode acabar com ela, tentemos ao menos salvar as crianças em espaços neutros, não violentos, onde a relação pedagógica não será violenta nem em sentido físico, nem simbólico. Bastaria um olhar rápido na história dessas clássicas instituições totais, do passado e do presente, destinadas a salvar a infância, os filhos dos trabalhadores pobres, para perceber quão violenta foi e continua a ser a relação pedagógica (ARROYO, 1985, p.5).

As escolas de tempo integral não podem ser entendidas para solucionar os problemas de violência dos opressores econômicos, mas, como uma escola que possa unir diferentes estudantes em suas classes sociais, pois a socialização seria uma maneira de trocas sociais e não segregação dentro dos espaços escolares. A formação integral seria

realizada através da universalização do ensino e de espaços de socialização entre os sujeitos que compõem o espaço escolar, o que foi alcançado em várias unidades analisadas dos CIEPs no momento do Primeiro e Segundo PEE. Sobre a discussão entre formação integral e escola de tempo integral, pode-se dizer:

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. (CAVALIERE, 2007, p.1016)

Assim, a escola de tempo integral pode ser entendida como “a não fragmentação em turnos, ou mais carga horária do que as escolas convencionais” (CAVALIERE, 2007, p.1017), ou seja, não basta apenas aumentar a carga horária, é necessário que tenha mais tempo e mais espaços para a aprendizagem, a condição de ter mais tempo de aula requer mais planejamento pedagógico para aproveitar o tempo de modo transversal, propondo que essa escola de tempo integral seja também de formação integral.

A formação integral é entendida como integralidade do sujeito com amplitude do ser humano, que vai além dos aspectos da racionalidade ou cognição. Propõe outra lógica de aprendizagem, já que não se aprende apenas na escola, adquirimos cada vez mais conhecimento durante toda a vida dos estudantes, e que a mesma possa ser através de trocas de culturais também com a comunidade escolar e os professores. Nessa proposta de espaço escolar que tenha a formação integral, o espaço e o tempo são diferentes da forma tradicional de educação que vemos na maioria das nossas escolas públicas, pois é preciso realizar a ressignificação das ações pedagógicas, socialização como superação de barreiras, rompimento com heranças burocráticas, tecnicistas e formalistas. Bem como,

Em sua configuração concreta, o tempo de escola é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, ou às necessidades do Estado e da sociedade ou, ainda, à rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores. Essa característica constitutiva complexa dá ao tempo escolar uma dimensão cultural que nos impede de com ele lidar de forma meramente administrativa ou burocrática, sendo a sua transformação o resultado de conflitos e negociações. (CAVALIERE, 2007, p.1018-1019)

Faz-se necessário considerar que o tempo da escola ocorre com funções diferentes, segundo as forças que atuam sobre as mesmas, e que cada instituição tem circunstâncias

históricas e locais diversas. A escola de tempo integral deve ser transformada numa educação integral e integrada. Ou seja, o padrão de escolas de educação em tempo integral que temos hoje, onde pela manhã ela é uma unidade tradicional e à tarde se transforma num espaço lúdico com atividades artísticas desconectadas de um projeto, deve mudar. Na educação integral, a transversalidade dos conteúdos trabalhados de forma mais conectada e o diálogo com a realidade do aluno devem ser uma constante nas escolas que adotam o modelo, em que:

Como uma aposta na diminuição das diferenças entre os sistemas de prestígio e os sistemas desprestigiados, entre os alunos com forte capital cultural e os oriundos de famílias com baixo capital cultural, coisa que o prolongamento generalizado dos anos de escolarização não teria atingido. A novidade da ampliação do tempo diário estaria na transformação do tipo de vivência escolar, na mudança, portanto, no papel desempenhado pela escola. (CAVALIERE, 2007, p.1021)

Um dos precursores dessa discussão de escola de tempo integral baseada em formação integral no Brasil foi Darcy Ribeiro com a proposta dos CIEPs, mas com certa influência da do Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, que teve Anísio Teixeira e as “Escolas-Parques” como representação mais importante desta ótica. Embora tenha sofrido muitas críticas de alguns autores ou governantes contrários a essa proposta, não há como negar que os estudos realizados sobre os CIEPs em sua maioria, ao analisar especificamente cada unidade escolar, evidenciam que grande parcela conseguiu implantar pelo tempo de gestão do Primeiro e Segundo Programa Especial de Educação, no mandato de Brizola, a ideologia de formação integral em escola de tempo integral.

2.5 As influências de Anísio Teixeira e as “Escolas Parques”

A educação no Brasil sempre foi palco de disputas ideológicas e propostas de governos, sendo necessário entender as influências de determinados intelectuais e os modelos de escolas pensados pelos mesmos, sendo efetivados ou não. Nesse contexto, Darcy Ribeiro teve por muito, as influências de Anísio Teixeira e as chamadas “Escolas Parques”, idealizadas pelo mesmo.

Anteriormente aos CIEPs, houve outras propostas de escola de tempo integral no Rio de Janeiro, mas estas eram de cunho particular e com seguimentos religiosos, oferecidos para aqueles que poderiam pagar a mensalidade e com discurso pedagógico global. No setor público, entre 1961 e 1965, no governo de Carlos Lacerda no então

Estado da Guanabara (a capital era Niterói e posteriormente o Rio de Janeiro, em que a fusão de ambos os estados, tornou-se a compor o então Estado do Rio de Janeiro), houve a implantação do “Projeto Piloto de Educação de Crianças da Favela”, em cinco unidades escolares, como proposta de um turno a mais para as crianças oriundas das periferias, mas esse projeto teve o seu fim.

Em 1950 quando o Rio de Janeiro era o Distrito Federal, existiram cinco escolas públicas do ensino fundamental I e quatro ginásios públicos (ensino médio) com formação profissional no tempo integral, que foram financiados como área de realização de pesquisas, com coordenação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP – que tinha Anísio Teixeira como presidente. Foram as propostas de Anísio Teixeira com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (em 1950 na cidade de Salvador – BA) que motivaram muitas das ideias de Darcy Ribeiro em fundamentar os CIEPs. Segundo Teixeira (1994) a escola não deveria ser simplificada em três turnos ao dia ou aos poucos anos escolares, por isso propunha que fossem seis anos de curso, com formação ampla e completa, indo desde a leitura formal até ao estímulo artístico e físico, com novos hábitos, ações e que pudessem ter realmente uma formação cidadã, com a possibilidade de saúde e alimentação que antes não eram possíveis pelos altos níveis de abandono. Esses ideais de Anísio Teixeira eram defendidos pelo mesmo, desde a sua participação como um dos intelectuais do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, em 1932, a qual pautava a educação pública e de qualidade para todo o território brasileiro. Entretanto, as experiências alcançadas na década de 50, não foram plenamente espalhadas por todo o território.

Esse centro proposto por Anísio Teixeira era também conhecido como “Escola-Parque”, que tinha em sua estrutura física sete pavilhões para as diversas práticas educativas e que eram frequentadas em horários para além ao da classe, assim, as crianças ficavam na escola ao longo do dia e com espaços de fomento formativo.

As experiências e discussões trazidas por Anísio Teixeira foram às primeiras que se aproximaram da proposta de “formação integral” no Brasil, que eram de “formação completa”, por ter em seu programa desde o campo da leitura, escrita, aritmética, ciências humanas e biológicas, até mesmo, artes e educação física, através de espaços para o cuidado com a saúde e alimentação, já que nesse contexto já era notório que muitas famílias não tinham o acesso a esses aspectos. Já se evidenciava os níveis de desigualdade social no Brasil, a falta do acesso das camadas populares a uma formação cidadã e

civilizatória, além do êxodo rural e aumento populacional nas cidades. Assim, segundo Anísio Teixeira (1959, p.79):

Que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente.

Como ressalta Coelho (2009, p.90),

No Brasil, podemos dizer que foi com Anísio Teixeira, na década de 50, que se iniciaram as primeiras tentativas efetivas de implantação de um sistema público de escolas com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral, consubstanciada em uma formação completa. No entanto, a experiência não se multiplicou.

Entretanto, essa escola pensada por Anísio Teixeira, pode contribuir para a efetivação de propostas de políticas públicas educacionais de formação integral em escola de tempo integral. A experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, foi à força motriz para o avanço de novas possibilidades de escolas. Ao mesmo tempo que, influenciou Darcy Ribeiro com os CIEPs, as “escolas-classes/escolas-parque”, se diferenciavam.

As atividades educativas que consubstanciam uma educação integral, para Anísio, não estavam deslocadas de um tempo integral na instituição formal de ensino, mas eram realizadas no que hoje denominamos de contraturno, ou seja, havia uma clara diferenciação entre as atividades ditas escolares – que aconteciam nas escolas classe, em um turno – e as atividades diversificadas – que ocorriam na escola-parque, no turno contrário ao anterior. Acreditamos que essa diferenciação aponta para uma dissociação entre o que se denominava atividades escolares e outras atividades, que poderiam, inclusive, ser entendidas e avaliadas como mais prazerosas, diferentes daquelas realizadas nas escolas-classe e caracteriza, a nosso ver, uma concepção de educação integral em que a formação completa não é vista integradamente. (COELHO, 2009, p.91)

De tal forma, pode-se dizer que no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, acontecia uma formação integral, segundo a proposta de Anísio Teixeira, mas que era dividida em dois turnos, como se um fosse necessário aos saberes escolares (escolas-classe) e no outro turno, fossem realizadas as atividades que pudessem complementar essa formação, mas que não necessariamente seriam interligadas com o turno anterior e poderiam propor espaços formativos que eram em muitos, cerceadas do cotidiano dessas crianças e jovens (escolas-parque). As escolas-classe e escolas-parque, foram caracterizadas nesse âmbito, como “espaço escolar bipartido” (COELHO, 2009, p.92)

A diferença em relação a Darcy Ribeiro, é que este propunha no mesmo espaço todas as atividades que seriam necessárias para a formação integral, tendo por base a

transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, não só dos conteúdos curriculares propostos para as ditas escolas tradicionais, mas que as demais fossem integradas, como por exemplo, a educação física, as artes, as noções de saúde e higiene, alimentação, dentre outras. Tendo uma formação humanizada, política, crítica, reflexiva e cidadã, evidenciando que tudo isso poderia ser apreendido no mesmo espaço escolar.

Ao expandir rapidamente os CIEPs e fazer deste uma política pública educacional para se efetivar em todo o território fluminense, Bomeny (2009) aponta outra diferenciação, em que Darcy Ribeiro ao expandir as unidades de CIEPs, acaba por massificar um experimento, dando maior ênfase ao seu cunho político-sociológico, enquanto Anísio Teixeira preocupava-se com o gradual do modelo pedagógico. Esse contexto reflete sobre o local de fala destes e o contexto político, social e econômico encontrado na implantação de cada um desses modelos de escolas.

2.6 A proposta pedagógica

As práticas pedagógicas encontradas nos CIEPs visavam oferecer o domínio da leitura, escrita e operações numéricas que não fossem dissociadas da realidade desses estudantes. Isso implica dizer, que o ensino começaria pela vivência, chegar à formalidade do ensino, tendo assim, a liberdade de aprender com suas práticas cotidianas e o aprendizado do exercício da sua cidadania.

A concepção pedagógica do CIEP tem como princípio assegurar a cada criança de 1ª a 4ª série um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais sem os quais não se pode atuar eficazmente na sociedade letrada. De posse deles, a criança tanto pode prosseguir seus estudos escolares como aprender por si mesma, livre, por esse aspecto, da condenação à exclusão social e habilitada ao exercício da cidadania. Outro princípio fundamental é o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código culto. A escola deve servir de ponte entre a cultura do aluno, que sabe fazer muitas coisas para garantir sua sobrevivência, e o conhecimento formal exigido pela sociedade. (MAURÍCIO, s/a, p. 01)

A educação era popular, mas com o domínio do código culto exigido pelos currículos escolares, sendo o elo entre a cultura informal com o conhecimento formal exigido. Existindo assim, orientações de estudo e momentos interdisciplinares com práticas recreativas e esportivas, artísticas, de leitura de livros, revistas, utilização de biblioteca e participação em inúmeras atividades culturais para além da escola. Vale ressaltar que os CIEPs se localizavam em áreas que historicamente foram segregadas e excluídas pelas políticas públicas, bem como, os atendimentos como odontológicos e

médicos, eram também abertos à comunidade, como todo o espaço escolar que tinha como perspectiva a formação integral, levando a escola para a comunidade e a comunidade para a escola, e fazendo parte do processo formativo da cidadania, tanto dos estudantes, professores, quanto da comunidade.

Neste modelo de escola, a saúde e a cultura eram norteadores das práticas docentes e proposta pedagógica para um ensino que pudesse ser emancipador das lacunas encontradas, que almejasse a cidadania e pudesse proporcionar as crianças e jovens, as vivências que não eram encontradas em suas comunidades. A cultura seria o eixo articulador das práticas pedagógicas.

Essa integração implica, assim, a abertura para o recebimento de crianças sem nenhuma distinção de cor, religião, gênero ou condição física, em perspectiva que assume a inclusão com sua plenitude.

Comprometido com a mudança social, incorpora um trabalho de resgate de tradições em diálogo contínuo com práticas culturais contemporâneas. A reelaboração e reconstrução realizada permite que alunos e professores se apropriem de formas renovadoras de pensar e compreender o mundo, superando preconceitos e equívocos, ampliando e afirmando noções fundamentais para o exercício da cidadania. (MONTEIRO, 2009, p. 38).

As atividades de saúde, ocorreriam de forma integrada com a educação e cultura, visando promover uma integração com a comunidade, pais, alunos e a escola. Assim,

A educação em saúde torna-se parte integrante do projeto pedagógico da escola, sendo desenvolvida em projetos específicos – campanhas de vacinação, de prevenção de doenças, por exemplo – ou em atividades cotidianas durante as aulas, refeições e exercícios físicos, quando informações e práticas da vida saudável são propiciadas e valorizadas. (MONTEIRO, 2009, p. 38)

Entretanto, para que essas atividades pudessem ser realizadas e efetivadas na prática, era necessário que realmente a escola fosse diferente das convencionais para o período. A gestão escolar, ou direção escolar, deveriam propor e executar que houvessem planejamentos de atividades e que estas pudessem ser integradas, não só com as disciplinas tendo cultura e saúde como eixos de ação, mas que pudessem envolver também os pais e a comunidade a qual a escola estava. A relação entre a educação, cultura e a saúde, deveriam envolver os sujeitos que compunham o espaço escolar, dentro e fora de seus muros.

Fazia parte do projeto pedagógico da escola, que esta fosse aberta até mesmo nos finais de semana, proporcionando espaços de lazer em que a comunidade pudesse desfrutar de um espaço que a dita formalidade do ensino, poderia a cercear de usufruir. Assim, o tempo da escola e seus espaços seriam ampliados para práticas que poderiam

ser negadas pela escola tradicional, voltadas principalmente para cultura e saúde, evidenciando que estes também são necessários no processo de educação.

O espaço escolar contava com diferentes profissionais, do corpo técnico, indo desde a limpeza, gestão escolar e até aos atendimentos médico-odontológicos. Os próprios professores não eram divididos em apenas um por turma, mas existia o contato com professores diferentes e de áreas diferentes. Outro profissional que merece destaque, são os animadores culturais, que tinham como trabalho, integrar as áreas do conhecimento, propor o lúdico, entender a realidade e propor linguagens diferentes para estes estudantes, se baseando de noções do corpo, do espaço, das artes, dentre outros aspectos.

Mas para que tudo isso pudesse ser efetivado, era necessário que houvesse planejamento contínuo e conjunto destes profissionais. Por isso, foi proposto que estes tivessem dedicação exclusiva a um CIEP, participassem de formação continuada, recebessem uma melhor valorização e dedicassem metade do tempo com planejamento das atividades, avaliação e contato com a comunidade.

Por ter em suas propostas uma formação integral no período de (re)democratização nacional, os próprios currículos escolares foram modificados para esse modelo de escola, sendo esta com a filosofia construtivista. Com base na teoria crítico-social dos conteúdos e em metodologias baseadas nos escritos de Paulo Freire, os currículos foram modificados para uma formação que possibilitasse um olhar mais humano, político, crítico e social da realidade dos alunos e também dos alunos para o espaço a qual pertencem. Assim,

A redefinição da seleção dos conteúdos curriculares foi proposta com a eliminação de saberes que serviriam para conferir legitimidade ao poder dos grupos dominantes. Este processo foi bastante marcante, por exemplo, no âmbito da disciplina de História, cujos programas foram redefinidos em meados da década de 1980, durante o processo de abertura política e redemocratização da sociedade brasileira.

Uma nova história precisava ser ensinada às novas gerações. Conteúdos foram eliminados ou substituídos por outros que focalizavam, com ênfase, a História do Brasil. A participação de indígenas e afrodescendentes começou a merecer maior atenção.

A leitura mais simples da oposição dicotômica dominante/dominado foi objeto de debates, estudos e críticas, passando por revisões na busca de um refinamento teórico. (MONTEIRO, 2009, p. 40).

As propostas pedagógicas dos CIEPs encontravam-se em dois livros bases, sendo “O Livro dos CIEPs” (Ribeiro, 1986) que compunha o 1º Programa Especial de Educação, e o conhecido como “O Novo Livro dos CIEPs” (Ribeiro, 1995), que corresponde ao 2º

Programa Especial de Educação. Estas propostas foram tiradas a partir do Encontro de Mendes, com as teses, e a Comissão Coordenadora do Programa Especial de Educação. Efetivavam-se nos Projetos Político Pedagógicos – PPP – das escolas e em suas ações cotidianas, a partir de um bom planejamento, valorização do magistério, formação continuada, abertura do espaço escolar e valorização dos conhecimentos anteriores ao espaço educacional por parte dos estudantes.

Nestes documentos são apontadas a renovação das ciências, fenômeno que ocorreu principalmente a partir da década de 1970, as concepções de alfabetização, a busca por uma educação que não seja da repetência ou evasão escolar, avaliações inclusivas e o papel do professor.

A linguagem seria a base necessária para todas as ciências, pois aquela criança que é mais comunicativa fora da escola, demonstra que precisa da linguagem para sobreviver num mundo desigual, ao ponto de não necessariamente, ter essa mesma desenvoltura dentro do espaço formal da escola (Ribeiro, 1986). Por isso, faz-se necessário que a escola esteja adaptada para o público que irá receber, utilizando da linguagem informal dos mesmos, da sua cultura e das noções do seu corpo, a motivação para estar em um espaço que possibilite que o cotidiano se demonstre em conhecimento e sua formalidade.

Através do desenvolvimento da linguagem oral e escrita, conteúdos das disciplinas escolares – Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística, Língua Estrangeira, Educação Física – são ensinados e aprendidos. O contato com a linguagem audiovisual e informática também é oferecido em aulas próprias para esse fim, bem como o acesso à biblioteca, que, além do acervo disponível, oferece lugar para leitura e estudo. (MONTEIRO, 2009, p. 42).

Além disso, a alfabetização seria o maior desafio do CIEP e se daria em três frentes, pois as escolas tradicionais eram excludentes quanto ao processo de domínio da língua culta por parte das camadas mais populares. A alfabetização seria então, objetivada nos novos alunos, nos repetentes, e os remitentes, que eram aqueles que estavam mais de três vezes nessa série de ensino. Para alcançar o domínio das normas cultas através da linguagem inicial dos estudantes, era necessário um apoio pedagógico intensivo e reforço escolar, para que não houvesse uma primeira repetência ou outras, ao ponto de fazer esse estudante evadir da escola. Era necessário buscar a auto estima dessas crianças e jovens, e as avaliações seriam não só ou por provas escritas em determinado horário de aula, como temos nas escolas tradicionais. Mas, o processo avaliativo ocorreria no cotidiano,

com atividades lúdicas, físicas, cognitivas e práticas artísticas que estimulassem as potencialidades desses estudantes das camadas mais populares.

Para que essas propostas pedagógicas se efetivassem, era preciso investimento em estruturas materiais, que possibilitasse a realização das atividades mais concretas, e também de estruturas imateriais que estimulasse esses estudantes e os profissionais que estavam em contato direto com os mesmos. Evidenciando que a educação deve valorizar os sujeitos e suas particularidades, entendendo que são sujeitos coletivos, que mesmo com identidades variadas, precisam de estímulos encontrados nos currículos e currículos ocultos.

2.7 As estruturas: materiais e imateriais

Abordar os Centros Integrados de Educação Pública é refletir o que diferenciava esse tipo de escola das demais, durante o seu contexto de implantação. Com fortes influências de Anísio Teixeira e as “Escolas Parques”, mas com as demandas sociais, políticas e econômicas do Estado do Rio de Janeiro pós Ditadura Militar, era necessário pensar em bases materiais e imateriais novas, para uma nova proposta de políticas públicas educacionais, que fossem estas, de tempo integral.

Os CIEPs eram escolas de tempo integral, oferecendo cinco refeições por dia, animadores culturais, atendimento médico-odontológico, estrutura de prédio central, quadra, biblioteca e uma casa de “pais sociais”, onde as crianças que se encontravam em condições vulneráveis (físicas e sociais), tornavam-se residentes e sob os cuidados desses “pais sociais”, que eram funcionários públicos escolhidos para morar nesse mesmo ambiente e deveriam dar aos residentes o convívio de uma estrutura familiar. Assim,

Os CIEPs, tal como projetados por Darcy Ribeiro, são unidades escolares onde os alunos permanecem das 8 da manhã às 5 da tarde. Cada CIEP possui três blocos. No bloco principal ficam as salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório e um grande pátio coberto. No segundo bloco fica o ginásio com vestiário e quadra polivalente (pode ser utilizada também para apresentações teatrais, shows, etc.). No terceiro bloco fica a biblioteca e sobre ela as moradias para alunos residentes. Ainda segundo o projeto original, os CIEPs contariam com professores de educação física, artes, estudo dirigido, teleeducação e animadores culturais. (CAVALIÉRI, 2000, p. 05).

Para além da questão do tempo integral, tinha em sua proposta a formação integral das crianças e jovens, principalmente daqueles advindos das camadas mais populares da sociedade, proporcionando vivências ainda não observáveis nas escolas públicas. Além de possuírem material didático criado para a rede, uniformes escolares, vídeo aulas e

formação continuada para os professores e técnicos administrativos, toda a escola era aberta para a comunidade, prestando os serviços que antes não chegavam e focando na proposta de escola popular.

No Brasil, antes da criação dos CIEPs, nunca se fez uma escola popular de dia completo. Em lugar disso, adotou-se o desdobramento do regime escolar em vários turnos, numa solução falsa para o crescimento populacional. Essa deformação do sistema de ensino, com o tempo, tirou as qualidades já escassas da antiga escola pública e deixou-a despreparada para atender ao desafio de adaptar-se à crescente clientela oriunda das zonas rurais ou das comunidades pobres da periferia das metrópoles. (RIBEIRO, 1986, p.41).

As bases materiais estariam ligadas às estruturas físicas, tais como o modelo arquitetônico e a multiplicidade de ambientes que pudessem proporcionar essa nova proposta de escola, diferente das estruturas convencionais e que possibilitasse uma formação integral dos sujeitos, principalmente os mais excluídos de espaços amplos e públicos.

Segundo Ribeiro (1986), uma das principais características elaboradas por Oscar Niemeyer quanto aos prédios dos CIEPs, é que os mesmos pudessem compor uma verdadeira “fábrica de escolas”, assim chamada por ser composta por peças pré-moldadas de concreto, com tecnologia da argamassa armada que foi desenvolvida e muito utilizada na União Soviética, tornando seu custo mais barato do que as escolas tradicionais, levando o tempo de quatro meses para a construção de cada unidade e tendo um valor 30% mais baixo. Possibilitando um espaço amplo, de rápida construção, baixo custo e que pudesse ter em sua grandeza, a escola de formação integral em tempo integral, poderia proporcionar múltiplos espaços de aprendizagem e de inserção com a comunidade.

Além do mais, as condições de trabalho eram essenciais para um bom desenvolvimento das bases materiais da escola de tempo integral. Os docentes não eram culpabilizados pelos ditos “fracassos escolares” e possuíam uma rotina de dedicação a uma única escola, a um CIEP. Assim, os docentes trabalhavam em sala de aula, participavam de formações continuadas (capacitações profissionais, pedagógicas e didáticas), planejavam conjuntamente as atividades escolares e conseguiam compreender mais sobre o público de estudantes que atendiam, recebendo por isso e sem precisar tirar do próprio bolso para que as atividades escolares fossem executadas.

A própria direção escolar era composta por coordenadores que atuavam diretamente com a comunidade escolar, com os professores, estudantes e pautando sempre o planejamento humanizado das ações e currículos escolares, diferentemente das

escolas que imaginamos quando citamos esse tipo de instituição. As bases imateriais estariam no concerne de ações, sentimentos, pensamentos e no relacionamento entre os sujeitos que compõem esse espaço. Entretanto, as bases materiais e imateriais não estão dissociadas ou sem uma conexão. É preciso compreender que uma formação integral demande espaço e tempo, que possam proporcionar a integralidade dos sujeitos.

A cultura e a saúde eram os propulsores da proposta pedagógica dos CIEPs, que sairiam do campo empírico e chegariam ao letramento, evidenciando aos estudantes que a sua cultura e seu cotidiano, também eram ciência. Assim, os currículos escolares eram integrados para propor uma educação integral, no tempo integral, e tinham por base a cultura da clientela estudantil, sua integração com a comunidade e professores.

O CIEP é integrado em vários sentidos: seu projeto desenvolve uma proposta de currículo que assume a cultura como eixo articulador das atividades pedagógicas voltadas para aspectos pertinentes ao desenvolvimento de uma vida saudável. A dimensão integradora propõe o desenvolvimento de um diálogo constante e transformador com a comunidade a que atende. Assim, o projeto pedagógico implica pensar esta escola como pólo de dinamização cultural, possibilitando a elaboração e apropriação dos saberes escolares pelos alunos, com abertura para receber e incorporar saberes próprios à comunidade, inclusive para o resgate de práticas e saberes em risco de desaparecimento ante a pressão dos meios de comunicação. (MONTEIRO, 2009, p. 38).

Os CIEPs funcionavam em tempo integral e se pautava na formação integral, atrelando tempo e espaço para um melhor desenvolvimento dos sujeitos que compõem esse ambiente. Assim,

A proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entenda que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. (MAURÍCIO, 2009, p.26).

Nos deparamos com um país em que as bases da escravidão, da segregação e da exploração das camadas populares enquanto classe trabalhadora, demonstram níveis alarmantes de um projeto de sociedade, que para estes, quanto menor o grau de instrução ou direitos, a população mais pobre tiver, melhor será para as elites.

Na contramão desse pensamento de perpetuação da pobreza e que tinha as instituições, tais como a escola, como propulsoras de desigualdades, surge a primeira política pública de educação integral, tanto para alunos quanto para professores, em prol de proporcionar novas concepções de relações sociais, afetivas e cognitivas, que pudessem a médio e longo prazo, romper com as desigualdades.

Buscar uma escola e comprometer-se que esta seja voltada para professores, estudantes e comunidades, é um movimento que tenha que ser contínuo e necessário para uma melhor relação entre esses sujeitos e uma formação mais ampla, que almeje melhorar a educação básica e as relações cotidianas desses sujeitos, proporcionando a criticidade e cidadania como propulsores de ações mais incisivas quanto ao modelo de sociedade que é pensado, que este seja voltado para as camadas mais populares como tentativa de romper com nossas desigualdades históricas.

Construir uma escola a mais justa possível, a mais democrática possível, com papel socializador efetivo, atenta aos novos saberes e questões do conhecimento, muito provavelmente incluirá a ampliação do seu tempo e a estabilidade de seus atores. Implicará, principalmente, melhor definição de sua identidade institucional. Essa melhor definição requer seu fortalecimento como local público destinado a garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças e jovens brasileiros. (CAVALIERE, 2009, p. 61).

Faz-se necessário que essas bases materiais e imateriais que uma escola que visa ter para romper com as desigualdades, estejam pautadas em uma formação integral dos sujeitos, indo além dos espaços formais das instituições, como a própria escola. Que esta seja plenamente cidadã e crítica. Assim,

Educação integral como direito de cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem. Sua inclusão no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um repertório cultural, social, político e afetivo que realmente prepare um presente que fecundará todos os outros planos para o futuro. (GUARÁ, 2009, p.77).

Os CIEPs buscavam essa formação integral num espaço de tempo ampliado. Vale ressaltar que nem sempre expandir o horário, significa que a formação será integral. Mas as atividades encontradas no espaço escolar, que conseguem efetivar mudanças fora da instituição escolar, são as mais desejáveis para a consolidação da cidadania nos seres, tanto nas suas individualidades quanto no seu espaço coletivo.

Para compreendermos melhor estas relações, devemos ir mais a fundo, analisando os discursos de suas defesas ou críticas, daqueles sujeitos que idealizaram esse tipo de escola e dos que praticavam as ações no chamado chão da escola, para sabermos se essa formação integral existiu no contexto de aplicação como política pública educacional, apontando os encontros que fizeram a *práxis* necessária a educação integral no CIEP 271 – José Bonifácio Tassara.

CAPÍTULO III - A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL COMO LOCAL DE ENCONTRO(S)

A educação é o único caminho para emancipar o homem. Desenvolvimento sem educação é a criação de riquezas apenas para alguns privilegiados

Leonel Brizola

No decorrer dos processos que edificaram os CIEPs, alguns atores centrais de alguma forma dialogaram nas propostas de educação integral em escola de tempo integral, marcando e influenciando as discussões e ações que se tornaram políticas públicas educacionais. Desta forma, faz-se necessário localizar na escala espaço-temporal da pesquisa quem foram estes e como contribuíram neste processo.

3.1 A felicidade de um encontro: Brizola e Darcy

Durante o levantamento de dados para a realização desta pesquisa, através das entrevistas realizadas com diretores, professoras e professoras orientadoras, uma máxima encontrada foi a da relação entre Brizola e Darcy Ribeiro enquanto realizadores da política pública dos CIEPs. Nota-se uma complementação entre esses dois atores, no que tange a criação deste modelo de escola, muito com saudosismo e o reconhecimento de quem vivenciou no cotidiano da escola a efetivação de um projeto educacional.

Eu acho que ninguém fez mais pela educação, ninguém pensou mais a educação do que esse governo. Eu acho que Brizola foi muito feliz quando teve Darcy Ribeiro, e Darcy foi muito feliz quando teve Brizola. Eu acho que os dois se complementaram para fazer a maior experiência em educação que o Brasil já teve. (PROFESSORA 1).

Gente, Darcy! Um gênio, né? E Brizola foi muito feliz em ter acreditado nele, ele foi muito feliz. Muito ousado, né? Em nosso país implantar uma escola daquela, do nada. Pena que foi isso que te falei, pena que não teve continuidade, porque nada que é bom, falou em educação no nosso país, quanto mais pensante, quanto mais seres pensantes, é pior para eles, os governantes. (DIRETORA 1).

A partir do exposto, podemos reconhecer a sincronia de Darcy Ribeiro e Brizola quanto a elaboração da política pública e sua aplicação, em relação ao primeiro e segundo Programa Especial de Educação e a efetivação dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs. Mas para isso, devemos localizar estes dois atores em seus contextos históricos, a qual

Darcy Ribeiro idealizou, Brizola foi aquele que pegou a ideia e transformou em realidade. Porque o filósofo, idealizador, ele não tem a caneta na mão, o governador é quem tem a caneta na mão, o político. Darcy Ribeiro é uma unanimidade, não se discute a capacidade de Darcy Ribeiro. Uma vez eu vi uma entrevista de Darcy Ribeiro e ele dizia o seguinte: “Eu tentei salvar as crianças brasileiras, e não consegui. Eu tentei salvar os índios brasileiros, e não consegui. Mas também, eu não me perdoaria se nunca tivesse tentado”. Entendeu? Então a filosofia dele, pra mim, está aí, o pensamento dele. Ele era transformador, ele era um sujeito transformador, ele tinha ideias, ele pensava mais rápido do que falava, não sei se você já percebeu isso, mas quando ele ia falar, o pensamento dele andava mais rápido do que a palavra, ele às vezes se confundia até para falar, né, de tamanha a inteligência dele. Ele foi um transformador. Talvez um dos maiores pensadores que nós tivemos aqui, e invocado com a educação, invocado com a educação, invocado em transformar, em fazer o Brasil que não deu certo, fazer dar certo o Brasil de qualquer maneira. Ele era invocado com isso! E o Brizola, político, um estadista, o maior estadista que o Brasil já teve, pena que não conseguiu passar de governador, acho que merecia ter chegado mais longe. Então, eu acho que a junção dos dois foi uma... uma coisa especial que aconteceu. Eram dois visionários, só que um tinha a caneta e o poder para resolver a coisa e o outro, pensava. Eles juntaram e deu certo! Só que Darcy depois não conseguiu depois se eleger, porque era a continuidade, a esperança da gente na continuidade do projeto, era a eleição de Darcy Ribeiro por pelo menos mais quatro anos. Porque qualquer coisa que você implanta, em quatro anos só, você não tem, não dá para você colher os frutos totalmente. Tanto que você vê que a eleição presidencial, o presidente é eleito por quatro anos e tem direito a uma reeleição, na verdade ele acaba governando por oito anos, porque já se chegou a conclusão, de que quatro anos ou cinco, é muito pouco. Você vê que todo mundo que tá aí, acabou tendo oito anos né, exatamente por isso, para que você possa iniciar um projeto com início, meio e fim, e colher alguma coisa desse projeto, deixar ele pronto para que mais na frente ele continue. Infelizmente o que aconteceu conosco foi isso, não teve essa continuidade de mais quatro anos, então ficou aquele negócio de “ah, o projeto não deu certo”, mas podia ter dado, eu acho que deu certo, mas podia ter dado mais certo ainda se tivesse um projeto de continuidade. (DIRETOR 3).

O saudosismo e a não continuidade dos CIEPs enquanto propostas do Programa Especial de Educação, nos faz remeter ao conceito de políticas públicas, que segundo Souza (2003) seria a relação do colocar ou analisar a ação, ou de propor mudanças dessas ações, ou seja, a qual os governos evidenciam seus propósitos em ações que possam gerar resultados no tempo e espaço. Vale ressaltar que as políticas públicas se efetivam em setores da sociedade, tendo por papel configurador, o Estado. Neste sentido, as políticas públicas educacionais, seriam campo de atuação das ações realizadas ou não pelo Estado, a qual Oliveira (2010) pontua ser diretamente na educação, “em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar” (OLIVEIRA, 2010, p. 97).

Através das entrevistas realizadas, notou-se que o maior encontro que Brizola e Darcy poderiam ter, estava diretamente ligado ao campo educacional, por ter sido apontado pelos sujeitos da pesquisa como um encontro que marcou o campo educacional, a qual Darcy pensou e Brizola efetivou. Para entendermos esse apontamento, faz-se

necessário evidenciar alguns pontos importantes no passado da história de vida, tanto de Brizola, quanto de Darcy, as propostas filosóficas do construtivismo nos CIEPs com a relação da *práxis* dos professores e professoras, além de evidenciar que embora a maior influência tenha sido de Anísio Teixeira e o Movimento da Escola Nova, que detinha ideais liberais, existe ainda uma relação direta da educação integral em tempo integral no que tange a escola unitária formulada por Gramsci. Os encontros deste capítulo permeiam no olhar dos homens e mulheres que edificaram a proposta do Segundo Programa Especial de Educação no CIEP 271 – José Bonifácio Tassara.

3.2 Quem foi Brizola?

Em 22 de janeiro de 1922, nascia em Carazinho, interior do Rio Grande do Sul, o filho de camponeses migrantes do interior de São Paulo, e que se tornaria uma das figuras políticas mais renomadas e críticas da história do Brasil. Itagiba Moura Brizola era seu nome de batismo, mas era conhecido como Leonel de Moura Brizola, em homenagem a Leonel Rocha, que era um dos líderes dos Maragatos na Revolução de 1923 no Rio Grande do Sul.

Estudante de Engenharia Civil na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brizola já participava de organizações estudantis, quando aos 23 anos, foi um dos fundadores do Partido Trabalhista Brasileiro – PTB. Em 1946 foi eleito deputado estadual, e em 1951 foi derrotado para prefeito de Porto Alegre, com 1% de diferença dos votos. A partir disto, sua carreira política ganhou novas proporções, pois passou a ocupar cargos como de Secretário de Obras, em 1954 foi o deputado federal mais votado do Rio Grande do Sul e no ano seguinte, concorreu para a prefeitura de Porto Alegre, a qual obteve mais votos do que todos os seus concorrentes somados.

Demonstrando sua ousadia no campo educacional, aos 36 anos de idade foi eleito Governador do Estado do Rio Grande do Sul e como projeto, construiu mais de seis mil escolas públicas. Nessa mesma época, liderou a “Campanha da Legalidade”, para tentar garantir a posse de João Goulart¹⁴ (1919-1976), já que Jânio Quadros (1917-1992) havia renunciado o cargo por alegar que “forças obscuras” queriam retirá-lo do poder. Este fato

¹⁴ Mais conhecido como Jango, era também cunhado de Brizola e estava sendo impedido de tomar posse por ser acusado pelas elites do Brasil e pelas Forças Armadas, de ser um militante comunista. Na época da renúncia de Jânio Quadros, Jango estava em visita diplomática na China, e estava sendo impedido de voltar ao Brasil e ser empossado, já que era vice-presidente no contexto.

“colocou Brizola no centro das atenções, projetando seu nome para além da esfera estadual e transformando-o de fato numa liderança nacional” (FERREIRA, 2008, p. 21).

Com suas iniciativas, Brizola passou a ocupar paulatinamente espaços de destaque no PTB e na cena política nacional, posicionando-se como um interlocutor reconhecido nas articulações e qualificando-se como uma liderança emergente. Esse papel ficaria ainda mais claro a partir de 1961. (FERREIRA, 2008, p. 18).

No ano de 1962, Brizola mudou-se para o Estado da Guanabara¹⁵, que atualmente faz parte do Estado do Rio de Janeiro, e foi eleito deputado federal, almejando tornar o seu nome como uma referência nacional do cenário político, entretanto, em 1964 os militares deram um golpe em Jango e iniciou no Brasil a Ditadura Militar, que durara 21 anos. Considerado por muitos como herdeiro de Getúlio Vargas, principalmente pelo seu discurso nacionalista, o mesmo era considerado também herdeiro de Jango, não só pela trajetória política, mas também pela relação familiar, já que Brizola se casou com Neusa Goulart (1921-1993), em 1950. Durante os anos da Ditadura Militar, Brizola viveu no exílio, passando pelo Uruguai, Estados Unidos e Portugal, até retornar ao Brasil em 1979 com a Lei da Anistia. Neste mesmo ano, fundou o Partido Democrático Trabalhista – PDT – a qual faria o restante da sua trajetória política.

Em 1982 Brizola foi eleito governador do Estado do Rio de Janeiro, alcançando um resultado exemplar sobre aqueles que faziam parte da velha política fluminense, ligados a Chagas Freitas (1914-1991) e aos resquícios da Ditadura Militar.

As lembranças da campanha eleitoral de 1982 encontram-se no repertório que conforma a memória política carioca e fluminense, diretamente associados à rememoração de eventos que estabeleceram uma imagem ideal de catarse popular. Coube à estratégia política adotada por Brizola a definição de um tom emocional e carismático para o pleito, cujo desenho inicial parecia favorecer os grupos já estabelecidos no campo político local e os condutores do comedido processo de distensão política em curso no país. Para se compreender com clareza o que aconteceu, é preciso considerar três ordens de questões: primeiro, a forma como o regime militar conduzia o processo de abertura política, no qual o pleito de 1982 assumia inquestionável importância; segundo, a estrutura e a dinâmica do campo político do estado do Rio de Janeiro, fortemente impregnado pelo modelo de ação da máquina política do governador Chagas Freitas; por último e de forma bastante atenta, a formatação a estratégia política de Brizola para se posicionar nesse ambiente. (SARMENTO, 2008, p. 43-44).

Uma ferramenta muito utilizada por Brizola para alcançar evidência durante as eleições, constava segundo Sarmiento (2008), na utilização de meios de comunicação,

¹⁵ A Guanabara foi um Estado brasileiro entre os anos de 1960 a 1975, em sua área, esteve situado o antigo Distrito Federal.

como as rádios e os jornais, por ter um discurso não só do contexto do Estado, mas também a nível federal, enquanto os demais candidatos batiam uns nos outros e em políticas passadas locais, além de estratégias de alocação de áreas para os comícios, que pudessem gerar a ideia de profundidade e grande mobilização social.

Nesta época, do primeiro mandato, juntamente com Darcy Ribeiro e em parceria com a Prefeitura do Rio de Janeiro, foi que os primeiros CIEPs começaram a entrar em vigência, através do Primeiro Programa Especial de Educação.

Em 1989 candidatou-se para Presidência da República, mas ficou em terceiro lugar, atrás de Fernando Collor de Melo (1949 – atual) e Luiz Inácio Lula da Silva (1945 – atual). No pleito em 1990, lançou a sua candidatura para Governador do Estado do Rio de Janeiro, conseguindo novamente a vitória e marcando novamente o cenário fluminense, a qual a educação se tornou uma das pautas prioritárias, por isso iniciou o Segundo Programa Especial de Educação, construindo os CIEPs que foram paralisados ou não chegaram a construção no governo anterior, sendo este de Moreira Franco. Também inaugurou a Linha Vermelha e a Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF. Embora neste período, as mídias que Brizola mantinha um bom contato, foram perdendo sua influência no campo jornalístico, assim,

Brizola acabou ficando sem o apoio que dava visibilidade a seu discurso. Paralelamente, foi bastante criticado pela imprensa carioca, principalmente no segundo mandato no governo do estado do Rio de Janeiro. Já o destino de seus adversários mais poderosos foi diferente: se a cadeia dos Diários Associados perdeu a liderança que tinha nos anos de 1950, as antigas Organizações Globo conseguiram diversificar sua atuação, aumentando o seu capital político no campo jornalístico. (RODRIGUES, 2008, p. 70).

Neste contexto, “para enfrentar o poder de fogo da imprensa, Brizola comprava espaço publicitário nos jornais para publicar artigos chamados de ‘tijolaços’ ou ‘tijolões’”. (RODRIGUES, 2008, p. 83).

Nos anos seguintes, caiu politicamente, sendo que em 1994 para Presidente da República, em 1998 como Vice-Presidente na chapa com Lula, em 2000 para Prefeito do Rio de Janeiro e em 2002 para o Senado, pelo mesmo estado. Desde então, continuou na vida política, mas em 21 de junho de 2004, veio a óbito, sendo velado no Rio de Janeiro e em Porto Alegre, posteriormente, enterrado em São Borja – RS, mesmo local de Getúlio Vargas e Jango.

Com discursos pontuais e certos, Brizola era conhecido pela sua defesa em prol da reforma agrária, da educação gratuita, pública e de qualidade, das estatais e em defesa dos produtores nacionais, pelos espaços democráticos e contra o avanço de regimes

autoritários, como o da Ditadura Militar, marcando diretamente a política brasileira. Sobre Brizola, embora a sua morte tenha sido repentina e o momento de sua participação política estivesse sendo com poucas expressões, vale ressaltar que

O trabalhismo como força política e capacidade de mobilização eleitoral faz parte da história da política brasileira e Brizola foi sua última grande liderança. (...) Com características típicas do líder carismático, ele se firmou como um político loquaz, dotado de raríssima capacidade de comunicação com as pessoas simples, fazendo uso desse talento para estabelecer vínculos diretos com as massas. (SANTO-SÉ, 2008, p. 183).

Dentre todas as suas defesas,

a educação foi sem dúvida o tema preferencial e o foco principal da intervenção pública de Brizola em seus dois períodos de governo. Nem é possível dizer que se tratava de um discurso novo para inaugurar um governo em local distante da sua terra natal. (...) Tornou-se lugar comum na memória carioca e fluminense confundir o programa de educação dos governos Leonel Brizola com os CIEPs. A identificação foi de tal ordem que acabou gerando uma dupla associação: programa de educação tomado como CIEP, e CIEP tomado como Brizolão - 'a escola do Brizola, o *Brizolão*' no refrão de Darcy Ribeiro. Indistintos, o programa e os CIEPs acabaram sendo alvo de apreciações ora apaixonadamente favoráveis, ora agudamente críticas. (BOMENY, 2008, p. 96).

Até nos dias atuais, a política dos CIEPs se tornou um divisor de águas quanto ao tempo integral no Brasil, pois marcou e se tornou referência para inúmeras outras políticas públicas educacionais, sendo alvo de críticas ou defesas. Valendo ressaltar que em muitas vezes, os ataques aos CIEPs vão diretamente sobre a figura política de Brizola ou o fato de ter tornado um marco, ao ponto de se virar referência enquanto Brizolão, mas sofrer inúmeros ataques de seus opositores e da mídia, que diziam que Brizolões eram escolas subalternizadas, enquanto o termo era utilizado para criar um marco político sobre a figura representativa desse projeto de escola.

3.3 Quem foi Darcy?

Nascido em 26 de outubro de 1922, em Montes Claros – MG, Darcy Ribeiro era filho de um farmacêutico e de uma professora. Completou o ensino primário e médio na sua cidade, ingressando posteriormente em Medicina na cidade de Belo Horizonte, mas que abandonou o curso para antropólogo, a qual formou-se em 1946 pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. A qual, “Darcy Ribeiro foi um homem público que despertou calorosos debates em torno de diversos assuntos tangentes à construção do Brasil como nação”. (FAGUNDES, 2014, p. 207)

Em seus primeiros trabalhos, focou-se a estudar sobre comunidades indígenas, trabalhando entre 1949 a 1951 no Serviço de Proteção aos Índios, auxiliando na fundação do Museu do Índio e do Parque Indígena do Xingu.

Darcy Ribeiro ingressou no campo da educação – da qual não mais se afastaria – em meados dos anos 1950, quando também passou a integrar o corpo docente da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, como responsável por cadeiras de etnologia brasileira. Em 1957 o pedagogo Anísio Teixeira – de quem sofreu forte influência – designou-o para dirigir a Divisão de Estudos Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), vinculado ao Ministério da Educação. Junto com Anísio, cerrou fileiras em defesa da escola pública, laica e gratuita. Em 1959 foi encarregado, pelo presidente Juscelino Kubitschek – com o qual havia colaborado na definição das diretrizes de seu governo para o setor educacional -, de planejar a Universidade de Brasília (UnB). Em 1961, com a inauguração dessa universidade, foi nomeado seu primeiro reitor. (HEYMANN, 2012, p. 263).

Durante o Regime Parlamentarista do Governo de João Goulart (1962-1963) foi Ministro da Educação, já evidenciando o seu papel e preocupação com a articulação da educação brasileira. Também foi Chefe da Casa Civil (1963-1964). Valendo ressaltar que no ano de 1964 foi instaurada uma Ditadura Militar no país, a qual Darcy também teve de se exilar, e morou por alguns anos no Uruguai.

O exílio de Darcy Ribeiro no Uruguai, depois do golpe militar de 1964, mostra como o escritor brasileiro transformou a situação de banimento em produtividade, trabalho, ajudando a escrever, de forma crítica e atuante, parte da História cultural e política da América Latina. O olhar de Darcy Ribeiro sobre o próprio exílio se acha presente em prefácios de livros, entrevista e, até mesmo, em correspondência. (...) Em contrapartida, o trabalho o movia, reconhecendo que a vida intelectual intensa era a única que lhe restava. (COELHO, 2002, p. 212).

Durante o exílio, Darcy viveu em vários países da América Latina, e levou a fundo a defesa pela Reforma Universitária, sendo professor na Universidade Oriental do Uruguai e prestando assessoria aos presidentes do Chile, o Allende, e do Peru, Velasco Alvarado. Neste período também escreveu obras importantes de sua vida, como “Antropologia da Civilização”.

O retorno para o Brasil data no ano de 1976, sendo que através da Lei da Anistia, pode iniciar a sua carreira política quatro anos após sua volta. Neste período debruçou-se sobre a educação pública e se aprofundou nessa defesa.

Em 1980, com a extinção do bipartidarismo, uniu-se a Leonel Brizola na organização do Partido Democrático Trabalhista (PDT). Em 1982, por esse partido, foi lançado candidato a vice-governador do Rio de Janeiro, na chapa de Brizola. Com a vitória nas urnas, Darcy acumulou o cargo com o de secretário de Ciência e Cultura. Foi, também, encarregado de coordenar o Programa Especial de Educação (PEE), cujo principal objetivo era a

implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). (HEYMANN, 2012, p. 264).

Muitos foram os esforços e as defesas de Darcy quanto a educação, principalmente nesta época, por encarar a vida política como um dos formuladores daquela que viria a ser entendida como uma política de divisor de águas quanto ao tempo integral e a educação integral, no Brasil. No ano de 1989, foi responsável pela criação do Memorial da América Latina. Em 1990 foi eleito senador, voltando para Brasília, e em 1992 passou a integrar a Academia Brasileira de Letras, período de grande produção de seus romances, como *Maíra*. Posteriormente, “Darcy preferiu voltar ao Estado do Rio de Janeiro, para levar adiante a segunda etapa de construção e reconstrução dos Cieps. Como resultado, o território fluminense, ao fim de quatro anos, ficou pontilhado por esses Centros” (GOMES, 2010, p. 13), marcando assim, o Segundo Programa Especial de Educação.

Em seu último ano de vida, dedicou-se a criar a Fundação Darcy Ribeiro, a qual fomenta a continuação e acervos sobre seus escritos. Mas já deixava um legado sobre a democratização do ensino público e de qualidade para todos e todas, principalmente com o discurso “salvacionista” de que a escola poderia mudar a realidade das camadas mais subalternizadas da sociedade.

Nesse montante, foi professor em Universidades e fez pesquisas em órgãos ligados a etnografia brasileira. No contexto universitário, ainda foi responsável pela abertura da Universidade de Brasília – UnB e idealizador da Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF, esta, localizada no interior do Estado do Rio de Janeiro. Chegou a coordenar o Centro de Pesquisas Educacionais – CAPES e o setor de pesquisas sociais da Campanha de Erradicação do Analfabetismo. Juntamente com Brizola, foi responsável por pensar um novo tipo de escola pública, sendo os CIEPs, a qual além do letramento, havia uma valorização da cultura, política, economia, sociedade, da história e das transformações ocorridas no espaço. Posteriormente, participou da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em 1996, e sendo referenciada até os dias atuais.

Aos 74 anos em Brasília – DF, Darcy faleceu com o avançar do câncer, em 17 de fevereiro de 1997, mas deixou em seu livro “Confissões” a seguinte afirmação:

Termino esta minha vida exausto de viver, mas querendo mais vida, mais amor, mais saber, mais travessuras. A você que fica aí, inútil, vivendo vida insossa, só digo: “Coragem! Mais vale errar, se arrebatando, do que poupar-se para nada. O único clamor da vida é por mais vida bem vivida. Essa é, aqui e agora, a nossa parte. Depois, seremos matéria cósmica, sem memória de virtudes ou de gozos. Apagados, minerais. Para sempre mortos”. (RIBEIRO, 2012, p. 12).

Como bem gostava de ser chamado, Darcy era um homem de “fazimentos”, a qual brincar com as palavras evidenciava a sua notoriedade e grandeza, tornando-se referência hoje em diversas áreas de pesquisas.

3.4 Do pensamento à prática: a *práxis* necessária e o construtivismo

Um dos apontamentos mais decisórios e comuns ao levantamento de dados, consiste nas propostas metodológicas dos CIEPs, tendo por base a filosofia construtivista e o planejamento das atividades de forma integrante no processo de ensino-aprendizagem.

As inúmeras transformações do espaço repercutem nos seguimentos sociais, políticos, econômicos, culturais e tecnológicos, que se deparam diretamente com as teorias e ações dos sujeitos, principalmente dos professores e professoras, pois precisam estar atualizados dessas transformações, propor em suas aulas a construção das ações e que estas sejam reflexivas. Logo, é imprescindível que haja um esforço para entendermos a *práxis* necessária nas propostas das políticas educacionais dos CIEPs e como estas ocorriam no CIEP 271 – José Bonifácio Tassara.

Olha, eu gostaria primeiro de deixar claro o preconceito que nós sofremos na própria categoria por sermos uma escola de horário integral, mas que na realidade era uma escola sem muros, sem barreiras, onde nós tínhamos uma preocupação com o ser humano na sua essência, nós tínhamos uma preocupação em formar indivíduos livres, autônomos, cidadãos, capazes de reverter as suas histórias de vida. E ao mesmo tempo, nós tínhamos equipamentos e um aparelhamento que não era comum nas outras escolas, até porque, nós estávamos justamente numa Secretaria Especial de Educação, porque era um projeto piloto, pra depois se expandir para a educação propriamente dito. (PROFESSORA 3).

Há um apontamento de que um dos objetivos desta escola, era de levar ao pensamento crítico dos alunos e alunas, principalmente para que pudessem intervir de forma consciente na sociedade, rompendo com as amarras das opressões que passavam e não as reproduzindo. De tal modo, tendo uma educação que fosse integral, e que segundo Freire (1987), pudesse propiciar a libertação que levasse os oprimidos a entender as opressões e não as reproduzissem enquanto figura dos opressores. Assim, que os mesmos pudessem transformar a sociedade de forma libertadora, pois “se a educação sozinha não transforma

a sociedade, sem ela, tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67). Para isso, deve-se considerar a *práxis* na relação entre consciência e oprimidos, a qual,

Não há conscientização se, de sua prática não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente no processo de luta (FREIRE, 1987, pp 109-110).

Um marco importante para a consolidação desse processo de educação integral, consistiu na proposta filosófica do construtivismo, oportunizando uma escola diferente das que já existiam, focando na clientela inicial e buscando levar ao letramento aqueles que eram excluídos de inúmeros espaços, tais como os formativos, pois

Então não adianta você querer fazer uma escola linear, uma escola uniformizada, para classes e situações familiares diferentes, totalmente diferentes. Porque você não possibilita o reconhecimento do aluno com a escola. Eu faria uma escola no estilo construtivista, ou se não, construtivista no estilo em que a vivência do aluno fosse a constante e não só o repasse do conhecimento. (PROFESSORA 1).

A outra questão levantada, consiste em terem criado em redes os CIEPs para estruturar essa escola, mas que posteriormente, seriam expandidos para as demais que já existiam, estruturando-as também, num movimento de tentar diminuir algumas desigualdades primeiramente, sejam nas estruturas escolares ou também quanto a clientela. Entretanto, este já se diferenciava das propostas das Escolas-Parques de Anísio Teixeira, pois ousou distribuir os CIEPs por todo o território fluminense, mas ao se embasar nesta filosofia educacional, evidenciava sua influência com o Movimento da Escola Nova, esta que por mais que tenha se apresentado como uma vertente liberal, influenciou inúmeros pensadores educacionais mais progressistas, por criticar a escola dita como tradicional e propor uma formação integral dos sujeitos no espaço escolar a partir da sua própria realidade quanto seus aspectos sociais, emocionais e até perante espaços democráticos de trocas.

O construtivismo,

surgiu no século XX, a partir das experiências do biólogo, filósofo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), o qual observando crianças desde o nascimento até a adolescência - como um recém-nascido passava do estado de não reconhecimento de sua individualidade frente ao mundo que o cerca indo até a idade de adolescentes, onde já tem-se o início de operações de raciocínio mais complexas - percebeu que o conhecimento se constrói na interação do sujeito com o meio em que ele vive. (NIEMANN e BRANDOLI, 2012, p. 01).

A sua ligação com

O movimento da Escola Nova buscou na Biologia e na Psicologia bases de sustentação para uma ação pedagógica que privilegiou o aluno no processo educacional. A Pedagogia escolanovista incluía em seus pressupostos os princípios de atividade e de interesse e, Piaget, acrescentou o de cooperação, os quais poderiam contribuir para a formação de indivíduos autônomos e solidários, conforme os requisitos de uma sociedade justa. A inserção do escolanovismo no Brasil ocorreu, principalmente, na escola pública, por meio de reformas educacionais realizadas nos estados, as quais incorporaram os princípios ativos que foram veiculados por educadores, em publicações e laboratórios de Psicologia, criados na época. (NIEMANN e BRANDOLI, 2012, p. 02-03).

Dentre os nomes mais propagados no construtivismo, podemos destacar Piaget e Vygotsky, a qual a diferença entre os dois consiste em que, Piaget “as noções de tempo, espaço e a logicidade de raciocínio são construídas pelo indivíduo através da ação em trocas dialéticas com o meio” (COUTINHO e MOREIRA, 1991, p. 23). Já para Vygotsky, era enfatizado “o papel dos determinantes sócio-culturais na formação das estruturas comportamentais” (COUTINHO e MOREIRA, 1991, p.23). O conceito desta filosofia educacional consiste com

a idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não o é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. (BECKER, 1993. p.88).

Que segundo Freitag (1993), possui pressupostos iluministas, em que há no construtivismo,

um postulado que eu chamaria de universalismo cognitivo. Potencialmente, o homem é um ser dotado de razão. Ou seja, ele tem um potencial cognitivo de pensar o mundo, de reconstruir no pensamento, nos conceitos, o mundo da natureza e de ordenar o mundo (inclusive o mundo social), com o auxílio de critérios racionais. (FREITAG, 1993. p.28).

Complementando, Carretero (1997) aponta que o construtivismo se sustenta no indivíduo, seja nos seus aspectos cognitivos sociais e de comportamentos afetivos, construído no cotidiano e que não pode ser copiado, mas construído diretamente por cada ser humano. Assim, compreendendo a base utilizada nos processos de ensino-aprendizagem nos CIEPs, quanto sendo o construtivismo, e para compreender se a mesma foi efetivada no CIEP 271, é necessário apresentar a *práxis*, a qual são apontadas algumas experiências que relatam a aplicação prática da teoria e sua reflexão. Assim,

E como era o construtivismo a filosofia oficial, nós trabalhávamos o projeto político pedagógico dos CIEPs, mas nos reuníamos todas as semanas para

criarmos projetos operacionais interdisciplinares e com temas transversais, para que fosse trabalhado em sala de aula. E como eu peguei essa turma, foi uma experiência boa, mas por quê que digo que foi boa? Porque nós criamos o nosso mundo, eu mostrei para eles que eles eram capazes de ir além, e que através do nome deles, nós poderíamos criar histórias, nós podíamos entender a gramática pela própria origem do nome. Porque o construtivismo começa com a questão do nome, como nome simples, nome composto... E que lá na frente eles viriam, e o interessante é que eu tinha diversas pessoas oligofrênicas nessa sala, portadores de necessidades especiais. E esse enfrentamento não era só deles, era da turma como um todo. Eu sempre trabalhei com a turma da seguinte forma, que todos nós além de sermos capazes, nós poderíamos transformar melhor nossas vidas, nos respeitando, respeitando as nossas individualidades e dentro das nossas individualidades, vendo os nossos potenciais e as nossas habilidades para trabalharmos com o outro, principalmente o outro que tinha mais dificuldade. (PROFESSORA 3).

Partindo da origem do próprio nome e de toda significância social, emocional e o contexto do aluno, na filosofia construtivista se iniciava o processo de letramento, com palavras geradoras que pudessem conferir e significar o seu espaço enquanto sujeito individual e coletivo. Assim,

Conhecedores de que o primeiro texto alfabetizador deveria ser o nome do aluno, utilizamos o jogo de letras móveis e os ajudamos a viajar por essas e outras construções, contar as letras... Enfim, mergulhar no mundo da leitura e da escrita, brincar com as letras móveis, ouvir e contar histórias acerca de seus nomes, encontrar nomes produtivos onde deles mesmos retiramos outros. (DIRETOR 2).

Através do lúdico e da sua própria construção social, os alunos iniciavam com a mediação dos professores o processo de ensino-aprendizagem, a qual havia uma preocupação com o contexto de cada um destes. Eram entregues materiais de formação continuada para os professores e também que auxiliassem o desenvolvimento das atividades construtivistas no ambiente escolar e que continuasse sendo vivenciado para além da escola. Entretanto, vale destacar que os professores trabalhavam em um turno com suas turmas e no contra turno, planejavam coletivamente as atividades a serem realizadas na semana seguinte, sendo elas em suas turmas e ou em conjunto com as demais turmas da escola, sendo em algum espaço dentro do ambiente escolar ou até mesmo na comunidade. Além disso, as experiências práticas eram pautadas nas propostas do currículo dos CIEPs, que para alcançar, proporcionavam toda a continuação formativa dos professores, e estes iam realizando as reflexões sobre o que da teoria que dava certo na prática, em relação a determinada turma, e no ir e vir reflexivo, propunham reformulações ou readequações da teoria e da prática. Assim,

Não vinha de instância superior. Nós tínhamos os cursos. Cursos para ter trocas. Trocas de experiências, até porque, o construtivismo era uma

metodologia nova, sendo aplicada na educação do Brasil. Então a gente tinha que ter trocas, pra gente poder enriquecer a nossa prática. E essas trocas eram muito significativas. Mas vinha geralmente, daquilo que o aluno trazia pra gente dentro da sala de aula, como essa questão mesmo, que relatei lá na frente, de “G” e de “F”, aonde todo mundo da turma teve que se mobilizar para poder trabalhar uma escola inteira para aceitar o diferente, e para ajudar esse diferente a entender que ele também tinha capacidade para vencer. Então, surgiam as temáticas sobre tantos temas, que eles traziam, íamos para as reuniões, discutíamos nas reuniões para montarmos esses projetos políticos pedagógicos operacionais, que seriam as práticas propriamente ditas, do nosso PPP. Certo? Mas a gente sempre respeitava. E na avaliação, a gente tinha uma coisa muito interessante, nós fazíamos a avaliação por escrito de todos os alunos, mas eu tinha o cuidado de que o aluno fizesse primeiro uma avaliação dele, depois a turma, depois chamava os pais e conversava com eles, que também traziam problemas para que eu pudesse levar para os conselhos de classe e reuniões. E a partir daí a gente tem uma visão do indivíduo, não só de forma intelectual, mas do ser humano, do ser humano completo, e não do ser humano multifacetado. (PROFESSORA 3).

As trocas de experiências nesses momentos de planejamento coletivo e das especificidades das suas turmas, levavam os professores a construir também as suas práticas educativas, ressaltando ser com a proposta do construtivismo. Nota-se que uma das preferências de perfis de professores a serem abarcados pelos CIEPs, constava na busca por não terem vícios profissionais ou aproximações com o ensino tradicional, por isso, havia uma preferência por professores recém-formados. Além de ter toda uma adequação dos materiais que chegavam de acordo com a realidade da clientela a ser atendida na escola, principalmente por serem de camadas populares e da necessidade de efetivar o construtivismo através da própria realidade destes, mas que estes alcançassem uma educação integral que pudesse levá-los ao pensamento crítico e transformador da sua própria realidade posteriormente, assim,

O desafio da escola deverá ser sempre o de formar leitores, e sob a orientação e observação da Secretaria Extraordinária de Programa Especiais, fomos reaprendendo a implementar os materiais didáticos que recebíamos, de modo a alavancar nosso aluno de camada popular e crescer com ele, já que também precisamos, cada vez mais, sermos participantes, conscientes e críticos, para não nos tornarmos massa de manobra manipulável.

Sabemos que Darcy Ribeiro optou por iniciar o Segundo Programa Especial de Educação com professores recém formados, com a intenção de que fossem mais receptivos a interagir com a proposta construtivista. Mas dar corpo a um programa educacional da estirpe do programa dos CIEPs, requer muito fôlego, coragem, determinação, ousadia, amor e é preciso acreditar no outro e em você. Olhar o aluno sem preconceito, como alguém capaz de construir o seu saber, reconhecer e defender os seus direitos, compreender a importância de compartilhar esforços, para que haja um crescimento mais acelerado em direção a um futuro justo e fraterno. (DIRETOR 2).

Compreendendo as constantes mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais de uma sociedade cada vez mais dinâmica, a escola se vê na necessidade de estruturar-se com essas novas mudanças, para engendrar-se no mundo dos estudantes que ali estão e

proporcionar um processo de ensino-aprendizagem condizente com suas demandas. Logo, é pertinente que a prática principalmente dos professores, sejam reflexivas para alcançar uma formação mais humana e nos preceitos construtivistas em relação ao processo de ensino-aprendizagem. É importante que haja um reconhecimento dos currículos, da comunidade escolar e até mesmo do perfil da escola, para oportunizar a reflexão dos alunos sobre o seu papel coletivo e individual na sociedade, o que Imbernón (2001) caracteriza como sendo de acesso ao conhecimento e as informações para auxiliar na construção reflexiva do cidadão.

De tal forma, cabe a prática educacional o papel reflexivo e do seu potencial transformador, que o professorado possa desempenhar o trabalho de forma reflexiva e crítica para propiciar os espaços de construção cidadã de seus alunos e alunas. Ao entender a sua classe e a relação com o seu trabalho, tais como as questões didáticas, aproxima-se do que seja a aproximação do sujeito com o objeto, o que Gramsci (1991b) aponta como de necessário para que sociedade se relacione com a natureza, conseqüentemente, vivenciando as relações de transformação do espaço.

A formação, seja esta continuada aos professores ou inicial do letramento para estudantes, esta deve estar compreendida na necessidade de se ter o domínio da teoria, mas que possam aplicar na prática, gerando assim, reflexões sobre essas experiências, que podem vir a formular novas teorias e novas práticas. A essa relação, chamamos de *práxis*. Quando não há uma relação dialética e reflexiva entre a teoria e a prática, aponta-se ao processo de alienação, a qual

Marx chamou de alienação do trabalho precisamente este fenômeno pelo qual o trabalhador, desenvolvendo a sua atividade criadora em condições que lhe são impostas pela divisão da sociedade em classes, é sacrificada ao produto do trabalho. (KONDER, 1998, p.38).

Os sujeitos em seus espaços formativos e de trabalho, necessitam observar o produto final e contextualizá-lo na produção, pois caso não haja esse movimento, a alienação fragmenta o seu entendimento enquanto classe e os desmobilizam no processo de transformação do espaço através do materialismo histórico e dialético, assim, sem gerar meios para possíveis transformações e rompimento com a sociedade dividida em classes. Mas entender esse processo no ambiente escolar, insere diretamente o nosso foco quanto a atuação docente, a qual já debatemos ser pautada no construtivismo enquanto filosofia suleadora do processo de ensino-aprendizagem.

A formação docente em seus processos formativos enquanto profissão ou enquanto reconhecimento de classe, devem ser entendidas quanto a sua posição de transformação, reflexão e mudança. A *práxis* aponta a relação entre sociedade e natureza enquanto transformação do espaço, pois evidencia os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos quando empregadas a entender o nosso local e o local do outro, assim, o espaço que ocupamos ou que sofremos com ações que não necessariamente iniciaram em nós mesmos. De tal forma, “com Marx, o problema da *práxis* como atividade humana transformadora da natureza e da sociedade passa para o primeiro plano. A Filosofia se torna consciência, fundamento teórico e seu instrumento.” (VÁZQUEZ, 2007, p.109).

Ao relacionar teoria, prática e reflexão, professor e estudante passam a se enxergarem no processo de transformação e de mudança social, a qual a

a relação entre teoria e *práxis* é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente (VÁZQUEZ, 2007, p.109).

De tal forma, a *práxis* na vertente marxista, indica a interação entre sociedade e natureza e que cabe de serem reflexivas, evidenciando o que se conhece através das ações e que podem ser modificadas através do pensamento crítico, sendo de suma importância para a formação inicial e continuada dos professores. Uma aplicação da *práxis* que em muito chamou a atenção quanto ao CIEP 271 – José Bonifácio Tassara, encontra-se no processo de avaliação na perspectiva construtivista, pois,

No tocante da concepção de avaliação da proposta pedagógica do CIEP, calcada na convicção de que: “todas as crianças e jovens necessitam e detêm o potencial de aprenderem os saberes socialmente necessários”, faz sentido substituir a avaliação quantitativa e autoritária, por uma avaliação permanente, democrática e coletiva. Esse tipo de avaliação assume a função diagnóstica, o que propicia que todos os envolvidos no processo educativo, reavaliem-se e por conseguinte, redefinam os objetivos, atividades, estratégias e recursos implementados, com vistas a encontrar atalhos que os levem gradativamente a ampliação do seu universo cultural.

Experenciar o Segundo Programa Especial de Educação, exigiu da diretoria e dos professores orientadores do CIEP 271, num fluxo constante, a desconstrução de alguns conceitos e ações, objetivando abrir espaço para novas construções, em sintonia com a formação continuada dos professores e demais componentes da equipe. Assim sendo, proporcionamos aos estudantes no decorrer das aulas e implementação dos projetos, situações e atividades que estimulassem a valorização e aquisição de conhecimentos significativos e de habilidades que os instigassem a “aprender a aprender”, permitindo-lhes uma educação continuada. (DIRETOR 2).

Assim, as teorias dos espaços formativos estavam nitidamente ligadas a realidade social, e as práticas seriam diretamente considerando o conhecimento anterior e levá-lo a

formalidade do letramento, que para isso, teria por base a formação do pensamento crítico, que ao ser reflexivo sobre essa relação de teoria e prática, chegaria a *práxis* necessária para que as propostas da filosofia construtivista pudessem ser efetivadas, gerando um diferencial para o CIEP 271 – José Bonifácio Tassara, que seria o reconhecimento de que a política pública educacional proposta pelo Segundo Programa Especial de Educação e os CIEPs, por mais que tivessem algumas dificuldades, a *práxis* seria importante para que houvesse a sua efetivação, conseqüentemente, a escola se tornou um importante meio de transformação social e que podemos encontrar uma proximidade com a escola unitária em Gramsci.

3.5 Encontrando a “Escola Unitária” em Gramsci

O contato com o Projeto Político Pedagógico do CIEP 271 – José Bonifácio Tassara, durante o curto período a qual conseguiu funcionar através do Segundo Programa Especial de Educação, proporcionou um outro encontro marcante, desta vez, com Gramsci. O pensamento que iniciara o Projeto Político Pedagógico – PPP do CIEP, trazia a luz que,

Conhecer-se a si mesmo quer dizer ser si próprio, quer dizer ser patrão de si mesmo, distinguir-se, sair do caos, ser um elemento de ordem, mas da sua própria ordem e da sua própria disciplina. E não se pode obter isso se não se conhecer também aos outros, a sua história, a sucessão dos esforços que realizaram para serem aquilo que são, para criarem a civilização que criaram e à qual queremos construir a nossa. – ANTONIO GRAMSCI. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 1993).

Esta passagem evidencia a necessidade de que os sujeitos possam se reconhecer na sociedade em que vivem e conseqüentemente, buscar entender outros atores e seu acúmulo ou não de poder. Buscar a saída do caos ou de problemas, se faz necessário no processo de emancipação da pessoa, mas também deve levar a colocar-se em novas experiências ou no lugar de outras pessoas, para assim, compreendermos os processos sociais, políticos, econômicos e culturais que estão formando nossa sociedade. Esse reconhecimento e a busca pelo fim dos problemas, remete a construção da sociedade que almejamos.

Segundo Gomes (2010) a arquitetura dos CIEPs remetia a uma escola que virara marco ou identidade político-partidária, associando aos seus idealizadores, mas também apontava com as propostas pedagógicas, que embora fossem influenciadas pela Escola Nova, esta que tinha uma lógica de vertente “liberal” da educação, os CIEPs tinham em

seus embasamentos pedagógicos autores da educação popular e da educação socialista, sendo estes, Paulo Freire (1921-1997) e Antônio Gramsci (1891-1937).

Ao encontrar diretamente a citação de Gramsci no Projeto Político Pedagógico do CIEP 271 – José Bonifácio Tassara, uma das professoras entrevista, trouxe ao debate de suas práticas sobre o que poderia ter sido esse encontro entre os CIEPs, a sua formação e a proposta da escola. De tal modo, evidenciando a necessidade de encontrar o conceito de escola unitária, segundo Gramsci, pois segundo a Professora 3,

Mas eu fui trabalhar com meus alunos para conhecer o contexto social deles, e fiquei muito chocada quando eu vi né, na construção de teatro feito por eles, a peça teatral feita por eles... Como que a mulher era vista dentro da casa, como uma escrava, o machismo exacerbado e quando se pedia para dar nome a figura paterna, era de delegado, machão, machista... termos bem pejorativos e termos que retratavam a violência física, como por exemplo, o aluno que não tinha um dedo porque a mãe ia ser assassinada pelo pai e ele entrou na frente, e a faca foi em seu dedo, então o nome que ele deu para o pai, foi de assassino. Porque com essa história ficou gravado no interior dele, uma violência que ele jamais vai esquecer, ele vai carregar essa sequela pelo resto da vida. Não foi uma marca só no dedo, foi uma marca na alma, foi uma marca na emoção. Então se você não trabalhar esses contextos transversais, você não consegue trabalhar corretamente também, a didática básica do construtivismo, que é o construir, deixar criar, porque eles veem de ambientes que faltam estímulos, de ambiente que eram pesados economicamente pela falta de alimentação, pela falta de afetividade e falta de referencial da figura paterna e materna como algo significativo para suas vidas. Então, o que quero estar traduzindo para você, que o rótulo que nos deram, principalmente a nossa categoria, que não é unida, é uma categoria que se fosse unida, faria a diferença sim, por isso somos desrespeitados até na nossa carga horária, nós somos desrespeitados nos nossos salários, porque nós somos desunidos, nós não conseguimos falar as mesmas linguagens, tem aqueles que se acovardam e aqueles que lutam, são vistos com olhares diversificados. E nós do CIEP carregávamos os estigmas, os preconceitos e a discriminação da sociedade, em dizer que éramos comunistas e comíamos criancinhas, enquanto na realidade, nós estávamos formando um cidadão para o mundo, para fazer a revolução sim, a revolução intelectual, revolução também de valores étnicos e morais, de mostrar que o fato de vir de um contexto socioeconômico, cultural e histórico abaixo de muitas outras pessoas que se julgam melhores que os outros, que eles também tinham as capacidades deles adormecidas e que elas mereciam ser afloradas. (...)

Educação integral do ser humano. Esse era o ponto mais precioso do CIEP, e diferencial de tantas outras escolas. Pra você ver, agora nós estamos tendo escola de horário integral, aonde estão esquecendo as essências e as raízes dos seres humanos, nós somos seres políticos nas nossas essências. Porque a política não é partido. A política é a arte de falar, a arte de externar, a arte de arguir. E estão tentando nos transformar em educadores castradores da essência humana. E isso é inadmissível, é inadmissível! É matar o ser humano, matar o ser humano para que o capital possa vencer, para que os modos de produção continuem sempre nas mãos de poucos sem ser questionado esse modelo, sem ser questionado esse modelo capitalista, que escraviza, já que existem diversos tipos de escravidão. Nós vivenciamos no período colonial, um tipo de escravidão. Com a revolução industrial, nós vivemos um outro tipo de escravidão, quando vendemos a nossa força motriz pros modos de produção, sem que esses modos de produção de fato sejam socializados, para todos. Acarretando assim, as desigualdades, que muitas das vezes, elas são muito efetivadas por uma questão de preconceito também, histórico, entre a questão de gênero por exemplo, entre a questão racial por exemplo. E os CIEPs

deveriam continuar de pé, erguidos no Brasil como um todo, para que nós pudéssemos de fato sermos valorizados dentro da nossa pátria. Não apenas lá na NASA, alguns dos técnicos serem brasileiros, ou na casa de Einstein na Suíça, por terem brasileiros cuidando de fazer a ciência dele continuar viva. Nós temos que ser respeitados e valorizados no nosso país. Não estou fazendo xenofobia, tá? Quero deixar bem claro isso, eu só quero que o cidadão brasileiro tenha o direito de produzir a sua história com criticidade, organicidade de pensamento, assumindo as consequências das atitudes adotadas, sendo um ser sempre questionador e avaliador do momento a qual ele está passando, quer na sociedade, quer na família, quer enquanto indivíduo, na busca de um mundo mais justo, humano e solidário. Por isso, viva Brizola! Viva Darcy Ribeiro! E gostaria de dizer viva as heroínas que se propuseram a enfrentar os preconceitos da categoria, para fazer dessa escola, uma escola da vida. (PROFESSORA 3).

Esta passagem evidencia o papel exercido pelo CIEP 271 – José Bonifácio Tassara, por encontrar uma clientela altamente excluída de inúmeros processos sociais, políticos e econômicos que fossem integrais, a qual a violência familiar e social, levavam a estas reproduções em outros ambientes. A aversão criada contra esse modelo de escola, teve um papel central no imaginário social no Estado do Rio de Janeiro, principalmente quanto ao papel exercido pelas grandes mídias, o que também gerou uma fragmentação entre a classe docente, daqueles que eram das escolas convencionais¹⁶ e daqueles dos CIEPs. Apontando também, uma visão estigmatizada e equivocada dos profissionais que trabalhavam nos CIEPs, como se o fato de ter em suas propostas uma educação integral no tempo integral, fizesse destes, comunistas, ao ponto de generalizar e evidenciar o conservadorismo de outros grupos sociais.

Através do exposto na fala da Professora 3, da citação de Gramsci no PPP da escola e das propostas encontradas no Programa Especial de Educação, podemos encontrar com a escola unitária, esta que seria mantida pelo Estado e idêntica as escolas privadas oferecidas para as elites, no que tange a qualidade e suas potencialidades.

A proposta de uma escola unitária seria de levar a formação crítica das classes mais subalternizadas e da massa, para que pudessem ter oportunidades que evidenciassem as contradições vigentes na sociedade capitalista e que gerassem a formação da consciência de classe para as mudanças sociais e o rompimento das opressões, gerando posteriormente, uma sociedade sem divisão de classes.

Antônio Gramsci, pensador que idealizou este conceito de escola unitária, foi um intelectual italiano, nascido em 1891 em Sardenha, na Itália. Foi perseguido e preso pelo regime fascista de Benito Mussolini (1883-1945) por causa de seus ideais filosóficos e

¹⁶ O termo escolas convencionais e de escolas tradicionais, foram utilizados pelos entrevistados, fazendo referência as outras unidades escolares que não fossem necessariamente no modelo dos CIEPs.

por ter sido um dos membros fundadores do Partido Comunista da Itália, entretanto, com todas as dificuldades, escreveu obras durante o cárcere, que se tornaram referências e compõem clássicos no âmbito educacional. Seu óbito por estar com a saúde debilitada, pelos anos em cárcere, ocorreu em 1937, na cidade de Roma, mas tendo que destacar que por ser de uma família humilde, este via na educação uma alternativa para o rompimento de ideais que poderiam leva-lo a alienação e ao não pensamento crítico, principalmente porque as escolas estruturadas eram das classes dominantes, e as da parcela mais pobre da sociedade italiana, eram de qualidade muito inferior. De tal forma, a sua visão quanto a escola e ao modelo de educação libertadora, são até hoje, motivos de estudos e análises pelo mundo todo, “cujo pensamento exerceu profunda influência sobre os intelectuais em educação do Brasil a partir da segunda metade do século XX, denuncia em poucas palavras sua preocupação com a educação e sua relação com o processo de trabalho” (NASCIMENTO e SBARDELOTTO, 2008, p. 275). Bem como,

O interesse de Gramsci pela educação e pela escola se intensificou a partir da ampliação de seus estudos acerca do Estado capitalista e de sua ruptura com teorias dominantes que influenciavam o movimento socialista da Itália – principalmente Benedetto Croce e Giovanni Gentile. A partir desta fase, Gramsci recuperou a leitura dialética de algumas formulações de Karl Marx e passou a enxergar na escola pública uma das possibilidades concretas de obter-se consciência de classe, associada à idéia do processo de trabalho como um princípio educativo. (NASCIMENTO e SBARDELOTTO, 2008, p. 276).

Partindo da noção de hegemonia em Gramsci, todas as mudanças sociais precisam considerá-la, que segundo Secco (2002) esta remete ao poder adquirido historicamente pelas classes dominantes sobre a classe trabalhadora, perpassando a exploração do trabalho e tendo seu início de dominação com o pensamento, este em ambientes escolares e outras instituições, e sendo uma dominação de relação orgânica. Sendo assim, as instituições como as escolas, igrejas e sindicatos, deveriam propor os espaços formativos críticos e da consciência de classe, para o rompimento das opressões e da hegemonia das classes dominantes. Pois na lógica do Estado, a hegemonia “trata-se da luta pelo convencimento da classe trabalhadora a continuar se submetendo às condições de dominação e subordinação à elite burguesa, agora não mais pelo poder coercitivo, mas uma luta por estabelecer o “consenso” entre as classes” (NASCIMENTO e SBARDELOTTO, 2008, p. 278), e a luta contra hegemônica ocorreria “a partir de um projeto de superação da sociedade capitalista sob domínio burguês e, considerando este embate entre as classes” (NASCIMENTO e SBARDELOTTO, 2008, p. 278).

A mudança ocorreria quando a sociedade formasse novos homens e mulheres, com uma visão fraterna e sem o individualismo, mas para isso, era preciso mudar as estruturas escolares e que estas pudessem contribuir com mudanças sociais que levariam ao rompimento da divisão de classes, já que o Estado era o grande condutor da política educacional e utilizado pelas classes dominantes para dominação das classes subalternas através da dominação ideológica.

A manutenção das desigualdades sociais ocorria quando o Estado ofertava uma escola sucateada e profissionalizante para a classe trabalhadora, enquanto as classes dominantes formavam os intelectuais que iriam pensar a continuação da lógica do Estado e de seu poder hegemônico. Assim, a solução seria o Estado propiciar uma escola unitária, em que ambas as classes pudessem ter acesso as mesmas oportunidades escolares, em que todos e todas pudessem ter acesso a “uma cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1991, p. 118).

Desse modo, segundo Ribeiro (1986), os CIEPs tiveram como propostas a criação de inúmeras escolas com os mesmos currículos e que fosse unitária, atendendo primeiramente os filhos e filhas da classe trabalhadora e sendo atrativa para os filhos e filhas das classes dominantes, chegando ao ponto que ambos os dois grupos, tivessem acesso ao mesmo tipo de formação, valendo ressaltar que era

Para poder realizar o trabalho educativo atendendo às demandas e respondendo aos desafios socioculturais contemporâneos, utilizando recursos disponíveis na sociedade atual, o Programa Especial de Educação reafirmava sua crença na centralidade da escola como um lugar estratégico para a educação entendida como projeto transformador e emancipatório. (MONTEIRO, 2009, p. 39).

Em Gramsci (1991 e 2001), a escola unitária deveria inserir a juventude na atividade social e o Estado deveria assumir os investimentos na consolidação dessa escola, tornando-a única, sem distinção de classes sociais e tão pouco, diferenças que pudessem evidenciar os privilégios de uns sobre os outros, bem como, seriam necessárias mudanças nas estruturas físicas das escolas e aumentar a quantidade de educadores, tornando-a mais diversa e possibilitando novas visões sobre os objetos e as relações sociais. Além disso, essa escola deveria se estruturar em turno integral, com espaços que propiciassem uma educação integral, destacando leituras como a de Nosella (2004), que aponta que Gramsci buscava na escola unitária a cultura como transformação técnica e as questões artísticas da matéria e natureza, em que deveria também se inspirar no trabalho

industrial moderno, já que este reformulava novas formas de relações sociais, políticas e econômicas. Sendo assim, a escola deveria ser unitária até completar os ciclos escolares, para formar o sujeito com formação humana, sendo este crítico e reflexivo, e posteriormente, leva-lo a formação técnica reflexiva.

Entretanto, muitos críticos apontarão lacunas quanto aos escritos de Gramsci, já que a escola unitária dependia também de uma sociedade socialista e vice-versa, além ser preparatória para a formação de novos quadros, pois os espaços políticos são difíceis de serem governados. Embora os seus opositores utilizem esses argumentos, não podemos deixar de destacar a importância de uma escola crítico-reflexiva, que almeja a emancipação das pessoas e o rompimento com as desigualdades.

A relação do CIEP com a escola unitária, permeia justamente por buscar mostrar o papel do Estado em gerir as políticas públicas educacionais, investindo em recursos materiais e imateriais, indo desde os professores até as propostas pedagógicas tais quais a do construtivismo, visando romper com o elitismo social impregnado nas raízes dos processos históricos, sociais e econômicos no Brasil, e tornando a escola pública atraente para ambas as classes sociais, ao ponto de gerar uma educação integral, de trocas e humanizada, que aos pontos rompessem com a segregação, tivesse a *práxis* necessária para essa transformação e formassem novos intelectuais orgânicos.

A partir de todo o exposto, torna-se evidente o papel desempenhado pelo CIEP 271 – José Bonifácio Tassara, em cumprir as propostas enquanto um modelo de escola e também de ambiente que pudesse propiciar uma formação diferenciada para sua clientela, que mesmo em pouco tempo de funcionamento do Segundo Programa Especial de Educação, gerou inúmeras conquistas, como o entendimento do que sejam as políticas públicas educacionais, a necessidade da educação integral sendo no tempo integral, as *práxis* de professores e as mudanças ocorridas na clientela que participou ativamente da época do Segundo Programa Especial de Educação, vivenciando o encontro entre Darcy Ribeiro e Brizola quanto ao pensar e efetivar a política pública educacional.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Estamos longe de finalizar um tema, ainda mais por se tratar da área educacional, por isso optamos por fazer algumas considerações sobre tudo o que foi debatido ao longo desta pesquisa, por entender que ela é um ponto inicial e que poderá gerar inúmeros debates posteriormente.

A temática do tempo integral tem ganhado notoriedade nos últimos anos no Brasil, embora tenha iniciado suas discussões tardiamente neste país, pois em vários lugares do mundo, até mesmo em países subdesenvolvidos da América Latina, essa experiência educacional já era encontrada enquanto política pública educacional. A luta pelo acesso da educação, sendo esta pública, gratuita e de qualidade, tem se efetivado constantemente, tendo seu marco no Brasil, principalmente a partir do século XX.

O contexto histórico, social, político, cultural e econômico, vai refletir diretamente na aplicação das políticas públicas educacionais e nas iniciativas de seus idealizadores, o que poderá exercer ou não a sua aplicabilidade e continuação. As políticas públicas educacionais podem ser entendidas como a aplicação das políticas no âmbito educacional, mas pela amplitude desse debate, é quando modifica diretamente o ambiente escolar. Os CIEPs foram influenciados pelo Movimento da Escola Nova e os posicionamentos de Anísio Teixeira, este que fazia parte do Manifesto dos Pioneiros da Educação. Embora o escolanovismo tenha se apresentado como da vertente liberal, frente a anarquista e integralista, na aplicação dos CIEPs haviam influências de outros pensadores educacionais, tais como os socialistas, como a exemplo de Antônio Gramsci.

Uma diferença básica entre a escola de tempo integral em Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, consiste porque o primeiro aplicou em algumas unidades os seus ideais, enquanto o segundo, pensou e expandiu, criando assim uma rede de escolas com a proposta do tempo integral, e que foram efetivadas através dos dois governos de Leonel Brizola. Inicialmente, havia uma meta de 500 unidades a serem feitas, mas pensar a escola e efetivar, leva tempo, o que culminou na construção das primeiras unidades na cidade e região metropolitana do Rio de Janeiro, as demais não foram construídas pelo governo que intercalou os dois mandatos de Brizola, sendo este o de Moreira Franco e que se apresentava enquanto oposição política. Posteriormente, no segundo mandato de Brizola, foram continuadas as obras e implantações, e aqueles CIEPs do primeiro mandato deveriam ser reformulados, pois muitos estavam a cargo de prefeitura e não eram mais do governo estadual.

Para conseguir pensar e colocar em prática essa política pública educacional, foi realizado num primeiro momento, consulta aos professores através de cartas sobre a escola que queriam e posteriormente o Encontro de Mendes. Embora tenha havido críticas como se já tivessem um planejamento da política pública educacional, essa foi uma ferramenta de consulta a classe docente, que até nos dias atuais com a chamada “participação democrática” não é algo comum de se acontecer. A partir deste momento, a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura definiu ações básicas do Primeiro Programa Especial de Educação, que tinha como meta expandir as propostas educacionais para além dos CIEPs posteriormente, mas pelo fato de governos não darem as continuidades, não houve essa expansão. No segundo mandato, analisando os erros e acertos do 1ºPEE, foi reformulado o Segundo Programa Especial de Educação – 2ºPEE e a continuação da expansão dos CIEPs pelo Estado do Rio de Janeiro, sendo neste contexto que o CIEP 271 – José Bonifácio Tassara, foi inaugurado e implementado na cidade de Conceição de Macabu.

O contexto da inauguração do CIEP 271 – José Bonifácio Tassara, era de uma crise local, seja no âmbito econômico, social e até político, pois coincidiu com o fechamento da Usina Victor Sence, que era a referência da vocação econômica local. Nessa época muitas pessoas ficaram desempregadas, muitas não tinham estudado ao longo da vida e não havia uma outra alternativa local, e a escola cumpriu o papel de ser uma referência para as camadas mais populares, por ser de tempo integral, ter as cinco refeições diárias, pela questão da higiene e do atendimento médico, de receber as crianças que tinham condição física e social vulneráveis, de filosofia pedagógica que abarcava a realidade das crianças e a projeção de regular as idades com as séries. Era uma escola bela em todos os sentidos, principalmente no seu papel transformador, como pode ser apontado durante as entrevistas.

A política pública educacional no Brasil, principalmente quanto ao tempo integral, é mais interpretada como descontínua do que contínua, e por isso entendida como sendo uma política de governo do que uma política de estado, o que gera uma contradição muito grande, pois a sociedade existe independentemente do governo que esteja vigente e se algo é bom, não haveria motivos para não continuar. Entretanto, além das disputas políticas de longa data, os CIEPs foram utilizados como um marco político, em que suas unidades eram apelidadas de Brizolão para remeter aquele que estava no executivo do Estado do Rio de Janeiro, criando uma referência para sua candidatura enquanto Presidente da República.

A marca de Brizolões gerou uma escola estigmatizada, dita como de pobres e periféricos, recebendo críticas e apontamentos das elites, que apontavam que não havia necessidade de uma escola desse porte, alegando que escolas de primeiro mundo não deveriam ser implementadas no terceiro mundo. Esse tipo de discurso foi altamente perpassado pelas mídias e comunicações, tais como a Rede Globo. Esse tipo de comportamento gerou inúmeros ataques a política pública educacional dos CIEPs, afastando até mesmo a sua clientela e criando um imaginário social inferiorizado. Assim, houve uma apropriação de uma política pública educacional para inferiorizá-la, sem sequer ter uma ampla divulgação das suas propostas pedagógicas e de dar tempo para se ter resultados efetivos sobre sua atuação. O CIEP 271 – José Bonifácio Tassara através de seus profissionais, buscou de todas as formas romper com essa visão estigmatizada, por isso corrigiam quem chamasse a unidade de “Brizolão” e tentavam mostrar a importância daquela política pública, embora tenham tido como maior entrave, a própria classe da educação, tais como aqueles que eram das outras escolas.

A postura das elites, das mídias e redes de comunicações, cumpriu e ainda cumpre o papel de discriminar e afastar as classes mais subalternizadas das possibilidades de uma educação integral e condicionando como inferior a educação pública, em detrimento da educação privada. A contradição evidencia justamente isso, pois existem escolas particulares que visam uma educação integral, enquanto a educação pública recebe críticas e se torna abandonada. Mas, ainda temos que apontar algo significativo sobre os CIEPs, que foi todo o investimento gerado nas suas unidades, seja no âmbito material ou imaterial.

Em meio a resistência dos profissionais da educação no CIEP 271 – José Bonifácio Tassara, pudemos nos deparar com um fato pouco conhecido pela própria sociedade macabuense, que foi da luta para não municipalizarem a escola e uma tentativa de manter o tempo integral, embora não houvesse mais os investimentos do 2º PEE, já que no final do segundo mandato de Brizola, foi eleito Marcello Alencar, que aos poucos foi deixando a proposta de lado. Os demais governadores que vieram posteriormente, não retomaram a proposta da educação integral em escola de tempo integral.

Há de se ressaltar também, que esta unidade conseguiu cumprir o seu papel enquanto instituição transformadora, sendo desde a clientela que conseguiu estudar durante o Segundo Programa Especial de Educação, que viram a necessidade de estudar e a importância da educação, ou até mesmo dos profissionais desta escola, pois até nos dias atuais são encontrados em suas práticas e pensamentos, as propostas da educação

continuada que era realizada no CIEP 271 – José Bonifácio Tassara, com fundamentos construtivistas e transformadores da sociedade.

Além disso, existe uma aproximação da escola unitária em Gramsci com a elaboração dos CIEPs, por tentar propiciar uma escola única para toda a área do estado, em que o ensino levaria as demandas dos estudantes para o início do letramento, interligando na política pública dos CIEPs, a filosofia construtivista como método de ensino-aprendizagem, através de escolas em redes e da formação continuada docente, que coincide com a *práxis* necessária para efetivar os currículos propostos neste tipo de escola. A escola unitária deve ser assumida pelo Estado e propiciada para que todos e todas possam ter acesso, sem distinções.

Assim, devemos apontar que através das falas de professoras, direção e professoras orientadoras, percebemos que existiu, mesmo que em pouco tempo, a efetivação da educação integral durante a expansão do tempo escolar, a qual nominamos no campo educacional como tempo integral. Expandir o horário em turnos para que as escolas sejam de tempo integral, não significa necessariamente que a educação será integral, por isso, enfatizamos a necessidade de investimentos na educação para que as metas sejam além do tempo, mas no âmbito da formação daqueles que serão homens e mulheres críticos, reflexivos e que possam exercer a sua cidadania, transformando o cotidiano e a sociedade como algo mais humano e de bom convívio entre as pessoas, podendo romper com as opressões e as diferenciações sociais que fazem do nosso país tão desigual.

Existe ainda uma falta de entendimento no campo das políticas públicas educacionais quanto a questão do tempo integral e da educação integral, que ao ser confundida, algumas pessoas geram discursos dúbios, como se estivessem propiciando uma educação integral, quando é na realidade, apenas a expansão do tempo. Mas ao pensarmos os CIEPs e esta unidade em específico, chegamos ao ponto de que havia uma relação entre a educação e o tempo, na efetivação da integralidade formativa dos alunos e alunas, dos e das profissionais da educação, tendo inclusive, bem formado esses ideais em suas falas sobre as experiências vividas nos anos do 2º PEE no CIEP 271.

Ao nos depararmos com a efetivação da educação integral na fala das pessoas que vivenciaram o CIEP 271 – José Bonifácio Tassara durante o Segundo Programa Especial de Educação, podemos reafirmar o papel transformador que a escola cumpre em relação a sua clientela, e que esta pode sim transformar a sociedade que vive. Mas é preciso ter empenho e compromisso das políticas públicas educacionais, principalmente em

propiciar acessos diferentes para pessoas diferentes, ou seja, considerando a realidade social, política, cultural e econômica dos sujeitos que vivenciam seu ambiente escolar e garantir a equidade. Em um ambiente escolar que os sujeitos sejam considerados em suas trajetórias históricas, o processo formativo se torna mais atraente e condizente com a realidade dos mesmos. Com o passar do tempo a escola se torna atrativa a todos e todas, ainda mais quando houver responsabilidade pública com os investimentos materiais e imateriais que possam propiciar uma educação pública, gratuita e de qualidade, sem nenhuma distinção de classe ou de grupos.

Por fim, a partir dessas breves considerações, esperamos que esta dissertação possa se tornar referência para novas pesquisas e que leve o conhecimento da execução e êxito das propostas de educação integral em tempo integral, que foram realizadas na escola pesquisada, pois ainda existem representantes do poder do Estado que usam de base a proposta dos CIEPs para justificar as políticas públicas educacionais que querem adotar, mas não aprofundam ou se quer conhecem necessariamente como foram os seus processos de *práxis*. Bem como, que tenhamos mais pesquisas voltadas para uma educação integral que seja libertadora das opressões, que forme homens e mulheres novas, que profissionais da educação compreendam o seu papel de mediadores do conhecimento e de luta da sua classe, que o tempo integral não seja entendido apenas como expansão do tempo, mas que tenha o compromisso com a educação integral e que as pessoas formadas nessas escolas possam transformar a sociedade que vivem, para um embasamento mais humano, emancipado, sem opressões e fraterno das relações sociais, políticas e econômicas.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Martha. **A educação tradicional e a educação nova no Manifesto dos Pioneiros (1932)**. In: Xavier, Maria do Carmo (org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado em debate*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2004, p.131-146.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **O direito ao tempo de escola**. *Cadernos de Pesquisa*, n.65, 3-10, mai. 1988.
- AZEVEDO, Fernando de; et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Coleção Educadores, In: Ministério da Educação. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, ISBN 978-85-7019-516-6 1. Educação – Brasil – História. I. 2010.
- BECKER, F. **O que é construtivismo**. Ideias. São Paulo: FDE, n.20, p.87-93, 1993.
- BOMENY, Helena. **Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional**. Estudos Históricos - Os anos 20, Rio de Janeiro, v.6, nº 11, p.24-39, 1993.
- _____. **Os intelectuais da educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2003.
- _____. **Salvar pela escola: Programa Especial de Educação**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **A força do povo: Brizola e o Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Alerj, CPDOC/FGV, 2008.
- _____. **A escola no Brasil de Darcy Ribeiro**. In: Lúcia Velloso Maurício. **Educação integral e tempo integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80. 2009, p.109-120.
- _____. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova. Fundação Getúlio Vargas – CPDOC**. 2017. Arquivo digital em página da internet, disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>> Acesso em: 25 de agosto de 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 de agosto de 2017.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.
- CARRETERO, Mario. **Construir e Ensinar as Ciências Sociais/hist**. São Paulo: Artmed, 1997.
- CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. **Integralismo: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937)**. Bauru: EDUSC, 1999.
- CAVALIERE, Ana Maria. **MEMÓRIA DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO RIO DE JANEIRO (CIEPs): documentos e protagonistas**. In: Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação. Rio de Janeiro, UFRJ, 2000.

_____. **Educação integral: Uma nova identidade para a escola brasileira.** In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

_____. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** In: Educ. Soc. , Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Educação integral e tempo integral.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80. 2009, p.51-64.

CAVALHEIRO, Caroline Battistello; TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **Movimento Escolanovista – Três Olhares.** Anais do EDUCERE: XI Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2013.

CIEP 271, José Bonifácio Tassara. Blog CIEP Brizolão 271, 2009. <<http://ciepbrizolao271.blogspot.com/2009/10/dr-jose-bonifacio-tassara-o-medico-de.html>> Acesso em: 13 de setembro de 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRALISMO NOS ANOS 30: A VEZ (E A VOZ) DOS PERIÓDICOS.** ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005.

_____. História(s) da educação integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Educação integral e tempo integral.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80. 2009, p.83-96.

COELHO, Haydée Ribeiro. **O exílio de Darcy Ribeiro no Uruguai.** Revista Aletria, Belo Horizonte, 2002, p.211-225.

CUNHA, Luiz Antônio. **Estado, educação e democracia no Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Cortez / EDUFF / FLACSO, 1991.

CUNHA, Marcus Vinícius. **A Educação no Período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do INEP.** Revista brasileira de Estudos pedagógicos. Brasília, p.175-195, maio/ago. 1991 b.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha, MOREIRA, Mércia. **Psicologia da educação.** São Paulo: Lê, 1991.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3ed. ver. E ampl. São Paulo: Altas, 1995.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. **Darcy Ribeiro: contribuições à formação de uma escola à brasileira – uma perspectiva em análise.** Revista Teias, v. 15, n. 38. Rio de Janeiro: UERJ. 2014, p. 207-213.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Do Rio Grande do Sul à Guanabara**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *A força do povo: Brizola e o Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Alerj, CPDOC/FGV, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FILHO, Luís Viana. **Anísio Teixeira: a polêmica da educação**. 3^a ed. São Paulo, SP: Editora UNESP; Salvador, BA: EDUFBA, 2008.

FREITAG, B. **Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano**. In: GROSSI, E.P., BORDIM, J. *Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma de aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1993, p.26-34.

GADOTTI, Moacir. **A escola que queremos construir**. *Revista Construir Notícias*. Ano 9. n° 54, set/out, 2010.

GLOBO, Jornal. 21 anos depois, as lições dos CIEPs. Coletânea de matérias. 2006. <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/21-anos-depois-as-licoes-dos-cieps-4581891>> Acesso em: 20 de agosto de 2017.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8^a edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b.

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

HEYMANN, Luciana Quillet. **O arquivo utópico de Darcy Ribeiro**. *Revista História, Ciências, Saúde. Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, jan-mar. 2012, p. 261-282.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades: Conceição de Macabu – RJ**. 2018 Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/conceicao-de-macabu/panorama>>. Acesso em: 28 de agosto de 2018.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional - formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

KONDER, Leandro. **Marx: vida e obra**. São Paulo: Gráfica e Editora Perez. Expediente do Movimento dos Sem Terra – MST, 1998.

LIMA, Valdileia. **CIEPs: re-injeção da escola pública?** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense – UFF, 1988.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **A Reconstrução Educacional do Brasil**. Ao Povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita**. In: COELHO, Lígia Martha; CAVALIÉRI, Ana Maria. Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Literatura e representações da escola pública de horário integral**. In: Revista Brasileira de Educação. Edição nº27, Set /Out /Nov /Dez 2004.

_____. **O que se diz sobre a escola pública de horário integral**. Cadernos Cenpec, n. 2, 2006.

_____. (org.). **Educação integral e tempo integral**. Revista Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

_____. **Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral**. Revista em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

_____. **Escola pública de horário integral: o que se lê, o que se vê**. GT n.13 – Ensino Fundamental. S/A.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública)**. In: Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=83>. Visitado em 08/07/2015.

MONTEIRO, Ana Maria. CIEP – escola de formação de professores. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Educação integral e tempo integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80. 2009, p.35-49.

MOUSSATCHÉ, Helena. **A arquitetura escolar como representação social da escola**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1998.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. **A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 30, p. 275-291, jun. 2008.

NIEMANN, Flávia de Andrade; BRANDOLI, Fernanda. **Jean Piaget: um aporte teórico para o construtivismo e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática.** IX ANPED SUL – Seminário de pesquisa em educação da região sul. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul – RS. 2012.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** 3ª edição, revisão ampliada. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática.** In: OLIVEIRA, Adão Francisco de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (orgs.). Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas. Editora: PUC Goiás, 2010.

PAIVA, Vanilda Pereira et al. **Revolução educacional e contradições da massificação do ensino.** Contemporaneidade e Educação, Rio de Janeiro, ano 3, n. 3, 1998.

_____. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola; Ibrades, 2003.

PAIVA, Flávia Russo Silva. **EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: Cursos e percursos dos projetos e ações do Governo de Minas Gerais na rede pública de ensino fundamental, no período de 2005 a 2012.** Dissertação (Mestrado em Educação) do Departamento de Educação. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2013.

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Claudia Pereira; SOUZA, Denise Trento Rebello. **A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais.** In: Cad. de Pesquisa. São Paulo, 11-20, maio de 1988.

PATTARO, Rita de Cássia Ventura; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. **Educação integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis.** In: educação. Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 117-128, jan./abr. 2014.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Caxambu. Anais. Caxambu: ANPED, 2003.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação.** Interface – Comunicação, Saúde, Educação. v. 1, n. 1, 1997.

RIO DE JANEIRO, Tribunal de Contas do Estado. **Estudo Socioeconômico 2004 – Conceição de Macabu**. In: Secretaria-Geral de Planejamento. Rio de Janeiro: versão digital, 2004. Disponível em:

<<https://www.tce.rj.gov.br/documents/10180/627261/Estudo%20Socioeconomico%2004%20conceicaomacabu.pdf>> Acesso em: 02 de novembro de 2017.

RIBEIRO, Darcy. **Pedagogia vadia**. Educação e Sociedade, nº 22, 1985, p. 132-134.

_____. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

_____. **Confissões**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras. 2012.

RODRIGUES, Mônica. **Imprensa: relação de amor e ódio**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). A força do povo: Brizola e o Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Alerj, CPDOC/FGV, 2008.

SARMENTO, Carlos Eduardo. **Entre o carisma e a rotina: as eleições de 1982 e o primeiro governo**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). A força do povo: Brizola e o Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Alerj, CPDOC/FGV, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro**. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

SECCO, Lincoln. **Gramsci e o Brasil: recepção e difusão de suas ideias**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

SENTO-SÉ, João Trajano. **A era do líder popular**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). A força do povo: Brizola e o Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Alerj, CPDOC/FGV, 2008.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

TEIXEIRA, Anísio. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v.31, n 73, p. 78-84, jan/mar. 1959.

_____. **Educação não é privilégio**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

_____. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

VÁZQUEZ, A. Sanchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ANEXOS

Roteiro de entrevista para os/as diretores/as do CIEP 271, José Bonifácio Tassara, durante os anos de 1993-1996.

- 1- Qual a sua formação? Quando começou a trabalhar enquanto docente? Em qual período você trabalhou no CIEP 271? Você foi diretor(a)? Foi eleição direta ou indicação da coordenadoria?
- 2- Você conhece a proposta pedagógica do 1ºPPE ou 2º PEE? Sobre a metodologia proposta pelo Livro dos CIEPs e as políticas públicas educacionais do Estado, durante o 2ºPEE, o que você pode observar na prática e que funcionava ou não na unidade 271?
- 3- Quais lacunas podem ser indicadas entre o distanciamento e aproximação da teoria proposta pelo 2ºPEE com a prática/realidade encontrada na unidade 271?
- 4- Você pode indicar alguma transformação ocorrida na comunidade macabuense coma a implantação do CIEP 271?
- 5- Se pudesse criar uma escola, que escola seria essa? Ela se aproxima com a proposta pedagógica dos CIEPs?
- 6- Você conhece a diferença entre “formação integral” e “escola de tempo integral”? Qual destes conceitos você considera que mais se enquadra com os CIEPs e especificamente com o CIEP 271?
- 7- Como era a proposta de tempo integral no CIEP 271? Tinha em suas atividades escolares a “formação integral” como mencionada no 2ºPPE?
- 8- Como era relação da comunidade com a escola? E a relação dos pais, estudantes e professores, quanto ao tempo integral?
- 9- Você interpreta os CIEPs como assistencialistas ou transformadores do espaço em que os estudantes estavam inseridos?
- 10- Conte um pouco mais sobre sua experiência nos CIEPs.

Roteiro de entrevista para os/as professores/as do CIEP 271, José Bonifácio Tassara, durante os anos de 1993-1996.

- 1- Qual a sua formação? Quando começou a trabalhar enquanto docente? Em qual período você trabalhou no CIEP 271? Sua entrada enquanto docente, foi por

- concurso, transferência ou contrato? Quais disciplinas ou anos escolares você lecionava?
- 2- Você conhece a proposta pedagógica do 1ºPPE ou 2º PEE? Sobre a metodologia proposta pelo Livro dos CIEPs e as políticas públicas educacionais do Estado, durante o 2ºPEE, o que você pode observar na prática e que funcionava ou não na unidade 271?
 - 3- Quais eram suas práticas pedagógicas? Elas dialogavam com o planejamento e estrutura da escola? Era participativa essa construção pedagógica, ou vinha de alguma instância superior?
 - 4- Quais lacunas podem ser indicadas entre o distanciamento e aproximação da teoria proposta pelo 2ºPEE com a prática/realidade encontrada na unidade 271?
 - 5- Você pode indicar alguma transformação ocorrida na comunidade macabuense coma a implantação do CIEP 271?
 - 6- Se pudesse criar uma escola, que escola seria essa? Ela se aproxima com a proposta pedagógica dos CIEPs?
 - 7- Como era a proposta de tempo integral no CIEP 271? Tinha em suas atividades escolares a “formação integral” como mencionada no 2ºPPE?
 - 8- Como era relação da comunidade com a escola? E a relação dos pais, estudantes e diretores, quanto ao tempo integral?
 - 9- Você conhece a diferença entre “formação integral” e “escola de tempo integral”? Qual destes conceitos você considera que mais se enquadra com os CIEPs e especificamente com o CIEP 271?
 - 10- Faça algumas considerações sobre sua experiência no CIEP 271, comparando com outras escolas caso tenha. Conte também o que você acha sobre seus idealizadores (Brizola e Darcy Ribeiro), sobre o término do tempo integral, o que achava desse tipo de escola e se pudesse “criar” uma escola, as aproximações e distanciamentos com o CIEP.

Roteiro de entrevista para as Professoras Orientadoras do CIEP 271, José Bonifácio Tassara, durante os anos de 1993-1996.

- 1- Qual a sua formação? Quando começou a trabalhar na área de educação? Em qual período você trabalhou no CIEP 271? Fez algum curso de especialização para ser

- coordenador pedagógico? Ocupou esta função por intermédio de indicação ou de eleição?
- 2- Você conhece a proposta pedagógica do 1ºPPE ou 2º PEE? Sobre a metodologia proposta pelo Livro dos CIEPs e as políticas públicas educacionais do Estado, durante o 2ºPEE, o que você pode observar na prática e que funcionava ou não na unidade 271?
 - 3- Como era o planejamento e a construção das atividades pedagógicas? Era de modo participativo ou por meio alguma equipe técnica? Como era a relação da construção pedagógica no CIEP 271 se relacionada com as políticas públicas estaduais?
 - 4- Quais lacunas podem ser indicadas entre o distanciamento e aproximação da teoria proposta pelo 2ºPEE com a prática/realidade encontrada na unidade 271?
 - 5- Você pode indicar alguma transformação ocorrida na comunidade macabuense coma a implantação do CIEP 271?
 - 6- Se pudesse criar uma escola, que escola seria essa? Ela se aproxima com a proposta pedagógica dos CIEPs?
 - 7- Como era a proposta de tempo integral no CIEP 271? Tinha em suas atividades escolares a “formação integral” como mencionada no 2ºPPE?
 - 8- Como era relação da comunidade com a escola? E a relação dos pais, estudantes e diretores, quanto ao tempo integral?
 - 9- Você conhece a diferença entre “formação integral” e “escola de tempo integral”? Qual destes conceitos você considera que mais se enquadra com os CIEPs e especificamente com o CIEP 271?
 - 10- Você pode indicar os pontos positivos e negativos das políticas públicas idealizadas nos CIEPs? Evidencie as propostas da rede e na unidade 271.
 - 11- Faça algumas considerações sobre sua experiência no CIEP 271, comparando com outras escolas caso tenha. Conte também o que você acha sobre seus idealizadores (Brizola e Darcy Ribeiro), sobre o término do tempo integral, o que achava desse tipo de escola e se pudesse “criar” uma escola, as aproximações e distanciamentos com o CIEP.