

SALVAR PELA ESCOLA Programa especial de educação

Helena Bomeny

Notícias de um cenário nada promissor

A educação desafia o Brasil desde o início da República, ou seja, desde a última década do século XIX. Não que os problemas educacionais tenham surgido no início da República. Foi quando os primeiros esforços de sistematização começaram a ser feitos e os resultados deixavam o país manchado pela nódoa do analfabetismo. Segundo dados do Recenseamento de 1906,¹ primeiras estatísticas do século XX, o Brasil apresentava a média nacional de analfabetismo na ordem dos 74,6%. A exceção vinha da cidade do Rio de Janeiro, então distrito federal, com 48,1% de analfabetos. Um país analfabeto de norte a sul.²

Os altos índices de analfabetismo eram distribuídos de forma razoavelmente homogênea. Com exceção do distrito federal (48,1%), os outros estados mantinham um índice próximo dos 74,6% da média nacional. Educação básica não era, de fato, um problema ou uma questão que sensibilizasse a elite brasileira. Por isso é que podemos afirmar que o estranhamento e a perplexidade com os quase 80% de analfabetos são uma reação pública posterior ao final do século XIX. Em uma sociedade basicamente rural — mais de 80% da população — comandada pelos grupos oligárquicos, com precários sistemas de comunicação, a demanda social de educação era também muito baixa.

Os números sustentaram um movimento em favor da educação, que tomou vulto na década de 1920, e consagrou a Escola Nova como inspiração de jovens reformadores liderados em sua expressiva maioria por Anísio Teixeira, o educador baiano que atuou na política pública pela educação desde meados da década de 1920 até 1971, quando faleceu. A República devia aos cidadãos seus direitos básicos, entre eles o direito à educação. Mas os indicadores mostraram que, a despeito de diferenças regionais e, mesmo, a despeito das distâncias entre os estados, eram irrisórias as discrepâncias, insignificantes as diferenças nas taxas de analfabetismo. Tal quadro se alterou de forma definitiva nas décadas seguintes e, embora tenhamos caminhado tanto, as diferenças regionais se mantêm ainda hoje, com força desconcertante.

A história da educação brasileira acabou se confundindo com a luta pela universalização do acesso das crianças às escolas. Este primeiro passo abriria a porta para os subseqüentes, ou seja, o acesso ao conhecimento das operações mentais

1 Diretoria Geral de Estatística, *Estatística da Instrução*, primeira parte: Estatística Escolar, v. 1, 4.^a seção, Rio de Janeiro, 1916 (Introdução de Oziel Bordeaux Rego).

2 Texto escrito originalmente como um dos capítulos do livro organizado por Marieta de Moraes Ferreira, *Brizola e o Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, CPDOC/ALÉRJ (no prelo).

desenvolvidas com as habilidades da escrita, da leitura, dos cálculos elementares. A urbanização, o movimento migratório, o deslocamento demográfico e a forçosa industrialização provocada pela crise de 1929 — quando o Brasil perde sua capacidade de se manter com a exportação do café —, tudo isso conspirou a favor de uma guinada para dentro do país, realçando o despreparo do Brasil e de seu capital humano para as ocupações de uma sociedade não rural.

As décadas que se seguiram a 1930 não foram bem sucedidas no sentido de alterar, na medida do exigido, o quadro de elitização que a República encontrou, e que ainda não tinha conseguido transformar. Exemplar da dificuldade de o país lidar com a chaga nacional pode ser o governo Juscelino Kubitschek (1956-1961). Consagrado na memória política brasileira como um governo democrático, empenhado em levar o desenvolvimento a todo o território nacional, foi absolutamente modesto em sua pretensão educativa. É ao menos intrigante que um governo com tais compromissos — democracia e desenvolvimento — tenha desenhado um grandioso Plano de Metas em que a educação ocupava lugar subalterno. O setor de educação foi contemplado com apenas 3,4% dos investimentos inicialmente previstos e abrangia uma única meta. Formação de pessoal técnico era a meta 30, que prescrevia a orientação da educação para o desenvolvimento e não falava em ensino básico. Portanto, não nos causará qualquer estranheza o cenário encontrado na década de 1980, momento em que somos apanhados de calças curtas. E por que? De novo, mudanças no quadro internacional provocadas pelas transformações tecnológicas provenientes do desenvolvimento de sistemas de automação e informatização fazem do Brasil de fim do século XX o país analfabeto, embora os 74,6% do final do século XIX tenham dado lugar aos 17% no final dos anos 1980. Falamos, todavia, de indivíduos “funcionalmente analfabetos” (ou ainda, para ficar nos termos usuais “digitalmente analfabetos”), não tanto de ponta a ponta, mas de aguda concentração nas regiões mais pobres do país, pondo fim à homogeneidade verificada no início do século XX.

A década de 1990 é uma década importante na história da educação brasileira. O início dos anos 90 passará à história da educação dos países do terceiro mundo como o momento em que expuseram suas deficiências e incapacidades para competir no mercado internacional. A progressiva abertura das economias foi responsável por tal exposição. Foi nessa década que assistimos a um movimento de mobilização e pressão sociais pela melhoria do sistema educacional motivado por indicadores internacionais de baixo desempenho.

Entre nós, os estudos de Sérgio Costa Ribeiro e Ruben Klein denunciavam “a pedagogia da repetência” e obrigavam a uma retomada das discussões destacando agora não tanto os fatores externos que se interpunham ao sistema educacional impedindo seu florescimento satisfatório mas, principalmente, os impasses internos aos próprios sistemas de ensino. O clássico problema da evasão escolar dava lugar ao reconhecimento da repetência como o sintoma mais visível do fracasso no ensinar e da frustração em não aprender. Os indicadores de repetência justificaram a recondução tanto das abordagens analíticas como também a definição de políticas públicas para o setor educacional.

A precária situação educacional do país se reflete nos estados de maneira mais ou menos aguda. Para além das disparidades regionais, governos estaduais se movimentam com plataformas específicas de intervenção. Uma delas, nacionalmente conhecida, foi a que deu notoriedade aos dois mandatos de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, nos períodos de 1983-1987 e 1991-1994. Este texto tratará do Programa Especial de Educação (PEE) dos governos Brizola no Rio de Janeiro, abordando-o em sessões que informam sobre sua identificação, implantação e pertinência, do ponto de vista de seus formuladores, e ainda sobre seu funcionamento e duração. Será ouvida a voz de críticos e defensores, ou seja, será discutida a receptividade do projeto. Ao final, serão apresentadas algumas notas sobre a atualidade e/ou permanência do programa entre nós.

Educação como política de governo

Falar do programa de educação dos dois governos de Leonel de Moura Brizola no estado do Rio de Janeiro (1983-1987 e 1991-1994) é retomar um tema que, na década de 1920, foi bandeira de luta dos reformadores da educação no Brasil conhecidos como os pioneiros da Educação Nova, cujo líder foi Anísio Teixeira (1900-1971). Quem idealizou e pôs em funcionamento o Projeto Especial de Educação dos governos Brizola foi, no primeiro mandato, o então vice-governador Darcy Ribeiro (1922-1997), antropólogo publicamente comprometido com os ideais de universalização do ensino público desde o encontro com Anísio Teixeira em 1952. No segundo mandato, Darcy cumpriria o mesmo percurso como secretário estadual de Programas Especiais. Dando visibilidade e corpo ao projeto de Brizola e Darcy, construíram-se centenas de Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que se tornaram nacionalmente conhecidos e foram adotados em 1990 pelo então presidente Fernando Collor de Mello, com o nome de Centros Integrados de Apoio às Crianças (CIACs).³ Seja qual for a avaliação que se faça da aproximação entre Brizola e Collor, não há como negar que os CIEPs se tornaram referência e inspiraram a criação de escolas em tempo integral em todo o país. Esta foi uma associação que o tempo não desfez: CIEP é, ainda hoje, sinônimo de escola em tempo integral.

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 de sua terra natal. O comentário crítico de Claudemir de Quadros mostra a permanência da educação nas plataformas políticas do governador:

3 Na documentação oficial, os centros ora são chamados de CIACs, ora de CAICs. No Convênio /ICMS n. 144, de 7 de dezembro de 1994, por exemplo, pode-se ler: "Cláusula primeira: Ficam os Estados de Minas Gerais e de Santa Catarina autorizados a não exigir multa e juros relativos ao ICMS decorrente das operações de saídas internas de peças de argamassa armada destinadas à edificação dos Centros de Atenção Integral à Criança — CAICs ou CIACs."

A educação ou, pelo menos, a construção de prédios escolares é uma constante na trajetória e discurso político de Brizola. Quando prefeito de Porto Alegre, entre 1956 e 1958, construiu escolas; quando governador do Rio Grande do Sul construiu escolas; quando governador do Rio de Janeiro trouxe para o centro das discussões educacionais os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Quando apoiou o presidente Fernando Collor de Mello, a contrapartida foi a implantação, pelo governo federal, dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Caics).⁴

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. No que diz respeito a seu percurso, porém, o programa deixou em seus idealizadores um mesmo sentimento: o de frustração.

O direito de aprender

Leonel Brizola concorreu ao governo do Rio de Janeiro em 1982, pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), na primeira eleição para governador de estado pelo voto direto após 17 anos de eleições indiretas, controladas pelo regime militar. Durante a campanha eleitoral, assim como nos primeiros meses de mandato, afirmava ser a educação sua prioridade de governo. No discurso de posse, publicado no *Diário Oficial do Rio de Janeiro*, pontificava:

Povo algum conseguirá atingir qualquer grandeza, nem sequer tocar no que chamamos de desenvolvimento, enquanto não tratar com a mais alta prioridade desta questão, através de educação e assistência às crianças desde o ventre da mãe, aos adolescentes e aos jovens, de tal modo que a população se eleve globalmente.⁵

Impregnado nessas palavras estava o conteúdo mais forte do programa de educação do governo: assistência completa às crianças desde o ventre, ou seja, algo mais extenso do que o projeto educativo que se mantinha na rede escolar pública convencional. 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.

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,

4 Quadros (1999: 9), cit. em Mignot (2001: nota de rodapé n. 7).

5 Leonel Brizola, discurso de posse, *Diário Oficial do Rio de Janeiro*, 17 de Março de 1983, p. 3, parte 2.

que acumulava os cargos de vice-governador, secretário de Cultura, Ciência e Tecnologia e chanceler da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Integravam 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 aulas, 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 a 16 mil crianças e jovens (Emerique, 1997).

Por que um Programa Especial de Educação? Por algumas variáveis distintas das que prevaleciam na rede estadual.⁶ Desenhado com a intenção de valorizar o ensino público, o PEE tinha como meta garantir à população seu direito democrático: um ensino gratuito moderno, reestruturado do ponto de vista pedagógico e tecnologicamente aparelhado. Em um documento produzido com as linhas gerais do programa, 19 metas foram apresentadas: metas assistenciais ligadas à educação (material didático para todos os alunos, uniforme, calçado escolar); metas assistenciais não relacionadas com a educação (melhoria da qualidade da merenda escolar e assistência médico-odontológica para os alunos); metas de conservação das escolas (reformas dos prédios escolares e renovação do mobiliário); metas pedagógicas (eliminação do terceiro turno diurno nas escolas, aumento da carga horária diária para cinco horas, revisão de todo o material didático, reforço adicional de horas de aula para a melhoria do rendimento escolar, separação dos alunos do primeiro segmento do ensino fundamental dos alunos do segundo segmento — da primeira a quarta e da quinta a oitava séries, respectivamente); novos projetos educacionais (Casas da Criança com atendimento pré-escolar; criação dos CIEPs; criação dos Centros Culturais Comunitários, Educação Juvenil com atendimento noturno para jovens de 14 a 20 anos); treinamento de professores e melhoria das condições de trabalho (cursos para reciclagem de professores, novos cursos de formação de professores, revitalização dos Institutos de Educação, reestruturação da carreira docente, do estatuto do professor e dos regulamentos das escolas) (Emerique, 1997: 38). O PEE, portanto, considerado seu formato original, não poderia ser confundido com o CIEP. Extravasava em muito os limites de uma escola, ainda que pensada na forma de monumento. Em depoimento concedido à autora, a professora Heloisa Menandro faz a seguinte apreciação sobre o projeto educacional do governo Brizola:

6 É bom lembrar que na primeira metade do primeiro governo Brizola, entre 1983 e 1985, quando o PEE foi iniciado, toda a rede de ensino público era de responsabilidade do governo do estado. Só no final dos anos 1980 é que seria estabelecida a municipalização do ensino fundamental (da primeira à oitava série).

Ele veio com duas características que, a meu ver, o distinguiram bastante. A primeira, o caráter político. Quer dizer, todo projeto de educação é político, mas eu acho que ele veio como o primeiro projeto político de educação realmente sério — sério no sentido de ter uma perspectiva muito além dos limites propriamente da escola e daquele círculo que ele pretendia cobrir com aquela escolaridade. Mas ele tinha um objetivo político intencional de uma monta muito maior. (...) era um projeto que visava, intencionalmente, da parte do governo (...) a mudar uma geração. O estado seria, vamos dizer assim, um exemplo, e ele tinha uma perspectiva de estender isso ao país.⁷

O programa incluía políticas, supunha intervenções mais extensas dentro e fora do ambiente escolar.⁸ Constituía ponto de honra oferecer às crianças das camadas populares condições de aprendizagem, de enriquecimento humano pela cultura e de compromisso com a mudança social. Para isso, resume Antônio Flávio Barbosa Moreira,

estabeleceram-se, no estado do Rio de Janeiro, como prioridades para a esfera educacional, o aumento da permanência do aluno na escola, com a eliminação do chamado terceiro turno, e a ampliação da rede escolar, com a construção de *escolas de tempo integral*. Insistindo-se no respeito aos saberes da criança pobre, sustentou-se que a escola deveria servir de ponte entre o conhecimento prático já adquirido e o conhecimento formal exigido pela sociedade letrada. (Moreira, 2000)

Havia outro ponto de igual importância para os idealizadores do PEE: a democratização do processo decisório implicado na reforma profunda que se faria na educação do estado do Rio de Janeiro. Uma vez mais, a fala de Moreira pode ser tomada como referência:

Darcy Ribeiro presidiu a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, promovendo o I Encontro de Professores de Primeiro Grau, no qual se discutiram teses distribuídas em três grupos: problemas da escola pública, metas da ação do governo em educação e participação dos professores nessa programação. (Moreira, 2000)

Reunidos em cerca de 500 locais, os professores foram convidados a opinar sobre o que seria reestruturado na rede pública, e a participar efetivamente da “revolução” por que passaria a educação no estado do Rio de Janeiro. Todo esse esforço culminou no Encontro de Mendes, em novembro de 1983. A memória aos atores que ali estiveram reservou ao evento um significado de efervescência. Em 11 de novembro de 2003 encontramos na *Folha Dirigida* um artigo intitulado “A dívida com a escola pública” com a seguinte abertura:

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

8 Ver *Projeto Brasil Trabalhista, Caderno de Textos 4* (2005). Este documento detalha todo o programa em três textos: “Educação para o Brasil”, produzido pela Fundação Darcy Ribeiro — Fundar; “A educação no Brasil” por Roseli Brandão; e “A educação e o Projeto Brasil Trabalhista”, por Satiê Mizubuti.

O ano era 1983, o último do Regime Militar no Brasil. Em abril do ano seguinte, o movimento das Diretas Já! abria 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 reuniam, pela primeira vez na história do país, para discutir as políticas educacionais a serem adotadas nos próximos anos.⁹

O Encontro de Mendes foi organizado pela professora Rosiska Darcy de Oliveira e pelo vice-governador Darcy Ribeiro. Na avaliação de Rosiska Oliveira, ali, naquele encontro, nasceria a idéia dos CIEPs. Também nasceria dali, segundo a depoente, uma consciência crítica para uma parte importante do corpo docente. A lembrança de Rosiska coincide com a de Heloisa Menandro.¹⁰ A despeito da ampla mobilização, do Encontro de Mendes não resultaria continuidade. Mas a mobilização de 60 mil professores deixou sua marca e fortaleceu o sentido de efervescência de um ritual incomum na área de educação.

O Programa Especial de Educação (PEE), de escopo tão abrangente, acabou sendo identificado com os CIEPs e, de fato, acabou reduzido aos CIEPs. Luiz Antônio Cunha atribui a reorientação definitiva no sentido da redução do PEE aos CIEPs ao que, em sua avaliação, de fato aconteceu no encontro dos professores em Mendes. Os relatórios feitos pelos professores não foram convergentes nem compatíveis com os planos já previamente elaborados, o que criou uma tensão grande entre os participantes, fortalecendo a impressão negativa de que todo o processo já havia sido decidido pela Comissão Coordenadora, independentemente e à revelia da participação dos professores ali mobilizados. Avaliações posteriores, como a de Lúcia Velloso Maurício em texto publicado em 2004 na *Revista de Educação Brasileira*, vieram reforçar a tese de Luiz Antônio Cunha. Essas avaliações indicavam que o desencanto provocado na seqüência do encontro deveu-se à suspeita de que toda a reunião servira apenas como referendo para decisões de governo que foram imediatamente chanceladas pela Assembléia Legislativa do estado, autorizando a construção da cadeia de escolas que vieram a constituir os CIEPs. Daí a conclusão de Luiz Antônio Cunha, de que o Encontro de Mendes marcaria a clivagem definitiva entre o governo e o magistério da rede pública de ensino do Rio de Janeiro (Emerique, 1997; Maurício, 2004).

Um dos itens do PEE dizia respeito à construção de um estabelecimento capaz de oferecer condições apropriadas ao desenvolvimento de um conjunto de atividades escolares e assistenciais para crianças e jovens. Se uma criança deveria entrar na escola às 7.30h da manhã e só sair às 17h, uma extensa programação teria de

9 *Folha Dirigida*, 11/11/2003, Seção Educação, "A dívida com a escola pública".

10 "E foi uma coisa enlouquecedora, mas foi muito bonita. Foi-se tirando representantes, das discussões das escolas, tudo com um roteiro de perguntas e tal. Tirando, tirando, tirando, até que ficaram 200 ou 300. Esses, então, representavam todo mundo e foram para Mendes. Foram com o Darcy [Ribeiro], com a Yara [Vargas], com a Maria Yedda [Linhares], com todo mundo, com representações de sindicatos, etc. e tal. E foi nesse Encontro de Mendes, em que esses delegados faziam suas falas, que a Lia Faria foi conhecida. Porque o relato dela foi fantástico. Ela preparou junto com a Hildezia [Medeiros], que era uma das líderes na época." (Depoimento de Heloisa Menandro a Helena Bomeny, cit.)

ser prevista. Era preciso garantir café da manhã, almoço, lanche e jantar. Era esse o padrão da oferta que deveria prevalecer no PEE. Em entrevista que me concedeu no CPDOC, Iza Locatelli, diretora do Departamento Geral de Educação (EDGED) no primeiro mandato de César Maia na prefeitura do Rio (1993-1997) e diretora do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2001 a 2002, no governo Fernando Henrique Cardoso, confirma a execução do programa:

E era muito bem feito isso. As crianças comiam realmente. E vou te dizer, eu freqüentava os CIEPs, eu vivia dentro deles, comiam porque tinham muita fome. Porque a população nossa passava fome. Ainda passa, mas passava mais ainda. Então eles comiam, levavam uma tangerina, uma laranja no bolso, para dar para o irmãozinho em casa.¹¹

Mas o programa não parava aí. Havia a previsão de atendimento médico, se não em todos os CIEPs, ao menos em alguns, que funcionariam como pólos. Havia ainda a figura do *animador* cultural — quer dizer, gente da comunidade capaz de trabalhar a cultura da comunidade junto com os alunos, uma idéia sustentada na convicção da importância do resgate cultural como fonte de aprimoramento da aprendizagem. Eram personagens que de alguma maneira estavam envolvidos com a comunidade, desprovidos da “face professoral”, estimulando padrões de interação entre crianças e educadores e recriando possibilidades de aprendizagem. “Faziam o diferente” — comenta Iza Locatelli na mesma entrevista. No documento *Projeto Brasil Trabalhista* há uma menção ao animador cultural como parte fundamental do PEE:

Tudo começava com a cultura local, suas manifestações, o fazer da comunidade, seus artistas (antes ausentes dos currículos escolares), que eram progressivamente incorporados ao dia-a-dia da escola. A animação cultural funcionava como um elo de integração entre a escola e a comunidade, uma vez que, conhecendo as suas necessidades, transformava-se em ponte entre as suas manifestações culturais, seus anseios e valores, e articulando-se com o processo pedagógico escolar. (...) Aí surge a figura do artista como um elemento indispensável a todo esse processo — artistas e artesãos comprometidos com todas as formas de criação instauram um movimento no cotidiano da vida escolar, que tem como base e horizonte o resgate da cultura de nosso povo.¹²

As bibliotecas eram outro ponto de honra do Programa Especial. E faziam diferença onde existiam. Nem todos os CIEPs conheceram tal experiência, mas relatos daqui e dali confirmam que os que delas usufruíram perceberam o quanto as bibliotecas respondiam pelo ideal de melhora da educação pública. As bibliotecas foram equipadas com um acervo inicial de mil títulos que abrangiam os clássicos universais, dicionários, enciclopédias, obras de literatura contemporânea, nacional e

11 Depoimento de Iza Locatelli a Helena Bomeny em 27 de setembro de 2006. Rio de Janeiro, CPDOC/FGV.

12 Educação para o Brasil, em *Projeto Brasil Trabalhista, Caderno de Textos 4* (2005: 41).

estrangeira. “Crianças e adolescentes mereciam atenção especial, com uma coleção de bons títulos de literatura infanto-juvenil, revistas e até uma gibiteca. Já as professoras tinham ao seu alcance uma bibliografia básica de pedagogia.”¹³ Era o pólo de comunicação com a comunidade: abrir a biblioteca, montar o acervo com livros de interesse local, franquear e disseminar livros dando acesso ao material impresso que compunha o acervo, promover ciclos de palestras orientados para a comunidade com o duplo sentido de conscientizar a população local sobre seus direitos e estimular o gosto pela leitura e a cultura.

Dois projetos convergiam nessa direção: Memória Local e Serviço de Utilidade Pública. Por esses projetos, a comunidade se percebia parte da escola, tendo nela reforço de valorização da vida local e informação sobre os serviços essenciais disponíveis, mas muitas vezes desconhecidos da população. O projeto educativo cumpriria assim sua função primordial, e o espaço dedicado ao seu funcionamento favoreceria a movimentação. Em um ambiente com 16 salas, os alunos recebiam atendimento especializado, participavam de atividades com animadores culturais, eram conduzidos por professores especialmente treinados para o ensino em horário integral. Tudo consistia na aposta de que a educação não deveria se restringir ao ensino formal de português, matemática, ciências, etc., muito embora, mais de uma vez, Darcy Ribeiro tenha declarado de público que a tarefa primordial do ensino público fundamental era “ensinar as crianças a ler, escrever e contar”. Música, artes plásticas, teatro, recreação, atividades lúdico-pedagógicas preencheriam o tempo da criança e do jovem no CIEP. Com 16 salas tornava-se possível programar 20 ou 22 turmas, porque haveria rodízio de espaço com a programação de atividades intercaladas nas rotinas da sala de aula. E, mais importante, o projeto não se confinava ao espaço da escola — estendia-se por um raio de ação que tomava a comunidade local como sujeito coletivo beneficiado diretamente.

Darcy Ribeiro estava convencido de que a escola pública brasileira ainda não podia ser chamada de pública. Elitista e seletiva, ela não estava preparada para receber quem não tivesse acesso a bens materiais e simbólicos que contam e interferem diretamente no desempenho. Exigia da criança pobre o rendimento da criança abastada. Remava na direção contrária à de sua clientela principal. Com base nessa convicção, Darcy Ribeiro proclamava:

Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, proveniente dos segmentos sociais mais pobres, o CIEP compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o CIEP supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. Os alunos estão expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam deficiência visual ou auditiva? Então o CIEP proporciona a todos eles assistência médica e odontológica.¹⁴

13 Educação para o Brasil, em *Projeto Brasil Trabalhista, Caderno de Textos 4* (2005: 41).

14 Ribeiro (1986: 48).

A escola atenderia aos alunos de todo o ensino fundamental, da primeira à oitava série, mas também ofereceria um programa de ensino noturno com Educação Juvenil para jovens de 14 a 20 anos. Cada CIEP abrigaria mil alunos, 600 em horário integral diurno e 400 jovens frequentando a escola no turno da noite. Os CIEPs atrairiam jovens, crianças e integrantes da comunidade em programação intensa de amplo aproveitamento de espaço e tempo; seriam pólos educacionais e culturais da região, por contar com bibliotecas públicas, abertas para moradores, e quadras esportivas para os finais de semana. Supunha-se, portanto, uma ampla utilização social dos estabelecimentos educativos. Como parte da estrutura física do prédio, previam-se dormitórios para abrigar “pais sociais” que se responsabilizariam, em troca da moradia, pelo acompanhamento escolar de crianças que morassem na escola.

Os alunos residentes, o casal e seus filhos formavam o núcleo de convivência na residência do CIEP. Atuando à semelhança dos pais, o “casal social” cuidava dos alunos residentes complementando o processo educacional vivido por eles durante o dia no CIEP.

O aluno residente participava das atividades escolares, retornando à residência do CIEP no fim da tarde. Era a partir desse momento que surgiam as oportunidades de um trabalho mais intenso dos casais junto às crianças — conversando com elas em grupo ou individualmente.¹⁵

O projeto residência era ambicioso: oferecer aos meninos e meninas dormitórios separados, equipados confortavelmente. Tinha como foco tirar crianças das ruas e reeducá-las, dando-lhes educação de qualidade em um CIEP. Era uma contraposição ao projeto de ressocialização fracassado da tão criticada Funabem (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor). Uma experiência de moradia assistida em espaço menor, unidade integral com assistência social e pedagógica especializada.

O primeiro ano de governo foi registrado em um *Suplemento do Diário Oficial* do estado, cujo título indicava a orientação impressa à política governamental: “Um ano de governo. Educação, prioridade máxima”. A matéria dedicada à educação — “Nesta matéria, o Rio passou com louvor” — apresentava os números alcançados com o PEE e reforçava seu sentido assistencialista mais amplo. A síntese das realizações vinha expressa na primeira página do suplemento: “No primeiro ano de governo, 358.408 novas vagas, mais 15.608 professores, 679 novas salas de aula, 369 escolas reformadas ou em reforma, material escolar para 157.190 crianças, redução do 3.º turno, passagem gratuita para os estudantes de 1.º grau¹⁶ e mais 39.000.000 de refeições na merenda escolar.”¹⁷ A matéria era ilustrada com fotografias de crianças se

15 Educação para o Brasil, em *Projeto Brasil Trabalhista, Caderno de Textos 4* (2005: 46).

16 Os Decretos n. 7.199, de 29 de fevereiro de 1984, estadual, e n. 4.472, de 2 de março de 1984, municipal, dispuseram sobre o direito dos alunos do 1.º grau de todo o estado e do município do Rio de viajarem de graça, uniformizados, em todas as linhas de ônibus municipais e estaduais. Incluíam-se ainda, nesse contingente, alunos do 1.º grau da rede particular de ensino.

alimentando, ou na janela de uma escola em reforma promovida pelo projeto Mãos à Obra nas Escolas. Esse projeto, iniciado imediatamente no primeiro governo, foi impulsionado com o objetivo de atenuar os problemas infra-estruturais da rede pública estadual. “Teve início com a campanha Mãos à Obra nas Escolas, em 1983, que iria reformar 787 escolas da rede estadual e, no ano seguinte, 192, usando recursos da EMOP — Empresa de Obras Públicas, sob orientação da Secretaria de Estado de Educação”, informa o documento produzido pela Fundação Darcy Ribeiro. No final de uma gestão de quatro anos, o balanço registrado foi de 2.294 escolas reformadas, praticamente 75% da rede.¹⁸

O suplemento especial do *Diário Oficial* finalizava a matéria sobre educação com a descrição do cardápio oferecido como merenda escolar: refeição balanceada, com carboidratos, proteínas e verdura seguidos de uma fruta. Informava ainda sobre o material escolar (conjunto de 36 lápis, duas borrachas e quatro cadernos) distribuído para 157.190 alunos das classes de alfabetização. Encerrava a edição com o registro do primeiro carnaval na Passarela do Samba, o Sambódromo, espaço concebido por Oscar Niemeyer para abrigar a maior festa popular brasileira e ao mesmo tempo atender, ao longo do ano, “15 mil crianças em suas 260 salas de aula”. Na matéria intitulada “A vez, agora, é da criança” ficava clara a orientação do projeto. “Para Niemeyer, agora começa a utilização principal do projeto, ‘porque é o ano inteiro’. Para ele, a passarela é, antes de mais nada, uma obra cultural que durante todo o ano funcionará como escola, creche, zonas artesanais e espaço para shows e espetáculos. Um verdadeiro centro de cultura e lazer.”¹⁹

Fora intencional a escolha do local para construção do Sambódromo. Rodeado das favelas Morro da Coroa, São Carlos e favelas de Santa Teresa que desembocam no Rio Comprido, além das favelas vizinhas à Central do Brasil, o local definido se transformaria no espaço de acolhimento da população mais carente da cidade. O CIEP do Sambódromo receberia as crianças das comunidades dos arredores que estavam fora das escolas, ou por falta de vagas, ou por repetências sucessivas. Assim, o benefício seria não apenas cultural, por abrigar a maior festa brasileira, mas também social, por dar prosseguimento às atividades do PEE sediado no CIEP daquela unidade. A entrega do projeto a Oscar Niemeyer consolidara por sua vez uma parceria de longa data entre Darcy Ribeiro e o arquiteto. Niemeyer havia sido figura de destaque em outro grande projeto educacional no ensino superior, que teve em Darcy um de seus protagonistas mais notáveis. A construção da Universidade de Brasília (UnB) nos dois primeiros anos da década de 1960, no embalo da construção da nova capital do país, selaria uma cooperação nunca mais desfeita

17 Suplemento D. O. *Diário Oficial do Governo do Estado do Rio de Janeiro*, ano II, n. 4, 15 de Março de 1984, p. 2.

18 Ainda como informação sobre as obras, “no segundo governo de Brizola, entre 1991 e 1994, com Darcy Ribeiro à frente da Secretaria Extraordinária de Programas Especiais e do 2.º Programa de Educação Especial, a EMOP reformou os 118 CIEPs já prontos desde 1984, e finalizou mais 37 que haviam sido paralisados no governo intermediário.” Educação para o Brasil, em *Projeto Brasil Trabalhista, Caderno de Textos 4* (2005: 15-16).

19 Suplemento D. O. *Diário Oficial do Governo do Estado do Rio de Janeiro*, ano II, n. 4, 15 de Março de 1984, p. 9.

entre idéias utópicas e desenho arquitetônico correspondente. Niemeyer seria o tradutor dos ideais preconizados por Darcy Ribeiro, e Darcy o empreiteiro da utopia do programa político de Brizola para a educação.

O programa de governo para a educação era a resposta ao que Darcy Ribeiro diagnosticara como o fracasso nacional. Em artigo escrito para subsidiar o programa do PDT para a educação, Darcy apresentou índices constrangedores como comprovação do fracasso brasileiro em alfabetizar, em manter as crianças na escola, em oferecer o mínimo já alcançado em outros países da América Latina. “Mesmo na cidade do Rio de Janeiro, considerada, sem sombra de dúvida, aquela em que houve historicamente maior investimento na educação, e em que se construiu uma rede escolar frondosa e um professorado multitudinário, mesmo aqui o nosso desempenho educacional é menos do que medíocre.” (Ribeiro, 2002)

Ao longo do primeiro governo, a imprensa cobriu largamente a proposta. Foram freqüentes os pronunciamentos do governador no rádio e na imprensa, assim como as entrevistas dadas por Darcy Ribeiro aos programas de rádio e aos canais de televisão. O ponto sobre o qual mais se reforçou o projeto — educação em tempo integral — encontrava eco nas experiências internacionais, inclusive latino-americanas. O projeto apoiava-se, sobretudo, no argumento político da intervenção social pela assistência à infância, ao menor abandonado, às famílias desestruturadas, enfim, pela compensação à população carente pela falha do estado em prover políticas públicas. Por último, e não menos importante, apresentava-se como antídoto à violência anunciada pela perda dos menores para o crime e para a rua. Os CIEPs transformaram-se imediatamente na representação do que seria o programa extensivo de educação para o Rio de Janeiro: “escola-casa”, “escola-restaurante”, “escola-ambulatório” — a compensação pública pelas carências emocionais, nutricionais, intelectuais, culturais e sociais, como sintetizou Ana Mignot em texto publicado na revista *Estudos Avançados* (Mignot, 2001).

As eleições de 1986 selaram quase definitivamente o destino dos CIEPs. A avaliação é de Libânia Xavier:

Na disputa eleitoral, a bandeira da Educação e da construção dos CIEPs colocou o governo Leonel Brizola como alvo de acusações divergentes: ao mesmo tempo em que se criticava o chamado “governo de uma obra só”, também se denunciava o fato de o governador não ter cumprido integralmente as metas anunciadas. Assim, nem o brilho intelectual de Darcy Ribeiro, nem os esforços depositados na modernização do ensino público estadual foram suficientes para garantir a continuidade do PDT no governo do estado do Rio de Janeiro. Venceria o candidato da oposição, Moreira Franco, em parte por sua posição de oponente do governo, o que lhe permitia tecer críticas às falhas mais evidentes e, ao mesmo tempo, assumir o compromisso de dar continuidade aos projetos que vinham tendo aprovação geral, como o PEE.²⁰

20 Ao final do governo Brizola, a meta declarada de construir 500 CIEPs havia atingido apenas um total de 117 escolas construídas no estado e na capital. Ver Xavier (2001: 138).

Completamente identificado com Brizola, o PEE ficaria à deriva sempre que seu líder estivesse vulnerável. Antes das eleições, Brizola entrara publicamente em luta contra o que chamava a “farsa do Plano Cruzado”. Em cadeia nacional de rádio e televisão, denunciou como eleitoreira a política econômica do então presidente José Sarney. A inflação — o grande problema nacional — voltaria com toda força, “como volta uma mola que é comprimida contra a parede”, dizia Brizola aos ouvintes e telespectadores. Embora sua profecia tenha se cumprido imediatamente após as eleições, Brizola amargaria não só a crítica implacável em toda a mídia como a derrota do candidato do PDT, Darcy Ribeiro, ao governo do Rio de Janeiro. Na breve pausa da escalada da inflação, não era agradável aos ouvidos da população castigada a fala crítica de Brizola ao que soava música no bolso do consumidor — um ganho ilusório e fortuito provocado pelos efeitos imediatos do Plano Cruzado. Saiu vitorioso das urnas o candidato governista, Wellington Moreira Franco, filiado ao PMDB, a quem Brizola, em mais uma de suas irreverências, apelidou de “Gato Angorá”.²¹

O que se seguiu foi a completa desintegração do PEE, interrompido a partir de 1987. A identificação sumária entre os CIEPs e Brizola era o que o novo governador precisava para, sem muito custo político, descontinuar, desfigurar, desarticular o projeto pedagógico dos CIEPs e interromper o programa de educação do estado do Rio de Janeiro. “Muitas dessas escolas foram transferidas para as prefeituras municipais administradas por prefeitos filiados a partidos de oposição ao PDT que resolveram ocupar os prédios dos CIEPs com serviços administrativos ligados a outros fins que não os do ensino, ou então os relegaram ao total abandono”, complementa Libânia Xavier, no artigo já citado. Enquanto isso, as escolas da rede convencional se mantiveram como sempre estiveram: em situação precária.

O segundo *round*, ou quanto pode uma escola?

Em 1990, na sucessão de Moreira Franco, Brizola saiu vitorioso logo no primeiro turno, com o extraordinário índice de 70% dos votos. O PEE foi imediatamente retomado e ampliado. Além de recuperar o projeto de turno único, Brizola concluiu as obras que haviam sido paralisadas e passou, até o fim do mandato, dos cento e poucos CIEPs do primeiro governo, aos 500 da promessa original.²²

21 Nas eleições de 1986, Wellington Moreira Franco foi eleito governador pelo PMDB em uma ampla aliança antibrizolista integrada por partidos que iam do PFL ao PC do B. O sucesso inicial do Plano Cruzado, lançado no governo José Sarney, foi um dos ingredientes do sucesso da campanha de Moreira Franco. A decepção com o governo Moreira Franco, que não cumpriu a promessa de acabar com a violência em seis meses, levou o eleitorado fluminense a eleger Leonel Brizola novamente em 1990.

22 Em seu segundo mandato Brizola concluiu os CIEPs e construiu a Linha Vermelha e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). No entanto, os problemas crônicos na área de segurança, bem como nas contas públicas estaduais, fazem o estado sofrer uma “intervenção branca” do governo federal no ano de 1992, durante a conferência mundial sobre ecologia, a Eco-92, e também no ano de 1994. A utilização das Forças Armadas no patrulhamento das ruas da capital foi amplamente apoiada pela população.

Ao segundo governo (1991-1994) correspondeu o 2.º PEE. O eixo norteador do segundo programa foi a integração da educação, saúde e cultura, e o objetivo a ampliação do sentido de cidadania. O documento produzido pela Fundação Darcy Ribeiro detalha as prioridades desse segundo momento do PEE. A ênfase foi dada à criação dos ginásios públicos, os GPs. Os cursos então denominados de primeiro e segundo graus deveriam ser reformulados. Duas etapas do ensino teriam selo de terminalidade: o ensino primário ou básico — cinco anos de escolaridade —, e o ginásio — do sexto ao décimo ano. O que hoje denominamos ensino fundamental seria constituído de dez anos, divididos em duas etapas de cinco anos cada.²³ No final do primeiro semestre de 1993, ficaram prontos 26 GPs, que iniciaram suas atividades em agosto do mesmo ano. As estruturas dos CIEPs abrigavam os ginásios. Língua inglesa, educação física, educação artística, desenho, letras, ciências sociais (história, sociologia, geografia) e filosofia, matemática e um conjunto de atividades, oficinas e clubes, estudo dirigido, informática e vídeo-educação compunham o conjunto dos aprendizados previstos no projeto dos GPs.

A menção aos ginásios públicos, embora importante, está longe de dimensionar o que foi feito no 2.º PEE. O depoimento de Ana Maria Monteiro, historiadora, doutora em educação pela PUC e integrante da equipe que implantou o PEE, é fonte qualificada de informações sobre a extensão e a complexidade do que esteve ali implicado. Um grupo de profissionais respeitáveis em suas áreas de competência foi-se integrando à equipe responsável por colocar em funcionamento o segundo programa. No segundo semestre de 1991, começou a discussão sobre a criação da Secretaria Extraordinária de Programas Especiais. Duas diretorias foram instituídas nessa secretaria: a Diretoria dos Centros de Demonstração — projeto de Darcy Ribeiro de escolas de formação de professores — e a Diretoria Pedagógica. Na rede regular do ensino, estava Maria Yedda Linhares. Na Secretaria Extraordinária, Tatiana Memória, escolha pessoal de Darcy Ribeiro. Duas secretarias, dois endereços: a Secretaria de Educação na rua do Passeio, a Secretaria Extraordinária na rua Bartolomeu de Gusmão, 850, perto da Mangueira. Num prédio de cinco andares, a Secretaria Extraordinária tinha como atribuição precípua completar o PEE (500 CIEPs), a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e um Centro de Pesquisa Ambiental da Mata Atlântica que funcionava no Parque da Pedra Branca. Mas o principal era o PEE, àquela altura completamente identificado com os CIEPs.

Constituía ponto de honra para Darcy Ribeiro que só trabalhassem nos CIEPs professores recém-formados. Não admitia incorporar professores antigos sob a alegação de que já carregavam vícios difíceis de corrigir. Com essa orientação

23 A legislação alterou, recentemente, o tempo de duração do Ensino Fundamental. Pela Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu-se a idade escolar para a matrícula em sete anos e o tempo de duração desse nível de ensino em oito anos. A Lei n.º 11.114/05, de 16 de maio de 2005, alterou a idade de matrícula para seis anos, mantendo a exigência de duração mínima do ensino em oito anos letivos. A Lei n.º 11.274/06, de 7 de fevereiro de 2006, manteve a idade de matrícula em seis anos, mas ampliou a duração do ensino para nove anos. O poder público tem o prazo até 2010 para a implementação do ensino fundamental nos termos previstos na nova legislação.

deveriam funcionar os Centros de Demonstração que, em princípio, seriam o Instituto de Educação, no Rio de Janeiro, o Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), em Niterói, e o Sambódromo. Esses seriam os espaços de formação de professores para a nova função de educar em tempo integral.

Darcy Ribeiro era um crítico impiedoso dos cursos de pedagogia. A orientação que quis imprimir à formação docente não deveria, pois, passar pelo crivo da pedagogia. Formação em serviço era a palavra de ordem. Essa era a atribuição dos Centros de Demonstração. O desafio era inaugurar os CIEPs e disponibilizar professores preparados para assumir as tarefas das escolas em novo formato. Uma quantidade imensa de escolas e de professores formados em tempo recorde. Não havia reserva de professores concursados, nem tempo hábil para promover concurso oficial. “Foi daí a idéia do modelo francês. Era um centro que teria um curso de dois anos, e o professor já faria, durante o curso, um estágio em que assumisse turma e ficasse trabalhando supervisionado por orientadores e professores nossos.”²⁴

O projeto de formação docente em massa enfrentou toda sorte de resistência. A comunidade acadêmica o tachava de eleitoreiro, populista, empreguista — até com certo preconceito antecipado, acredita Ana Monteiro. Afinal, a massa de professores beneficiados por esse treinamento produziria eleitores potenciais na disputa de Leonel Brizola pela presidência da República, ambição pública e nacionalmente conhecida do então governador. O Instituto de Educação via-se diretamente atingido em sua tradição de formação docente. Por seu lado, Darcy Ribeiro pressionava pela “formação em serviço”. Aos poucos, e provavelmente como resultado de tamanha pressão, foi sendo abandonado o programa dos Centros de Demonstração, e os CIEPs passaram a ser o espaço de formação de professores. Ficou assim ampliada ainda mais a função do CIEP — além de estender o tempo e o espaço para os alunos, a escola abria espaço para a formação docente. Os professores com formação de nível médio — inicialmente de dois anos, posteriormente, até de um ano —, antes oriundos do Curso Normal, recebiam treinamento específico e certificado da UERJ para trabalhar nos CIEPs. Mas houve resistência também da Faculdade de Educação da Universidade do Estado, reticente frente ao que era não apenas novo, mas sem qualquer garantia provinda de avaliação prévia. A solução foi definir o curso como de *atualização* — uma forma de driblar as interdições impostas pela legislação que regulava os cursos de especialização ou aperfeiçoamento, modalidades com regras próprias, contrariadas no modelo apresentado de “formação em serviço”. O então reitor da UERJ, Hésio Cordeiro, afinado politicamente com o governo estadual, conduziu a negociação na universidade para a concessão de certificados e selou o convênio através do Centro de Humanidades.

Nos anos 1990, já vigorava a municipalização do que hoje entendemos como ensino fundamental. Como o PEE era do governo do estado, tinha-se mais uma negociação à vista: estado com municípios. Dos 92 municípios do estado do Rio de Janeiro, o do Rio foi o menos tocado. Os CIEPs sob a responsabilidade da prefeitura

24 Depoimento de Ana Maria Monteiro a Helena Bomeny em 8 de fevereiro de 2007. Rio de Janeiro, CPDOC/FGV.

do Rio ficaram fora de toda a movimentação. Concentraram-se esforços na rede municipal da Baixada Fluminense, da Região Metropolitana (São Gonçalo, Caxias, Nova Iguaçu, Seropédica, Itaguaí) e do interior. A maneira encontrada para remunerar os professores em formação foi a concessão de bolsas de estudo. Professores com até dois anos de formados concorriam à seleção, fazendo jus à bolsa, se aprovados, para freqüentar o curso de atualização e para serem admitidos no quadro de professores dos CIEPs. Cada turma regular dos CIEPs selecionada como campo de treinamento dos professores recebia dois professores bolsistas.

Todo o processo implicado no emaranhado de decisões políticas, financeiras e pedagógicas esteve sob a liderança de Darcy Ribeiro. Equipes e mais equipes transitando entre as dezenas de atividades, programações e criações em pauta. Diretoria Pedagógica, Treinamento em Serviço, Treinamento de Treinadores, Produção de Materiais Didáticos (vídeos, publicações), estudos dirigidos, educação física, além dos programas sociais mais identificados como animadores culturais, pais sociais e núcleos de saúde. Equipes sob distintas coordenações, sobrepostas algumas vezes, estimuladas à competição por atenderem à mesma solicitação de Darcy sem prévia combinação com a anterior, à qual estava atribuída idêntica função. Em 1994 — declara Ana Monteiro — as atividades estavam afinadas, e as equipes em pleno funcionamento. Era o último ano de governo...

A aproximação do término do governo antecipava na equipe responsável pela condução do 2.º PEE a preocupação com a possibilidade de interrupção de todo o investimento feito, temor fundado na memória do que havia acontecido em 1987 sob o governo Moreira Franco. Independentemente do receio, a Secretaria Extraordinária estava empenhada em deixar prontas e funcionando as 500 escolas prometidas quando o novo governo iniciasse sua gestão.

No cenário de tantos problemas, Brizola renunciou ao mandato para concorrer às eleições presidenciais de 1994, passando o governo estadual ao vice Nilo Batista. Enquanto Brizola viu mais uma vez ruir seu projeto de chegar à presidência, Marcello Alencar foi eleito governador pelo PSDB, em 1994. O desempenho que teve na prefeitura da cidade do Rio de Janeiro (1989-1994) e o sucesso do Plano Real, implantado por Fernando Henrique Cardoso, também do PSDB, pesaram decisivamente a seu favor. A secretária de Educação indicada pelo governador eleito foi Mariléa da Cruz. Uma vez mais, o PEE sofreria solução de continuidade.

A imprensa de 1995 e 1996 no Rio de Janeiro serviu de instrumento para a mais copiosa agenda de denúncias, notícias e matérias sobre a decadência do ensino público no Rio de Janeiro. A interrupção do programa de educação, a demissão voluntária de professores da rede em número expressivo/dia, os pedidos de aposentadoria, a interrupção de convênio com a UERJ para a contratação de bolsistas professores, a interrupção dos convênios para a distribuição de merenda e de material escolar, tudo isso anunciava o fim do PEE em 1995. A derrocada simbolizava o fim das lideranças de Leonel Brizola e Darcy Ribeiro. Maior a altura, mais forte o tombo — é expressão que indica muito bem a gravidade do que aconteceu com a educação pública da rede estadual no Rio de Janeiro.

O partido da escola na escola partidarizada: a recepção do PEE

A recepção do PEE do governo Brizola esteve à altura de sua exposição pública: a monumentalidade que o caracterizou despertou o equivalente em reações, positivas e críticas, provindas de muitos lados e de distintas extrações da comunidade intelectual. Do lado acadêmico, as reações foram, sobretudo, de oposição. Os educadores questionaram a intervenção, no campo pedagógico, de um programa formulado no âmbito da política, sem a participação e o balizamento da comunidade de educadores. A mobilização inicial no Encontro de Mendes não foi suficiente para desfazer tal diagnóstico, até porque ali mesmo já se ensaiavam as divisões que se confirmaram logo depois. Fortalecendo essa vertente, muitas queixas foram construídas com argumentos divulgados ora na imprensa, ora nos periódicos especializados, ora em congressos e reuniões científicas. Da longa lista, é possível destacar: 1) a velocidade do processo decisório que implicou a definição do PEE; 2) a criação de uma Secretaria Extraordinária para cuidar do PEE; 3) a divisão do professorado entre os que trabalhariam em horário integral e os que se manteriam com duas matrículas ou até três; 4) a rapidez com que os CIEPs se ergueram; 5) o sentimento de assimetria no tratamento dado pelo governo à educação estadual — uma parte privilegiada pela novidade de um projeto sobre estacas, e outra, a convencional, um imenso conjunto de escolas que historicamente lutava pela melhoria de suas condições de trabalho, “relegada a segundo plano”; 6) a definição arquitetônica dos CIEPs, inapropriada ao ensino, sem qualquer proteção contra o barulho entre salas de aula, além das péssimas condições de temperatura; 7) a localização dos CIEPs, escolhida prioritariamente em função de conveniências políticas (visibilidade do projeto) e não pelo critério de atenção pedagógica na definição de ambientes próprios às atividades escolares.

Os economistas que se envolveram e se especializaram no campo da educação — como é o caso de Claudio Moura Castro — engrossaram o diagnóstico de Sérgio Costa Ribeiro, que identificava o problema da educação na repetência, que por sua vez escancarava a incapacidade do sistema educacional de ensinar (Ribeiro, 1991). Ao contrário do que se propagava, a causa do fracasso educacional não estaria, fundamentalmente, na evasão escolar ou na falta de escolas — argumento reiterado por boa parte daqueles que se mostraram favoráveis aos CIEPs. Na voz dessa corrente crítica dos economistas, a construção de centenas de CIEPs fora não apenas um equívoco, mas uma irresponsabilidade no uso dos recursos públicos. Se não faltavam vagas, os CIEPs ficariam ociosos em pouco tempo, mas os recursos já teriam sido despendidos em sua construção. Não foram poucos os artigos publicados nos principais jornais de circulação nacional, especialmente *O Globo*, *Jornal do Brasil* e *Folha de S. Paulo*. Ao lado das longas matérias pagas pelo governo com os textos de Brizola, respondendo ou prestando contas de políticas e ações adotadas, apareciam artigos críticos de especialistas, entre eles o próprio Sérgio Costa Ribeiro, Ruben Klein, Vanilda Paiva, João Batista Araújo e Oliveira, Simon Schwartzman e Claudio Moura Castro. Os especialistas reforçavam a visão de que o PEE havia se transformado em programa político em detrimento da melhoria do sistema educacional. A cada matéria crítica, contrapunha-se a fala de Darcy Ribeiro, justificando

o programa, defendendo a política educacional e sustentando a continuidade no tratamento de uma escola pública que até aquele momento, no Brasil, estava distante de cumprir o papel que a ela deve ser atribuído em uma sociedade democrática.

Entre os educadores, as reações não foram mais amenas. A produção acadêmica relativa ao PEE do governo Brizola cresceu junto com o próprio programa. Já na década de 1980, educadores e especialistas em educação chamavam a atenção para os pontos de fragilidade do PEE, que já nascia como programa de massa, extenso, volumoso, caro e sem condições de funcionamento na medida e na velocidade com que se implantava. Os destaques aqui vão para os trabalhos de Vanilda Paiva (UFRJ), Ana Mignot (UERJ), Luiz Antônio Cunha (UFRJ), Creso Franco (PUC-RJ), Zaia Brandão (PUC-RJ), Sonia Kramer, Maria de Lourdes Sá Earp, Raquel Emerique, entre tantos mais. No final da década de 1980 e ao longo da década de 1990 foram publicadas dissertações de mestrado e teses entre as quais destaco as de Ana Mignot e a de Raquel Emerique. Também na França, Camille Goirand apresentou seu trabalho ao Instituto de Estudos Políticos de Paris, em 1991 (Goirand, 1991). Entre os cientistas sociais, a nota crítica foi para o populismo implicado na política pública assistencialista do governo Brizola. A crítica era dirigida a Brizola e a Darcy Ribeiro e se concentrava, fundamentalmente, no estilo de liderança de ambos: personalista, voluntarista, demagógico, inseqüente, etc. (Bomeny, 2001).

Por tudo isso, em meu entendimento, as reações à brusca interrupção do PEE no governo Moreira Franco não foram fortes o bastante para bloquear a política de desmonte: não foram acolhidas por personagens da vida pública, por intelectuais e formadores de opinião em número suficiente. A decisão política do governo Moreira, em certa medida, correspondia à avaliação e aos juízos publicamente anunciados em tantos setores da comunidade acadêmica e dos formadores de opinião e, de certa maneira, não contrariava a visão de uma extensa comunidade de críticos do programa do governo Brizola para a educação. A descontinuidade consolidada no governo Marcelo Allencar teve ainda menos explicações a dar. Os CIEPs foram desmontados como estruturas de ensino em horário integral, e as construções foram interrompidas. A rede pública de ensino voltaria ao sistema convencional, agora já com o ensino fundamental municipalizado.

Na época do governo Moreira Franco, consolidou-se um conjunto de avaliações mais ou menos encadeadas. Como o PEE foi completamente identificado com Brizola, senão com Darcy Ribeiro, e sobretudo foi computado ao PDT, comprar a idéia do programa era reforçar a liderança política brizolista e o brizolismo como movimento no Rio de Janeiro. Em segundo lugar, avaliações mais fundamentadas insistiam no fato de que o problema da educação não estava na falta de vagas, mas na ineficiência do sistema educacional para ensinar o fundamental às crianças. Os estudos de Sérgio Costa Ribeiro e de Ruben Klein sustentavam que as crianças demonstravam uma capacidade de insistência impressionante. Não saíam da escola, e não aprendiam. A concentração de alunos na primeira série era menos explicável pela incapacidade das escolas de acolher novos estudantes do que pela incompetência do sistema educacional para fazer o que se espera que faça: “ensinar a ler, escrever e contar”. Terceiro, mas não menos importante, fortaleceu-se, na mídia e em falas públicas, a idéia de que os CIEPs eram escolas de pobres. De tal forma os

CIEPs foram identificados assim que aos próprios pobres parecia um incômodo aceitá-los. Pesquisas anunciavam a inconveniência do horário integral para famílias que desaprovavam a permanência das crianças o dia inteiro na escola.²⁵ No funcionamento dos CIEPs talvez residisse o problema mais grave: programados para o ensino em horário integral, eles dependiam dos profissionais ali concentrados também em tempo integral. A falta de condições de permanência, ou a falta de políticas que assegurassem a contratação dos profissionais em condições de trabalho apropriadas, provocaram o esperado: espaços ociosos, crianças ociosas, tempo ocioso. Melhor receita para a não educação dificilmente se poderia prescrever.

Heranças concorrentes: comprometimento da educação no estado do Rio de Janeiro

Especialistas, educadores, professores e estudantes que de alguma maneira participaram do PEE do primeiro governo Brizola reforçam a tese de que houve uma distinção importante entre a primeira e a segunda fase do programa no Rio de Janeiro. Na primeira fase, professores se apresentavam voluntariamente para trabalhar. Foram convocados como profissionais e estimulados a participar de fóruns especiais, como no Encontro de Mendes. Teria acontecido ali uma aproximação direta entre professores do estado e dirigentes, e dali se dividiram as opiniões entre os que acreditaram que estava em curso um processo de revolução educacional e os que perceberam criticamente o que viria como desdobramento do encontro. Na aposta positiva prevalecia a convicção de que a educação alcançara, finalmente, a posição de política prioritária de um governo de estado. Um pouco daquela atmosfera pode ser percebida no trecho do depoimento de Heloisa Menandro:

Apesar de não ter uma proposta pedagógica, a coisa caminhou, as pessoas procuravam fazer o melhor possível. Havia uma Central de Orientação, na UERJ, e ficavam lá professores de geografia, de história, de matemática. As professoras que tivessem dúvida iam lá, perguntavam e recebiam orientação.

Essa era a situação do 1.º PEE no município do Rio de Janeiro, na avaliação de uma professora que fez parte da equipe original. Mas o pecado original estava ali, ainda que nublado pela atmosfera otimista de dar ao ensino fundamental o lugar de prioridade política e social: faltava projeto pedagógico. Além disso, tratava-se de equilibrar um projeto *especial* de educação em escala monumental, ou por outra, de

25 No depoimento mencionado, Heloisa Menandro narra o seguinte episódio: “Começamos a saber o que era isso, entrevistar os pais. ‘Não, não quero escola de tempo integral. Eu quero o meu filho em casa, tomando conta dos menores, fritando ovo, porque eu tenho que trabalhar fora e preciso do meu filho em casa uma parte do dia. Escola de tempo integral não, não dá.’ O CIEP de Ipanema, aquela maravilha, ficou às moscas. Depois encheu com os refugiados da enchente lá, com os desabrigados. Então, as escolas de tempo integral de quinta a oitava começaram a ficar vazias...”

sustentar um experimento de massa. A noção de experimento recusa em princípio a idéia de massa, mas seria nessa equação que o PEE buscava seu equilíbrio. A pá de cal veio com o 2.º PEE. Ali houve a cisão na rede pública de ensino: uma Secretaria Extraordinária para cuidar do programa, com verbas e atenção especiais — “todas as verbas, todos os dinheiros, todas as preferências, todos os carinhos”, confirma Heloisa Menandro —, e a rede regular condenada ao usual. O confronto entre os professores foi imediato. Professores regulares, com décadas de experiência, com os saberes rotineiros adquiridos no dia-a-dia de sala de aula sendo substituídos por normalistas, estagiários, professores iniciantes. Professores “sem os vícios”, defendia-se Darcy Ribeiro, no afã de reformular radicalmente o sistema educacional. Queria por um decreto criar uma nova geração de professores comprometidos com a revolução da educação. O confronto, na verdade, tinha fundamento mais profundo: a urgência da política se confrontando com a permanência e a lentidão do processo educativo. O tempo da política pautando o percurso da educação. Nesse particular, são indissociáveis o ritmo e a forma como se construiu o projeto, do estilo de liderança de quem dele cuidou. Os CIEPs eram uma atualização de outros inventos de Darcy Ribeiro que, tão logo encaixados na rotina de um passo após outro, da requerida permanência e estabilidade, perdiam o encanto para seu autor. O encanto provinha da monumentalidade com que a grande escola se apresentava diante do cenário educacional:

Meu maior orgulho como educador foi implantar o Programa Especial de Educação do Rio de Janeiro. Ele foi e é o mais amplo e ambicioso empreendimento educacional realizado no Brasil. Sessenta e seis deles funcionam como Ginásios Públicos e a eles se acrescentou toda uma universidade das ciências e das engenharias. Eles aí estão como grandes escolas, magnificamente projetadas por Oscar Niemeyer, implantadas em amplos terrenos, funcionando como educandários e como dinâmicos centros culturais e civilizatórios para as populações da periferia metropolitana a que servem prioritariamente. (Ribeiro, 1986)

Na entrevista que concedeu a Maria Cristina Leal, publicada na *Revista do Rio de Janeiro*, Darcy Ribeiro respondeu, ponto por ponto, às críticas mais usualmente dirigidas ao programa dos CIEPs: a monumentalidade, a decisão de entregar o projeto de uma escola para quem vinha do morro a um arquiteto internacionalmente famoso, a extensão do turno para horário integral, as muitas refeições que se distribuíam pelo tempo que a criança permanecia na escola, todos esses pontos foram considerados. Darcy voltou a Anísio Teixeira e afirmou ter sido o educador baiano o último a fazer escolas grandes no Brasil: Escola Guatemala, Escola Estados Unidos, Escola Argentina. “Qualquer uma dessas seria mais cara que um CIEP”, dizia (Ribeiro, 1994).

Darcy Ribeiro não escondeu em momento algum a dimensão compensatória do programa de educação integral.

Os CIEPs demonstram também que todas as crianças são suficientemente inteligentes para aprender o que se ensina no curso fundamental. A maioria delas, porém, necessita de ajudas compensatórias da pobreza em que vivem e do atraso de suas famílias, que

não tiveram escolaridade prévia, nem têm casas e facilidades para que seus filhos estudem orientados por algum parente letrado. (Ribeiro, 1986)

O sonho de Darcy, entretanto, era que o CIEP fosse atrativo para a classe média: “Tinha que ser tão bom que a classe média disputasse para colocar o filho lá dentro...” (Ribeiro, 1986). Por certo, a ênfase dada em todos os discursos na prioridade, para o programa, das classes populares e da população da periferia criou um vínculo simbólico entre clientela pobre e clientela dos CIEPs. O efeito perverso não antecipado foi transformar o experimento em verdadeiro estigma, atingindo ambos os segmentos, o das populações da periferia e o dos setores médios da população em idade escolar, que não queriam aceitar a marca de serem estudantes daquelas escolas (Emerique, 1997).

Não se tratava, dizia Darcy, de “fazer dez mil escolas ruins, de fazer mais escolas ruins. O negócio é fazer uma escola nova, uma escola honesta” (Leia, 1986: 39). E não se tratava de um programa integral de instrução, mas de um programa integral de civilização, de educação para a vida. As artes, o lazer, a iniciação ao trabalho, tudo isso deveria caber naquele espaço destinado à escola para a vida metropolitana moderna. Esse era o argumento para justificar a monumentalidade dos prédios escolares. Para planejá-los de modo a incorporar campo de futebol ou quadra de basquete, piscina e espaços culturais e pedagógicos de lazer, além dos postos de atendimento odontológico e de saúde. Escola pública, a maior invenção do mundo, dizia ele, é aquela que permite que todos os homens sejam herdeiros das bases do patrimônio mundial mais importante: a cultura. É aquela que dá um saber geral, não colorido religiosa ou ideologicamente. Essa escola representava o ideal de Anísio Teixeira, que Darcy acreditava estar conseguindo concretizar com o programa dos CIEPs.

Darcy talvez tenha marcado seu estilo de atuação em relação a Anísio Teixeira, não pelo projeto, sequer pela convicção de que a rede pública tinha que priorizar esse tipo de investimento no ensino básico. O que o distinguiu foi o volume de estabelecimentos, e foi a velocidade que impôs a si mesmo para solucionar um problema com o qual a sociedade brasileira conviveu em todo período republicano. Em suas experiências à frente de secretarias de Educação, Anísio Teixeira construiu não mais que algumas dezenas de escolas, e as escolas experimentais que criou em sintonia com o programa renovador foram em número muito mais reduzido, certamente pelas implicações de acompanhamento que exigiam, ao funcionar em tempo integral. Nesse ponto, Darcy Ribeiro poderia recorrer — como fez mais de uma vez em suas declarações — ao fenômeno espantoso da urbanização brasileira no período entre 1975 e 1990. O que os dois governos Brizola fizeram em números no Rio de Janeiro não tinha paralelo no Brasil republicano. “Cem anos em cinco”, era o que Darcy dizia para justificar a pressa de quem estava cumprindo uma tarefa que já deveria ter sido executada há muito mais tempo. A diferença de Darcy em relação a Anísio pode, em suma, ser atribuída à ênfase mais político-sociológica do que pedagógica que orientou a construção dos CIEPs. Indisciplinado pedagogicamente, Darcy Ribeiro mobilizou-se para dar solução, no período de dois governos, ao problema da exclusão da população carente em idade escolar (Bomeny, 2001).

Darcy Ribeiro se apresentava e queria ser visto como seguidor do movimento dos pioneiros da Escola Nova, em verdade, como herdeiro de Anísio Teixeira. Mas distinguia-se talvez do mestre quando conferia à agenda da Escola Nova — *ensino público, gratuito, obrigatório e leigo* — o conteúdo popular e de massa que a elite dos renovadores não pretendeu ou não pôde introduzir em seu projeto. Os movimentos liderados por personagens políticos com o perfil de Darcy Ribeiro são entusiásticos, totalizadores, sintonizados com mobilizações em que as fronteiras hierárquicas se dissolvem, sugerindo indistinção entre classes, englobando no popular o sentido de fraternização e a possibilidade de vivência comunitária. Esse estado de espírito e esse tipo de envolvimento se opõem ao rotineiro e à disciplina, porque a emoção, a independência, o decidir no clamor da interação imediata e o reforço recebido dos seguidores — que não é calculado e sequer regular — impedem a aceitação pelo líder de submissão à repetição. A rotina institucional, ao contrário, demanda regularidade, repetição, e está sujeita ao controle e à previsibilidade racional. As dimensões do encantamento, do inesperado e do extraordinário, e a retórica de impaciência em relação aos meandros da burocracia, dão vida e consistência ao agir político da liderança que encarna a missão de salvar o povo da tirania da nação madrastra.

Lideranças carismáticas não são substituíveis, já aprendemos com Max Weber, e projetos monumentais são de manutenção problemática. Pelos dois lados, pelo carisma ou pela monumentalidade, a rotina ordinária, aquela que tem que dar conta das tarefas do dia-a-dia, mostra-se impotente para uma convivência. Repetição e carisma são incompatíveis; monumentalidade e desempenho desafiam grandes administrações. Acontece que rotina escolar diz respeito à repetição e ao desempenho ordenado. Não por acaso, quando, no segundo governo Brizola, Darcy Ribeiro criou uma secretaria própria para lidar com o PEE, batizou-a de Secretaria *Extraordinária*. Já havia ali o entendimento de que a rotina havia sido ultrapassada em muito.

Tomando a distância dos anos transcorridos desde o início do PEE, é possível hoje cotejar as duas heranças — a do programa que descrevemos e a que hoje vigora no estado de forma mais regular. O desafio maior a enfrentar nas políticas educacionais (políticos interessados, educadores envolvidos, professores e membros da comunidade escolar) é combinar motivação com rotina. O bom desempenho da educação depende fortemente de ambas. A receptividade do 1.º PEE ilustra um bom momento do cruzamento entre expectativa inovadora e desenho de uma rotina para a educação. Percorridos os passos da implantação, a rotina foi se sobrepondo ao entusiasmo, e as dificuldades foram ficando maiores do que as possibilidades de solução. O segundo governo aprofundou essa distância, e os problemas se avolumaram de forma a esconder a originalidade e a inovação com as quais o PEE esteve comprometido.

Os 21 anos de criação dos CIEPs, em 2006, foram celebrados em uma série de matérias publicadas no jornal *O Globo* pelos jornalistas Paulo Marqueiro, Selma Schmidt e Ruben Berta, sob o título “21 anos depois, as lições dos CIEPs”.²⁶ Dois

26 Paulo Marqueiro, Ruben Berta e Selma Schmidt, “21 anos depois, as lições dos CIEPs”, *O Globo*, Rio de Janeiro, domingo, 28/5/2006, pp. 18-23.

pontos chamam a atenção naquele conjunto de informações. O primeiro é que os jornalistas investigadores foram atrás da primeira turma do primeiro CIEP — CIEP Tancredo Neves —, para ver o quanto a escola havia alterado o destino daquelas crianças. Da primeira turma, o único aluno que teve o destino pessoal positivamente alterado foi o que saiu do Brasil. Os demais contrariaram a expectativa original de que os alunos teriam naquela escola a chance de refazer suas vidas numa direção mais digna, cidadã, humana. Muitos tinham tido passagem pelos presídios, outros se encontravam em situação semelhante à de milhares de jovens perdidos para os efeitos perversos da pobreza, do crime, da exclusão, da falta de oportunidade, da baixa escolarização. O segundo ponto a destacar diz respeito aos CIEPs que “deram certo”. Ou seja, às escolas que puderam cumprir o programa idealizado para seu funcionamento. Eram duas ou três unidades no Rio de Janeiro — lembradas também por Iza Locatelli na entrevista que nos concedeu — e algumas unidades no interior do estado. Lição clara: as unidades com melhor desempenho no Rio são as que contam com a presença continuada e mais ativa da direção e promovem a reunião do corpo docente em torno do projeto; as do interior contam com a participação e o envolvimento da própria população — a escola deixa então de ser isolada das famílias e da própria comunidade e passa a integrar o conjunto de iniciativas e atividades que comunidade maior tem o compromisso de preservar.²⁷ Das duas menções, uma possível conclusão: ambas têm na singularidade e no modelo experimental sua unidade de atenção. Com esta afirmação, encaminho a reflexão final deste texto.

A sociologia da educação lida sistematicamente com duas perspectivas teóricas igualmente relevantes para o debate sobre o percurso e funcionamento dos sistemas educacionais. A primeira tem nas análises quantitativas um forte ponto de apoio, pois delas provém o mapa de localização geral de escolas, de classificação de rendimento ou fracasso escolar, de distribuição de recursos, indicadores cruciais para a definição de políticas públicas responsáveis para o campo da educação. Mas também no terreno das avaliações de maior escopo é possível encontrar contribuições teóricas que sinalizam aspectos universais presentes em qualquer formulação de sistemas educacionais. A teoria da reprodução de Pierre Bourdieu, de tamanha repercussão entre sociólogos e educadores, foi sempre persuasiva pela proposta que perseguiu de desvendar no interior dos sistemas educacionais e, portanto, nas escolas, os mecanismos de reprodução de desigualdades fortalecidos na dinâmica de funcionamento dos próprios ambientes educacionais.

Difícilmente essas duas propostas poderão ser descartadas se quisermos avançar na compreensão da maneira como funciona a educação e do tamanho dos problemas cotidianos enfrentados por aqueles que têm, por profissão e/ou vocação, a responsabilidade de ensinar e, por objetivo ou obrigação, a tarefa de aprender. Recentemente, contudo, o campo da sociologia da educação tem insistido na combinação dessas vias de acesso com outras mais singularizadas, próprias de

27 Este é um achado que está plenamente sintonizado com os resultados obtidos em pesquisas internacionais sobre o tema da vida escolar, desempenho e funcionamento das instituições de ensino da rede pública.

cada experimento. A etnometodologia liderou essa frente, insistindo no benefício da observação participante, na atenção a cada caso como recurso metodológico eficaz para a aquisição do que não aparece nas grandes estatísticas ou no percurso mais geral das grandes teorias e pode surpreender. O livro de Bernard Lahire — *Sucesso Escolar nos Meios Populares: As Razões do Improvável* — é uma tentativa, bem-sucedida a meu ver, de combinar os dois modelos de exercício teórico descritos acima (Lahire, 2004). Tomando como referência as avaliações nacionais, Lahire foca seu estudo em um conjunto de alunos das escolas públicas francesas situadas nos meios populares. Meios formados por famílias de imigrantes árabes, muitos dispendo de precária socialização com a língua e os hábitos letrados franceses, desprovidos de capital cultural, em condições vulneráveis de vida doméstica e de recursos financeiros mais regulares. Famílias que fazem parte do conjunto maior daqueles “desprovidos da sorte”, diria Darcy Ribeiro, próximas das famílias para as quais o PEE foi dirigido. Orientando a lente para mais perto, Lahire vai recuperando, nos relatos das famílias, um ou outro traço da vida doméstica — certo hábito de planejamento das atividades rotineiras, exercício mais permanente de autoridade como regra de convivência doméstica — como razão possível para explicar o improvável. O que é o improvável? O sucesso escolar em tais condições. Como pode um grupo completamente desprovido das habilidades requeridas ao manuseio dos instrumentos de convivência escolar ter sucesso nas escolas? O sociólogo vai reunindo pistas de observação qualitativa em unidades singulares e, com isso, vai matizando os achados das teorias de longo alcance.

Os experimentos dos CIEP fortalecem o acerto dessa sugestão. Tomados no sentido geral, uma lista de advertências plausíveis se impõe a qualquer observador mais atento. Tomado um projeto singular, talvez tenhamos que considerar pertinente a queixa feita por uma mãe a uma de nossas entrevistadas:

Eu tenho uma diarista lá em casa que tem um problema com a menina dela que tem cinco anos. Ela acorda às quatro horas da manhã, deixa a menina lá do outro lado da estrada... Eu perguntei: “Helena, não tem um CIEP perto de você?” Ela disse: “Ah, dona Heloísa, não tem mais. O meu filho foi criado no CIEP. Teve tudo. Agora é um rapaz formado, graças ao CIEP. Não tem. Acabou.” [...] O filho dela foi criado no CIEP, pegou os dois projetos — com o intervalo do Moreira — lá em Guaratiba e em Jacarepaguá... Graças à diretora e à comunidade, alguns tiveram uma continuação maravilhosa.²⁸

A despeito das avaliações positivas, das duras críticas ou das considerações ponderadas, os CIEPs permanecem como referência em todas as discussões mais importantes que embasam a tomada de decisões de políticas educacionais no Rio de Janeiro. O tempo de permanência das crianças nas escolas continua sendo um tema estratégico a mobilizar mentes e corações. E não só no Rio. Para o bem ou para o mal, a indissociação entre CIEP e turno único ou horário integral garantiu a perenidade do

28 Trecho do depoimento de Heloísa Menandro, cit.

projeto de educação dos governos Leonel Brizola sempre que o objeto em questão é a educação no estado do Rio de Janeiro. Evidência disso é a declaração de Nelson Maculan, secretário estadual de Educação do governo Sérgio Cabral, iniciado em 1.º de janeiro de 2007, a respeito da educação no Rio. Maculan defendeu o estabelecimento do regime integral como acontece na França, Itália, Estados Unidos e Canadá.

Nesses países, o aluno chega às 7:30, 8h e sai às 17 ou 18h. As escolas têm até enfermeira e tutor que ajuda o aluno a fazer o dever dentro da própria unidade escolar. No mundo moderno de hoje, onde os pais trabalham, é importante que o aluno faça curso de música, de arte, de natação, na escola. (Maculan, 2007)

A referência aos CIEPs não foi indireta. “O modelo republicano, implantado na década de 1980 com os CIEPs, está funcionando em 224 instituições, atendendo a 68.899 estudantes.” O que será feito com esta informação, e qual será o desdobramento da intenção política do novo secretário estadual de Educação, é matéria de reflexão para o balanço futuro do atual governo. De toda forma, ela marca a permanência de um projeto ainda com apelo, e do proveito pedagógico da manutenção das crianças nas escolas em tempo maior do que o que hoje vigora.

Referências bibliográficas

- Bomeny, Helena (2001), *Darcy Ribeiro: Sociologia de um Indisciplinado*, Belo Horizonte, Editora da UFMG.
- Emerique, Raquel Balmant (1997), *Do Salvacionismo à Segregação: A Experiência dos Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro* (dissertação de mestrado), Rio de Janeiro, PPCIS/UERJ.
- Goirand, Camille (1991), *Le Populisme à l'Assaut de la Nouvelle République: Les CIEPs (Centres Intégrés d'Education Publique) à Rio de Janeiro de 1983 a 1987*, dissertação apresentada no Institut d'Etudes Politiques de Paris.
- Lahire, Bernard (2004), *Sucesso Escolar nos Meios Populares: As Razões do Improvável*, São Paulo, Ática.
- Maculan, Nelson (2007), “Educação integral é a meta do novo secretário”, *Jornal O Globo*, 5/1/2007, p. 11.
- Maurício, Lúcia Velloso (2004), “Literatura e representações da escola pública de horário integral”, *Revista Brasileira de Educação*, 27, pp. 40-56.
- Mignot, Ana Chrystina Venâncio (2001), “Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987)”, *Estudos Avançados*, 15 (42), pp. 153-168.
- Moreira, Antônio Flávio Barbosa (2000), “Propostas curriculares alternativas: limites e avanços”, *Educação e Sociedade*, 21 (73). (Versão na internet: Alternative proposals for curricula: limits and progress, no site www.scielo.br).
- Ribeiro, Darcy (1986), *O Livro dos CIEPs*, Rio de Janeiro, Bloch Editores.
- Ribeiro, Darcy (1994), “Clientelismo e educação em questão: depoimento de Darcy Ribeiro”, *Revista do Rio de Janeiro*, II (3), pp. 40-51.
- Ribeiro, Darcy (2002), *Educação no Brasil*, Rio de Janeiro, PDT.

- Ribeiro, Sérgio Costa (1991), "Pedagogia da repetência", *Estudos Avançados*, 5 (12), pp. 7-21.
- Xavier, Libânia N. (2001), "Inovações e (des)continuidades na política educacional fluminense", em Américo Freire, Carlos Eduardo Sarmiento e Marly Motta (orgs.), *Um Estado em Questão: Os 25 anos do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, FGV/Alerj, pp. 115-156.

Helena Bomeny. Doutora em sociologia, pesquisadora e coordenadora da Escola Superior de Ciências Sociais do CPDOC-FGV, professora titular de sociologia da UERJ. E-mail: Helena.Bomeny@fgv.br

Resumo/abstract/ résumé/ resumen

Salvar pela escola: programa especial de educação

O texto trata da recuperação do Programa Especial de Educação, implantado no Rio de Janeiro nos dois mandatos do governador Leonel Brizola (1983-1987; 1991-1994). O Programa Especial de Educação ficou conhecido, principalmente, pela construção de mais de 500 escolas — Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) — onde as crianças deveriam receber educação em tempo integral e assistência integral. As unidades monumentais previam atendimento educacional, médico, dentário e assistência especializada. O CIEP era também conhecido como "Brizolão", uma referência direta ao governador Brizola. O texto acompanha o programa em seus fundamentos, seu percurso e sinaliza razões de sua descontinuidade no estado do Rio de Janeiro.

Palavras-chave educação, cidadania, escola de tempo integral, política educacional.

Saving the children through school: special education programmes

The text deals with the recuperation of the Special Education Programme implemented in Rio de Janeiro during the two mandates of Governor Leonel Brizola (1983-1987; 1991-1994). The Special Education Programme became known, principally, on account of the construction of over 500 schools — CIEPs (Integrated Centres for Public Education) — where the children were to receive a full-time education and comprehensive care. The monumental units provided for educational, medical and dental services and specialised assistance. Another name for a CIEP was "Brizolão", i. e. Big Brizola, a direct reference to governor Brizola. The text follows the programme through the course of its existence, from its origins, and indicates reasons why it was discontinued in the State of Rio de Janeiro.

Key-words education, citizenship, full-time school, educational policy.

Sauver par l'école: programme spécial d'éducation

Le texte aborde la relance du Programme spécial d'éducation, mis en œuvre à Rio de Janeiro au cours des deux mandats du gouverneur Leonel Brizola (1983-1987; 1991-1994). Ce programme s'est surtout fait connaître grâce à la construction de plus de 500 écoles — Centres intégrés d'éducation publique (CIEP) — où les enfants devaient recevoir une éducation à plein temps et une assistance intégrale. En plus du volet éducationnel, les centres offraient une assistance médicale, dentaire et spécialisée. Le CIEP était aussi appelé "Brizolão", une référence directe au gouverneur Brizola. Le texte rappelle les fondements du programme, sa mise en œuvre, et il souligne les raisons de sa discontinuité dans l'état de Rio de Janeiro.

Mots-clés éducation, citoyenneté, école à plein temps, politique d'éducation.

Salvar a través de la escuela: programa especial de educación

El texto trata la recuperación del Programa Especial de Educación implementado en Río de Janeiro en los dos mandatos del gobernador Leonel Brizola (1983-1987; 1991-1994). El Programa Especial de Educación se dio a conocer, principalmente, por la construcción de más de 500 escuelas — Centros Integrados de Educación Pública (CIEPs) — donde los niños recibían educación en jornada completa y asistencia integral. Las unidades monumentales preveían atención educativa, médico, dentista y asistencia especializada. El CIEP era también conocido como "Brizolão", una referencia directa al gobernador Brizola. El texto acompaña el programa en sus fundamentos, su trayecto y señala las razones de su discontinuidad en el estado de Río de Janeiro.

Palabras-llave educación, ciudadanía, escuela en jornada completa, política educacional.

