

Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987)

ANA CHRYSTINA VENANCIO MIGNOT

Os CIEPs são um documento vivo, um símbolo de nossas vontades e de nossa caminhada ombro a ombro com o povo (1).

NA PRIMEIRA metade dos anos 80, durante o primeiro governo Leonel Brizola e sob a orientação de Darcy Ribeiro, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) invadiram com suas estruturas pré-moldadas, idealizadas por Oscar Niemeyer, a capital e o interior do Rio de Janeiro. Sintetizam uma dada concepção de educação que despertou fascínio, perplexidade e rejeição.

Os CIEPs pretendiam engendrar uma mudança radical entre a “escola do futuro” e a rede múltipla, diferenciada e rica de problemas. A identidade da escola de tempo integral foi se desenhando numa dupla perspectiva – como modelo às escolas públicas do futuro e no confronto com as instituições de ensino que compunham a rede pública –, como expôs Darcy Ribeiro: “Em contraste com as escolas superlotadas, o CIEP é uma verdadeira escola-casa, que proporciona a seus alunos múltiplas atividades, complementando o trabalho nas salas de aula com recreação” (2). Nada melhor do que um projeto de linhas arrojadas, saídas da prancheta de Oscar Niemeyer. Em cada lugar no qual eram instaladas, as novas escolas faziam lembrar que ali, naquela estrada, naquele bairro, naquela pequenina ou grande cidade, a criança era a prioridade e que o futuro já havia chegado. Enfim, a nova arquitetura escolar de linhas retas, pretendia ser também um programa educador, na perspectiva observada por Agustín Escolano (1998: 45):

“... a arquitetura escolar é um elemento, invisível ou silenciosos, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende”.

As belas fachadas das escolas de argamassa em estruturas pré-moldadas saídas da Fábrica de Escolas serviram de suporte para que nelas fossem exibidas inscrições com nomes das “personalidades que se consideravam exemplares para

a infância” (Escolano, 1998: 41) e para a sociedade. As denominações (3) das novas escolas remetiam a políticos, artistas, cientistas, atletas, poetas, compositores, como por exemplo, Tancredo Neves, Salvador Allende, Olga Benário, Luiz Carlos Prestes, Rubem Paiva, Mané Garrincha, Oswaldo Cruz, Vital Brasil, Adão Pereira Nunes, Cora Coralina, Pablo Neruda, Glauber Rocha, Pixinguinha, Monteiro Lobato e, os educadores que propagaram o ideário da Escola Nova no país, como Armanda Álvaro Alberto e Anísio Teixeira, ou José Pedro Varela, educador uruguaio.

Nomear, segundo Machado (1976), implica designar, proferir, chamar, criar, instituir, eleger, escolher. Através de seus nomes, as novas escolas procuravam também inscrever com a homenagem que prestavam àqueles que tivessem lutado pela liberdade, pela cultura, pelo esporte, pela educação, enfim, por um mundo melhor, os valores que deveriam ser consagrados, seguidos, imitados. Mas, como o nome revela, além das características e qualidades do objeto nominado, a subjetividade ou posição daquele que nomeia – ainda segundo Machado – configurava-se assim, que para o governo tão importante quanto construir escolas era fazer escola: romper com o tradicional, com todo o legado do autoritarismo e investir numa concepção de escola comprometida com ideais democráticos inaugurando novos tempos.

Cada prédio que surgia cumpria o papel de provar que o futuro estava começando, diferente, como lembrou a secretária de Educação Maria Yeda Linhares: “Os CIEPs representam uma revolução na chamada escola pública, que deixará de ser um gueto dos destinados ao fracasso para se tornar uma possibilidade concreta de realização democrática neste país” (*Jornal do Brasil*, 21 ago. 1985: 10). Mas, não só o nome oficial foi criado pelo governo. Darcy Ribeiro escolheu também o apelido – que geralmente indica uma característica inconfundível –, o nome carinhoso pelo qual gostaria que a escola fosse conhecida: “a escola do Brizola”, o “brizolão”.

Emblemáticos, os CIEPs conferiram identidade à escola pública de tempo integral. Suas linhas arrojadas e grandiosas não permitiram que se passasse desavisadamente por eles. Despertaram a atenção, sobretudo, porque contrastavam com os demais prédios escolares – modestos em sua maioria – testemunhando a importância conferida à educação em determinado momento. Construídos, desordenada ou deliberadamente, em lugares de visibilidade estratégica, representava monumentos à educação, a um partido político e a seus idealizadores.

Todos perceberam a proclamada diferença especialmente quanto aos custos, localização, aspectos pedagógicos, arquitetônicos e uso partidário. Arquitetos, advogados, sindicatos, associações de moradores, lideranças políticas envolveram-se em um apaixonado debate, amplamente registrado pela imprensa, sobre as novas estruturas arquitetônicas que invadiram as praças, as estradas, as ruas, os terrenos baldios.

No decorrer da polêmica despertada pela construção da escola pública de horário integral, os educadores não fugiram à regra e, contaminados por determinadas interpretações acerca da qualidade do ensino, também mantiveram a polêmica igualmente marcada por reducionismos na qual os CIEPs foram heróis e vilões, solução e desgraça. Durante o período de implementação das escolas de tempo integral – 1984-1987 –, criticaram e aplaudiram permitindo entrever divergentes concepções de qualidade de ensino e evidenciando que se os CIEPs não democratizaram o ensino, democratizaram o debate acerca da escola pública de qualidade.

Escola pública, infância e democracia

Há uma situação dramática que está no meu plano de emergência: são as nossas crianças. Isto é uma coisa que vou tratar no primeiro minuto. (...) Eu vou tratar de salvar as crianças. (...) Vou dar prioridade à educação (4).

Erguidos sobre os escombros da escola pública herdada dos 20 anos de ditadura militar e alicerçados na necessidade de reverter o abandono do ensino, os CIEPs procuravam operar uma revolução no sistema educacional capaz de diminuir os altos índices de evasão e repetência (5). Nesse mesmo período, as demais administrações públicas da transição democrática defrontavam-se com o desafio de assegurar acesso e permanência bem sucedida às crianças. Voltavam-se para investir na gestão escolar, na redefinição de currículos, em planos de carreira e formação continuada de seus profissionais (Cunha, 1991). No estado do Rio de Janeiro não foram esses os caminhos percorridos. Aos poucos foi se delineando que a escola e a educação da qual se tratava não dizia respeito à rede de ensino existente.

Ao assumir o governo do estado do Rio de Janeiro em 1983, Leonel Brizola colocou em prática algumas medidas que procuravam expressar os compromissos assumidos durante a campanha eleitoral de 1982, a primeira depois de 18 anos e que marcou a transição democrática. Nessa época, quando a educação ganhou destaque especial, como os demais candidatos ele não se furtou de fazer promessas de tornar a melhoria das escolas uma prioridade.

A vitória de sua candidatura pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), pequeno e sem expressão nacional, surpreendeu analistas políticos (6). Seu compromisso com a educação proclamado durante o período eleitoral não gerou desconfiança. Nas suas administrações gaúchas havia investido na educação criando o projeto “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”. Engenheiro de formação, ele havia investido na ampliação da rede escolar (7).

Marco da vida política nacional, a eleição representou para os partidos de oposição a possibilidade concreta de, em chegando ao poder, fazer avançar o

processo de redemocratização do país (8). A vitória da oposição significou, portanto, um passo decisivo para – a partir de uma nova representação política – construir, através da negociação e do diálogo, os caminhos da transição.

Com uma problemática educacional revelada na precária expansão de oportunidades, na diminuição de verbas para o setor, na evasão e também nos altos índices de repetência, na perda salarial dos professores e na sua conseqüente desvalorização social, os candidatos de oposição que venceram as eleições buscaram ser porta-vozes das esperanças acumuladas no lento e difícil processo de reorganização popular. A sociedade civil, mediante novas formas de organização, estava a exigir mudanças significativas na política do Estado frente à escola pública, reivindicando efetiva redemocratização da educação, traduzida em gratuidade e universalidade.

Os professores, em particular, exerceram também pressão por intermédio de suas entidades rearticuladas e em processo de fortalecimento. Os fins dos anos 70, conforme lembrou Sposito (1984), simbolizaram o reingresso coletivo dos educadores – silenciados pelo autoritarismo – nos debates acerca dos destinos da educação, vinculando-os às conquistas das camadas majoritárias da população. Assim, em 1982, por ocasião das eleições, esperavam que a democratização da sociedade correspondesse a democratização da educação. Reivindicavam participação efetiva na definição de políticas educacionais, até então traçadas em gabinetes, afastadas das necessidades e esperanças forjadas no cotidiano das escolas públicas e na luta coletiva por melhores condições de vida e trabalho.

O período eleitoral constituiu um campo fértil às idéias de mudanças. No estado do Rio de Janeiro, além da indiscutível necessidade de reconstruir coletivamente um projeto educacional que atendesse às prioridades de assegurar acesso e permanência bem sucedida nas escolas, somava-se a necessidade de atender aos professores que, em suas greves, haviam conseguido chamar a atenção para a precariedade das condições de vida e de trabalho.

Ao assumir, o governo recém-empossado constituiu uma Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, presidida por Darcy Ribeiro, que acumulava em 1983 os cargos de vice-governador, secretário de Ciência e Cultura e chanceler da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Cabia à Comissão “formular, orientar e coordenar a política de educação e cultura no estado e no município do Rio de Janeiro” (9). Ela elaborou o Programa Especial de Educação, programa esse que englobava uma série de medidas que visavam a “recuperar a dignidade da escola pública” (10), a partir de uma análise que apontava um quadro desolador no que se referia à qualidade dos serviços públicos. A máquina administrativa herdada era vista pelos novos administradores como a serviço do clientelismo, marcada pela corrupção, por tráfico de influências e inchada por contratações de cunho eleitoreiro.

O diagnóstico feito pela nova administração estadual, em 1983, sobre o abandono da escola pública e divulgado tanto na imprensa quanto em vários documentos oficiais – nos quais as metas de governo foram estabelecidas –, evidenciavam que nessa área, a deterioração era ainda mais forte, exigindo mudanças radicais: “com a ausência de uma política coerente, a rotinização burocrática, a má administração de um quadro de pessoal mal remunerado e desmotivado, a péssima conservação dos prédios públicos etc. Tão grave quanto tudo isto é ainda a despersonalização dos serviços, com a perda da dimensão local (como por exemplo a homogeneização dos currículos escolares) e a precária integração da comunidade” (11).

Novos tempos, nova escola

As nossas crianças, jovens e adolescentes (...), representam, sem dúvida nenhuma, a maior riqueza desse País. Nada, rigorosamente, a supera. É o próprio futuro, o destino dessa grande Nação. Por isso é que vivemos momentos de esperanças e ali escrevemos: Nova República, Nova Escola (12).

Reverter o quadro de abandono da escola pública envolvia expandir a rede física escolar, rever objetivos e metodologia, fornecer material didático aos alunos e professores, prover assistência médica e nutricional às crianças. A expansão física da rede escolar deixou de ser compreendida apenas como ampliação do número das salas de aula e criação de escolas, pois, para os novos tempos, era preciso uma nova escola. Objetivando “devolver à escola pública prestígio e qualidade” (13), tornava-se necessário “ampliar a rede escolar com a construção de prédios funcionalmente compatíveis com a nova escola que se pretende implantar” (14).

Iniciava-se assim, de maneira mais clara, a “administração zig-zag” como a definiu Luiz Antonio Cunha, quando, a cada quatro anos, na mudança de governo, os secretários de educação se sentem na obrigação de propor um novo plano de carreira, uma nova proposta curricular, o seu tipo de arquitetura escolar, as suas prioridades. Para ele, esse padrão administrativo traz algumas graves conseqüências para a rede pública de ensino: a impossibilidade de avaliar as políticas educacionais, que exigem um certo tempo para que os seus efeitos possam ser observados, e a desconfiança do professorado, que passa a desenvolver resistências ao “mudancismo”, mesmo quando as propostas são “sadias e apropriadas” (Cunha, 1994: 25). Três razões, ainda segundo o autor, justificam a tônica “zig-zagueante” das administrações: o eleitoreirismo, o experimentalismo pedagógico e o voluntarismo ideológico, isto é, a adoção de propostas de impacto para atrair votos, entusiasmo em adotar em toda a rede escolar experiências sem bases científicas, e a pressa em resolver os problemas da educação em pouco tempo.

A ampliação da rede passou a significar, de forma ainda vaga no primeiro ano de governo, que não se tratava de construir simplesmente escolas para atender à população escolarizável. A expansão passaria, além da construção de novas escolas, por nova proposta de trabalho pedagógico, pela qual, ao lado do estudo, as atividades voltadas para a saúde, a nutrição e o esporte seriam priorizadas. Pretendia-se enfrentar o desafio do lamentável quadro da educação pública de forma inusitada: com “uma nova rede escolar urbana planejada por Oscar Niemeyer, na forma dos Centros Integrados de Educação Pública” (15) empregando a tecnologia mais avançada produzida pela Fábrica de Escolas, inaugurada pela nova administração, que pretendia fazer escolas para as crianças dos bairros mais pobres e com maior densidade demográfica.

Construir uma nova escola para os novos tempos não era uma metáfora: o projeto de Niemeyer contemplaria em breve, com sua imponência, o planejamento de uma educação integral traduzida em jornada escolar de dia inteiro. Pretendia-se, portanto, operar mudanças nas escolas existentes por uma escola diferente, pois, para Darcy Ribeiro (1986: 11), até então “a escola pública não cresceu onde devia nem como devia. O que se obteve com esse crescimento, onerosamente quantitativo, foi uma escola de mentira, incapaz até mesmo de cumprir a tarefa elementar de alfabetizar a população”. Mais do que priorizar a educação, contudo, desde o início estava colocado um desafio: o de construir algo inusitado que provocasse impacto e deixasse a marca do governo no setor. Não se tratava de “fazer dez mil escolas, de fazer mais escolas ruins. O negócio é fazer uma escola nova, uma escola honesta” (16). O idealizador da escola pública de tempo integral do Rio de Janeiro pretendia assim, realizar “a grande virada da educação” e repetia que para aquele governo “a prioridade será a educação, a criança. Ele ficará conhecido como um governo fazedor de escolas” (*O Globo*, 3 out. 1984: 12). A nova escola pretendia ser, portanto, o novo padrão de educação popular, voltada para a criança pobre.

O projeto arquitetônico expressou a preocupação pedagógica em proporcionar aprendizagem, mas sobretudo em favorecer a aquisição de hábitos, atitudes, valores. Em seu interior, as salas de aula, as salas de leitura, os gabinetes médico-odontológicos, os refeitórios bem-equipados, as quadras de esportes, a casa dos alunos residentes (17), ajudaram a construir o mito de uma boa escola como uma escola diferente, protetora da infância e da sociedade, antídoto contra os perigos das ruas. A nova escola era apresentada como a solução para o combate à violência. Pretendia-se, por meio dela, fazer da rede de ensino “um sistema educacional destinado à não produzir mais trombadinhas” (Ribeiro, *Jornal do Brasil*, 6 jul. 1986: 6).

Alimentando o imaginário da população sobre as realizações educacionais do governo, Darcy Ribeiro – no rádio, na televisão, nos jornais e nos palanques – foi enfático na defesa da necessidade de erguer CIEPs, divulgando a construção

de muitos metros quadrados de escolões, que tinham mais do que a tarefa de ensinar a ler, escrever e contar. À escola, à boa escola caberia alimentar, guardar, proteger. No lugar de uma instituição historicamente voltada para a instrução, surgia uma “escola-casa”, “escola-restaurante”, “escola-ambulatório”, visando a compensar carências emocionais, nutricionais, intelectuais, culturais e sociais.

Em poucos meses, os CIEPs interferiram na paisagem e na imagem da cidade. Os cartões postais da capital não mais se restringiam a divulgar as belezas naturais, o carnaval, a mulata, o Pão de Açúcar, o Corcovado ou as praias com as calçadas de Copacabana. Estampavam as novas escolas, que também passaram a integrar a contra-capa dos carnês de impostos municipais, os cartazes de propaganda de vacinação infantil, os *outdoors* de propagandas governamentais e os anúncios em jornais e na televisão, como o que foi veiculado em horário nobre nas várias emissoras de televisão, financiado pelo Banerj, o banco estadual: “Vocês vão ver agora, em 30 segundos o que uma criança faz em 9 horas no CIEP: café da manhã, ginástica, aula, almoço, estudo dirigido, sala de leitura, banho, jantar. Já fizemos 60. Vamos fazer 500. CIEP – uma aula de futuro”. E como novos cartões postais da cidade e do estado, tornaram-se atrações turísticas, constituindo roteiros obrigatórios para visitantes estrangeiros: François Mitterrand, Jimmy Carter, Edward Kennedy, Nelson Mandela, entre outros.

A escola de tempo integral em questão

Retomamos, assim, a orientação do meu mestre Anísio Teixeira, o último Secretário de Educação a construir uma rede de grandes e belas escolas no Rio de Janeiro. Depois dele prevaleceu a orientação dos que acham justo dar a quem vive em barracos, escolas de barracos (18).

A implantação de um projeto tão ambicioso, como entendiam seus idealizadores, gerou grande polêmica, amplamente registrada na imprensa a partir de 1984. Os empreiteiros foram os primeiros debatedores. Sentiam que seus interesses haviam sido feridos com as concorrências realizadas. Os políticos e líderes comunitários entenderam rapidamente que aquela proposta educacional traria dividendos eleitorais e posicionaram-se em torno destes. Os correligionários disputavam prestígio para suas regiões com o anúncio da construção de escolas. Os opositores tentavam de todas as formas encontrar ilegalidades nas prestações de contas, denunciavam critérios pouco científicos para a escolha de locais de instalação, criticavam os custos que eram exageradamente altos se comparados às demais escolas, rechaçavam o uso político-partidário do projeto. Os professores, particularmente, rejeitavam o abandono das demais escolas (19).

Construídas sem criterioso estudo de demanda, as escolas de tempo integral alojaram-se nos morros, nas estradas, nas praças, nas favelas, ao lado de outras escolas – as escolas públicas da rede que, no discurso oficial, não eram

honestas, não representavam o futuro, não tinham o compromisso com a formação para a cidadania, não se preocupavam com a aprendizagem das crianças das camadas populares. A ausência desse estudo não permitiu que a rede existente, a das pobres escolas, reduzisse os três turnos de jornada escolar e assegurasse uma permanência bem sucedida às crianças que a ela tinham acesso. A opção pelos CIEPs não permitiu ao governo otimizar os recursos da rede ampliando as salas de aula, reformando ou construindo salas anexas. Em regiões com grande densidade demográfica – como a Baixada Fluminense –, em períodos de matrícula, a população sem escolas, em particular as mães de crianças em idade escolar, reivindicavam que a nova escola funcionasse em jornada idêntica às demais para abrigar seus filhos. A localização foi defendida por representantes do governo: “É impossível (...) esconder 300 escolas de 10 mil metros quadrados com a beleza do traço de Oscar Niemeyer, como parece ser o desejo de alguns” (20).

A questão dos custos dos CIEPs também, desde o início, mobilizou empresários, políticos, arquitetos e educadores. Os pré-moldados, que em princípio barateariam a construção, revelaram-se muito mais caros do que a tecnologia convencional empregada em edificações. Leonel Brizola discursou na inauguração do CIEP Tancredo Neves, defendendo-se dos ataques formulados aos gastos excessivos:

“Quanto é o custo de um CIEP? Ora, meus senhores. Nós partimos do seguinte conceito: salvar as nossas crianças, prepará-las para a vida e a construção do nosso país, é algo que, realmente, devemos considerar que se encontra acima da economia. Foi assim ao longo de sua história que os povos conseguiram construir as suas grandezas (21).

Oscar Niemeyer empregou também a sua autoridade de construtor dos monumentos de Brasília, da Universidade de Brasília, do Sambódromo, para emitir sua opinião abalizada sobre o tema:

“As críticas que têm sido feitas aos CIEPs são tão levianas, demonstram tal desinformação que a contragosto, sou obrigado a dar uma explicação desse projeto.

Começarei dizendo se tratar de um projeto revolucionário, sob o ponto de vista educacional. Escolas que não visam apenas – como as antigas – a instruir seus alunos, mas sim dar um apoio efetivo a todas as crianças do bairro. E isto explica serem abertos aos sábados e domingos, ginásio, gabinete médico, dentário, biblioteca, etc. Daí a dificuldade de utilizar as velhas escolas – vão sendo remodeladas – pois não foram projetadas para esse programa.

Por outro lado, os CIEPs não representam custos vultosos, nem são faraônicos (para usar um termo do agrado da mediocridade inevitável).

Obedecem a um programa e não existe mágica em matéria de construção. Pré-fabricados, eles constituem uma economia de 30% em relação às construções do tipo comum – e mais econômicos ainda se tornam por serem de construção rápida, quatro meses, o que é mais fácil edificar tendo em conta o aumento crescente dos materiais, da mão de obra, etc. Adaptam-se a qualquer lugar, junto às favelas inclusive, o que é sem dúvida importante, permitindo que os filhos dos favelados sintam que todo um conforto lhes é oferecido, sem a discriminação odiosa que mais tarde e, por enquanto, a vida lhes vai impor. E são simples, lógicos, destacando-se pela sua forma diferente nos setores mais diversos da cidade, revelando assim a grandeza do programa adotado pelo governador Leonel Brizola, o que, por isso mesmo, parece não agradar a muita gente” (22).

Quanto ao uso partidário, efetivamente a análise do calendário de inaugurações dessas escolas evidencia que o governo estava atento ao calendário eleitoral, pois as obras obedeceram ao ritmo das eleições municipais e estadual. Em 1985, foram inaugurados os CIEPs dos municípios que elegeriam prefeitos e, no último ano da administração, os do interior em função da escolha popular do governador. Nesta última, o então candidato Darcy Ribeiro era apresentado como o “pai dos CIEPs”: “esse é o Darcy, o candidato do Brizola, o homem que faz Brizolões” (*Jornal do Brasil*, 5 out. 1986: 4).

Não foram medidos gastos com a propaganda das novas escolas. Alheio às críticas aos gastos excessivos com a veiculação de anúncios associando a proposta educacional ao governo, este não se restringiu à divulgação do grande e revolucionário projeto nem ao estado, nem ao país. Matérias foram pagas na imprensa estrangeira, como o *The New York Times* e a revista alemã *Der Spiege* (23), propalando a opção pedetista pelo social e, em especial, pela educação. Os CIEPs tornaram-se símbolo do partido no governo. CIEP, PDT, Brizola e Darcy amalgamaram-se partidarizando o projeto educacional.

Os professores da rede pública de ensino inicialmente se sentiram chamados a participar da grande virada da educação que se pretendia realizar. Convocados para participar de um grande encontro que discutiria as metas, voltaram-se para o exame das questões que diziam respeito ao cotidiano das escolas e que afetavam suas práticas pedagógicas. Acreditando que estariam interferindo na definição das prioridades educacionais, sugeriram estratégias para enfrentar a exclusão escolar. Aguardavam medidas administrativas, orçamentárias e pedagógicas que favorecessem eliminar o terceiro turno, promover a formação continuada dos professores, rever o material didático, proporcionar merenda de qualidade, prover caixas escolares, recuperar a rede física, restaurar e renovar o mobiliário etc.

A implantação dos CIEPs surpreendeu a todos porque eles se transformaram em principal meta e, especialmente, porque foram guindados à condição de

“modelo multiplicável de escola”. A necessidade de prioridade para a educação foi o único consenso do professorado. Da mesma forma que a sociedade se dividira frente ao novo projeto, a cisão também se fez presente entre os profissionais do ensino. Uns reclamavam de que os esforços até então desenvolvidos pela categoria foram ignorados e, pior do que isso, desqualificados. Outros, aplaudiam a iniciativa porque não acreditavam nos velhos métodos, nas fórmulas já consagradas.

De um lado, ficaram aqueles que se sentiam responsabilizados pelo abandono da rede. Decepcionada, esta parcela se sentiu desprestigiada com a proposta que desconsiderava as condições concretas das escolas existentes. Rejeitaram o paralelismo pedagógico, orçamentário e administrativo que a opção pelos CIEPs engendrara na rede pública de ensino. Acusaram o projeto de elitista por atender a um pequeno número de alunos, abandonando a maior parcela da população mais pobre, impedindo seu ingresso à escola. Mas, a utopia pedagógica pedetista encontrou um solo fértil entre aqueles que tinham o desejo inconsciente de encontrar uma fórmula, um método, um modelo capaz de solucionar todos os problemas e dilemas da sala de aula. Para esses, a proposta era democrática porque permitia às crianças dos setores mais desfavorecidos uma experiência pedagógica rica. A qualidade era mais importante do que a quantidade.

Aqueles que entendiam ser a função da escola oferecer uma base comum ensinando a ler, escrever e contar condenaram a concepção ampliada de escola que pretendia mais do que ensinar: preparar para a vida, ensinar a viver. Os aplausos aos CIEPs vinham daqueles que advogavam uma política social alternativa capaz de responder aos graves desafios à educação, à saúde e à alimentação. A rejeição, por sua vez, fundamentou-se na compreensão de que esta alternativa traduzia a impossibilidade da administração traçar um programa social unificado.

Defensores e críticos assumiram posturas inconciliáveis sobre a escola de tempo integral (24). Combatendo o caráter alternativo que desconsiderava o trabalho anterior desenvolvido, e em nome da escola unitária, os críticos negaram a “escola modelo”. Na defesa de uma base comum e prioritária de conhecimentos, submeteram um outro modelo de escola para uma sociedade complexa e plural. Os seus discursos em favor de uma pretensa igualdade formal como ponto de chegada, desconhecia a desigualdade dos alunos no ponto de partida. Desprezaram as necessidades concretas das mulheres que, trabalhando fora, não tinham com quem deixar os filhos. Desconsideraram que as crianças das camadas médias aumentam cada vez mais sua jornada escolar ou ocupariam seus dias com atividades extras.

Os defensores dos CIEPs protegeram a proposta ignorando que a escola de tempo integral não poderia se resumir aos prédios bonitos estrategicamente bem localizados. Esconderam a ociosidade e a evasão, especialmente das crianças

do segundo segmento do então ensino de 1º grau que, infelizmente, trabalhavam para ajudar no orçamento doméstico. Desconheceram que a prioridade para a construção das novas escolas relegou ao esquecimento o investimento em salários de professores, material escolar e aperfeiçoamento da rede. Fingiram que não perceberam que a população aguardava na pobre escola ao lado uma vaga para seus filhos, negando-se a matriculá-la na “escola dos ricos para os pobres”, pois o discurso oficial – amplamente divulgado na imprensa – acabou por estigmatizar as crianças que na verdade pretendia proteger.

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

Os defensores desta proposta, ao transformarem esta escola como modelo multiplicável, como a escola honesta, a escola do futuro, acabaram negando a própria inspiração do projeto: contemplar a diversidade que a rotina das práticas pedagógicas impedia. Abrigados em um projeto arquitetônico uniforme, presos a horários pré-estabelecidos para o seu funcionamento, generalizado como único modelo de escola, negaram assim os argumentos que justificariam a escola pública de tempo integral.

Com a derrota eleitoral de Darcy Ribeiro para o governo estadual em 1986, o projeto foi interrompido. Em ruas, estradas, praças, bairros e favelas onde os CIEPs estavam apenas em fase inicial da construção, os canteiros de obras foram abandonados. Eram resquícios de um sonho, escombros de um monumento à educação. Tapumes e entulhos macularam a paisagem e a imagem da cidade vitrine do país. A escola que havia se tornado o seu mais novo cartão postal, ainda assim pretendia dar mais uma lição: a lição sobre a importância da continuidade administrativa (25). O debate sobre qualidade do ensino que gerou, continuou vivo, apaixonado e apaixonante.

Notas

1 *O Globo*, 7 mar. 1987, p. 9. Trecho da última mensagem do governador Leonel Brizola no seu primeiro mandato no estado do Rio de Janeiro e que circulou em matéria paga de seis páginas nos jornais de maior circulação do país, intitulada: 500 CIEPs. Um legado ao futuro.

2 Ribeiro, Darcy. A revolução educacional do Rio. *Módulo/Arquitetura e Arte*, n. 91, p. 28, 1986.

- 3 Desenvolvi anteriormente uma discussão sobre este tema em Decifrando o recado do nome: uma escola em busca de sua identidade pedagógica, publicada na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, INEP/MEC, v. 74, n. 178, p. 619-638, 1993.
- 4 Leonel Brizola. *Revista Isto É*, p. 102, 20 set. 1982.
- 5 Ver Ana Chrystina Venancio Mignot, CIEP – Centro Integrado de Educação Pública: alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação? *Em Aberto*, n. 44, p. 45-63, 1989; A escola pública e a construção de um espaço alternativo de educação, *Educação e Sociedade*, n. 40, p. 502-508, 1991.
- 6 Sua vitória foi analisada como resultante da vocação oposicionista do eleitor carioca, que tradicionalmente escolhia candidatos antigovernistas e contra qualquer forma de continuísmo. Um jornalista observou, na época, que o Rio de Janeiro “produziu mais uma de suas periódicas ‘surpresas’, fazendo jus à sua fama de vocação para a rebeldia. Ver Mauro Malin, Balanço nacional das eleições, *Revista do PMDB*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 79, 1983. Para outro cientista político, “No Rio, o eleitor votou na promessa do teleférico na favela, no médico de família e acreditou no programa de governo cristalizado na cabeça (cérebro) de um *messias salvador* (...) todas as formas orgânicas da sociedade foram vencidas, no Rio de Janeiro, pelo apelo populista do pai que tem todas as soluções dos problemas da população. Cf. Luiz Henrique Bahia, O PMDB do Rio e a eleição de novembro. *Revista do PMDB*, n. 5, p. 85, 1983.
- 7 “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 Melo, a contrapartida foi a implantação, pelo governo federal, dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Caics)”. Cf. Claudemir de Quadros, “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”: o governo Brizola intervindo na educação do Rio Grande do Sul. Texto apresentado na Reunião anual da ANPUH, Florianópolis, 1999, p. 9 [mimeo.]. Ver também Camille Goirand, *Le populisme a l’assaut de la Nouvelle République: les CIEPs (Centres Intégrés d’Education Publique) a Rio de Janeiro de 1983 a 1987*. Mémoire présenté à l’Institut d’Etudes Politiques de Paris, 1991.
- 8 Analistas políticos avaliaram que esta eleição, além de iniciar uma fase de intensa negociação, poderia influir indiretamente na escolha do futuro presidente da República. Entendiam ainda que sob o regime pluripartidário, pela primeira vez “participam e participam ativamente, (...) um nutrido contingente de punidos pelos atos institucionais e reabilitados pela Lei da Anistia (*Isto É*, 17 nov. 1982, p. 22). Em termos numéricos a importância da eleição também podia observada: “em todo o país estão sendo escolhidos, além de 3.840 prefeitos, 50.920 vereadores, 949 deputados estaduais, 479 deputados federais, 25 senadores e 22 governadores. Ou seja, estão em jogo, diretamente, 56.235 cargos públicos e mais tudo o que essa grande mexida na estrutura administrativa e de poder pode significar” (*id.* p. 23).

- 9 Cf. Lei n.º 705, de 21 de dezembro de 1983.
- 10 *Id.*
- 11 Plano de Desenvolvimento Econômico e Social. Lei n.º 705, p. 3.
- 12 Ver discurso do governador Leonel Brizola na inauguração do CIEP Tancredo Neves, em 8 de maio de 1985 [mimeo.].
- 13 Parecer n.º 378/84 do Conselho Estadual de Educação, p. 1-2.
- 14 *Id.*
- 15 Ver Falas ao professor, p. 19-20.
- 16 Ver entrevista de Darcy Ribeiro ao *Jornal Leia*, mar. 1986, p. 39.
- 17 Sobre o projeto alunos residentes consultar Maria de Lourdes Sá Earp. Infância, pobreza e educação: o projeto alunos residentes em CIEPs. In: Creso Franco & Sônia Kramer, *Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores*. Rio de Janeiro, Ravil, 1997, p. 181-200.
- 18 Resposta de Darcy Ribeiro na *Folha de S. Paulo*, 27 out. 1984, p. 45, às críticas formuladas à proposta educacional em processo de implantação que foram feitas na Câmara Municipal do Rio de Janeiro e divulgadas na imprensa e em revista especializada por Vanilda Paiva, 50 anos do governo Pedro Ernesto: de que espólio falamos? *Educação e Sociedade*, n. 19, p. 160-167, 1984.
- 19 A respeito do debate acadêmico consultar Victor Henrique Paro, *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo, Cortez, 1988, entre outros trabalhos do autor sobre o tema.
- 20 Declaração da secretária geral da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro sobre critérios que nortearam a escolha dos terrenos onde se localizaram os Centros Integrados de Educação Pública. *Diário Oficial*, 28 ago. 1985, p. 2.
- 21 Ver o discursos de inauguração do CIEP Tancredo Neves. *op. cit.* s/p.
- 22 *Jornal do Brasil*, 25 set. 1985, transcrito posteriormente por Darcy Ribeiro, *O livro dos CIEPs*, *op. cit.* p. 110.
- 23 Conforme matéria divulgada no *Jornal do Brasil*, 14 ago. 1985, p. 9, quando o governo é acusado de “fazer obra de fachada. O povo precisa de escolas; não de *outdoors* para sua campanha à Presidência”.
- 24 Sobre essa temática, desenvolvi anteriormente outro estudo: Ana Chrystina Venancio Mignot, A escola pública e a construção de um espaço alternativo de educação. *Educação e Sociedade*, n. 40, p. 502-508, 1991.
- 25 A respeito da retomada deste projeto, em 1990, com a recondução de Leonel Brizola ao governo estadual, ver Ana Chrystina Venancio Mignot, Monumento à educação: escola pública de tempo integral. *Revista do Rio de Janeiro*, ano II, n. 3, p. 52-60, 1994. É importante registrar que os CIEPs serviram de inspiração para a criação das

escolas de horário integral em âmbito nacional. O projeto de sair instalando escolas de tempo integral país afora concretizou-se nos CIACs. A possibilidade de dar continuidade ao projeto iniciado no estado do Rio de Janeiro justificou o apoio dado por Brizola ao presidente Collor no tumultuado momento político que antecedeu o processo que resultou no seu afastamento. A implantação dessas escolas foi vista pelo governo estadual como reconhecimento de uma iniciativa que precisava ser aprofundada e ampliada para todo o país quando “deixava de ser um sonho para tornar-se esperança e expectativa de todo o povo brasileiro. A criação nacional dos Centros Integrados de Apoio à Criança – os CIACs do presidente Fernando Collor de Mello – é o acontecimento mais importante da história da Educação, Cultura e Saúde no Brasil”, conforme 2º PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO, *CIEPs e CIACs – a educação como prioridade*, Rio de Janeiro, s/d. A respeito dos CIACs consultar também KRAMER, Sonia. CIACs: fálácias, equívocos e tentações. *Educação e Sociedade*, n° 40, 1991, pp. 461-474. Posteriormente, na gestão de Itamar Franco, a denominação dessas escolas foi alterada. Os CIACs passaram a se chamar CAICs, indicando uma certa mudança no rumo do programa pois a educação integral não mais se realizaria exclusivamente em prédios especiais. Os CAICs – Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – juntamente com “outros equipamentos sociais já existentes” viabilizariam a “defesa da criança e do adolescente, a promoção e defesa da saúde, creche, pré-escola e educação escolar, esporte e lazer, difusão cultural, educação para o trabalho, alimentação e teleeducação”, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Plano Decenal de Educação para Todos*, Brasília, 1993, p. 58. A respeito dos programas lançados nas duas últimas décadas visando ampliar o tempo de permanência das crianças na escola – EDU-RURAL, Ciclo Básico, Jornada Única, CIEPs, PROFIC e CIACs, consultar SILVA, Rose Neubauer *et alii*. O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino, Fundação Carlos Chagas, *Cadernos de Pesquisa*, n° 84, 1993, pp. 5-16. As autoras chamam a atenção para a ausência de avaliação, descontinuidade administrativa e falta de mecanismos de controle da sociedade sobre as políticas públicas implementadas. No Estado do Rio de Janeiro – excluindo a cidade do Rio de Janeiro na qual o ensino fundamental foi municipalizado, em 1975, com a fusão – existiam, em 2000, 1919 escolas que atendiam 1.371.337 alunos. Desse total, 189 CIEPs com 70.046 alunos, de acordo com os dados apresentados em GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, *Relatório 2000 - Secretaria de Estado de Educação*, 2000, nas pags 8 e 19.

Referências bibliográficas

BAHIA, Luiz Henrique. O PMDB do Rio e a lição de novembro. Rio de Janeiro, *Revista do PMDB*, n. 5, p. 85-89, 1983.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1991.

_____. Zig-zag no 1º grau: o Rio de Janeiro nos anos 80. *Revista do Rio de Janeiro*, ano II, n. 3, p. 21-26, 1994.

- ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio & ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1998, p. 19-58.
- GOIRAND, Camille. *Le populisme à l'assaut de la Nouvelle République: les CIEPs (Centres Intégrés d'Éducation Publique) à Rio de Janeiro de 1983 à 1987*. Mémoire présenté à l'Institut d'Études Politiques de Paris, 1991.
- HOUAISS, Prefácio que deveria ser posfácio. In: MACHADO, Ana Maria. *Recado do nome: leitura de Guimarães Rosa à luz do nome dos seus personagens*. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
- KRAMER, Sonia. CIACs: falácias, equívocos e tentações. *Educação e Sociedade*, nº 40, 1991, p. 461-474.
- MACHADO, Ana Maria. *Recado do nome: leitura de Guimarães Rosa à luz do nome dos seus personagens*. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
- MALIM, Mauro. Balanço nacional das eleições. Rio de Janeiro, *Revista do PMDB*, n. 5, p. 79-84, 1983.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *CIEP - Centro Integrado de Educação Pública: alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação?* Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (mestrado), PUC-RJ.
- _____. CIEP – Centro Integrado de Educação Pública: alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação? *Em Aberto*, n. 44, p. 45-63, 1989.
- _____. A escola pública e a construção de um espaço alternativo de educação. *Educação e Sociedade*, n. 40, p. 502-508, 1991.
- _____. Decifrando o recado do nome: uma escola em busca de sua identidade pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 74, n. 178, p. 619-638, 1993. Brasília, INEP/MEC.
- _____. Postal card of the democratisation of teaching: full-time state school of Rio de Janeiro, INTERNATIONAL STANDING CONFERENCE FOR THE HISTORY OF EDUCATION, 23. Universidade de Birmingham, julho de 2001 [mimeo.].
- _____. Monumento à educação: escola pública de tempo integral. *Revista do Rio de Janeiro*, ano II, n. 3, p.52-60, 1994.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Plano Decenal de Educação para Todos*, Brasília, 1993.
- PAIVA, Vanilda. 50 anos do governo Pedro Ernesto: de que espólio falamos? *Educação e Sociedade*, n. 19, p. 157-163, 1984.
- PARO, Victor Henrique. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo, Cortez, 1988.

QUADROS, Claudemir de. “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”: o governo Brizola intervindo na educação do Rio Grande do Sul. Trabalho apresentado na Reunião anual da ANPUH, Florianópolis, 1999, p. 9.

RIBEIRO, Darcy. *O Livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro, Bloch, 1986.

_____. A revolução educacional do Rio. *Modulo/Arquitetura e Arte*, n. 91, 1986.

RIO DE JANEIRO (estado). Programa Especial da Educação. *Falás ao professor*, 1985.

_____. 2º PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO, CIEPs e CIACs - a educação como prioridade, s/d.

_____. *Relatório 2000 - Secretaria de Estado de Educação*, 2000.

SÁ EARP, Maria de Lourdes. Infância, pobreza e educação: o projeto alunos residentes em CIEPs. In FRANCO, Creso & KRAMER, Sônia. *Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores*. Rio de Janeiro, Ravil, 1997, p. 181-200.

SILVA, Rose Neubauer *et alii*. O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino, Fundação Carlos Chagas, *Cadernos de Pesquisa*, nº 84, 1993, p. 5-16.

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

Ana Chrystina Venancio Mignot é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Uma versão ampliada deste texto é encontrada em *Postal card of the democratisation of teaching: full-time state school of Rio de Janeiro*, que foi apresentada na XXIII International Standing Conference for the History of Education, Universidade de Birmingham, em julho de 2001. Resulta da dissertação de mestrado da autora, chamada *CIEP – Centro Integrado de Educação Pública: alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação?*, defendida na PUC-RJ em 1988, pesquisa que contou com o auxílio financeiro do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).