

Grandes pensadores tensionando o I Programa Especial de Educação (1983-1986)

Great thinkers tensing 1st Rio de Janeiro Special Education Program (1983-1986)

Los grandes pensadores tensando el I Programa Especial de Educación (1983-1986)

SHEILA CRISTINA MONTEIRO MATOS¹

Resumo

O objetivo deste artigo é estudar pensamentos político-filosóficos que foram aportes teóricos para a consecução do I Programa Especial de Educação. Sua problemática versa sobre as condições políticas e educacionais em que o Programa foi gestado, levando em consideração as contribuições teóricas e os feitos realizados por grandes intelectuais que marcaram o pensamento educacional na época. Para tal, o método da investigação foi o dialético. O resgate crítico teórico foi realizado através de pesquisas bibliográfica e documental, que possibilitaram a reflexão sobre o conhecimento associado à temática, aproximando os pensamentos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro com as discussões de Gramsci sobre hegemonia e intelectuais orgânicos. Nas considerações finais, aborda-se que tanto Anísio Teixeira como Darcy Ribeiro foram intelectuais orgânicos que influenciaram a implementação do I Programa Especial de Educação com ideias, proposições e práticas que eram balizadas em uma educação que favorecesse uma formação mais completa do ser humano.

Palavras-chaves: Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Educação em tempo integral, intelectuais orgânicos, I Programa Especial de Educação.

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias-RJ. Orientadora Educacional da Prefeitura Municipal de Mesquita. E-mail: sheilammatos@uol.com.br

Abstract

This paper aims to study political and philosophical thoughts that were theoretical to achieve the First Special Education Program contributions. The problem is about the political and educational conditions that the Program was gestated, taking into consideration the theoretical contributions and achievements made by great intellectuals that marked the educational thought at the time. Thus, the method of research was dialectical. The critical theoretical review was accomplished through the bibliographic and documentary research that allow for reflection on the knowledge associated with the topic, approaching the thoughts of Darcy Ribeiro and Anísio Teixeira and with Gramsci's discussions of hegemony and organic intellectuals. In the final remarks, it discusses that both Anísio Teixeira as Darcy Ribeiro were organic intellectuals that influenced the implementation of the First Special Education Program with ideas, propositions and practices that were buoyed in education favoring a more complete formation of the human being.

Keywords: *Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, full time education, organic intellectuals, 1st Special Education Program.*

Resumen

El propósito de este artículo es estudiar los pensamientos políticos y filosóficos que eran contribuciones teóricas a la consecución del Programa Especial de Educación. Su problemática es acerca de las condiciones políticas y educativas en las que se gestó el programa, teniendo en cuenta los aportes teóricos y logros realizados por grandes intelectuales que marcaron el pensamiento educativo en aquel momento. Para ello, el método de investigación fue dialéctica. El rescate crítico de la producción teórica se logró a través de la investigación bibliográfica y documental, lo que permitirá a la reflexión sobre los conocimientos asociados con el sujeto, acercándose a los pensamientos de Teixeira y Darcy Ribeiro con discusiones de la hegemonía y los intelectuales orgánicos de Gramsci. En las palabras de clausura, que se ocupa de que tanto Teixeira como Darcy Ribeiro eran intelectuales que influyeron en la ejecución del Programa de Educación Especial Primera con ideas, propuestas y prácticas que se vieron fortalecidas en la educación favoreciendo una formación más completa del ser humano.

Palabras clave: *Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, la educación a tiempo completo, intelectuales orgánicos, I Programa Especial de Educación.*

Recebido em: setembro de 2015

Aprovado para publicação em: dezembro de 2015

1. Apresentação e metodologia

Os anseios por uma escola pública, única, laica e democrática já eram bandeiras de luta travadas no seio da educação em meados do século XX. A tentativa de consolidar uma escola “civilizadora” foi postulada por Anísio Teixeira e seu discípulo Darcy Ribeiro, que viam, por meio do acesso a essa escola, possibilidades de melhoria na qualidade de vida da população oriundas da classe trabalhadora.

Em plena efervescência política que caracterizou a transição do período autoritário ao de redemocratização no país, foi implementado o I Programa Especial de Educação (I PEE - 1983 a 1986) (LOBO e FARIA, 2004), criado como condição fundamental para a consolidação da democracia.

Cabe enfatizar que o desenrolar desse programa foi em um período histórico marcado por uma ditadura de autoritarismo já decrescente, iniciando um período de maior liberdade, ainda que regulada. Nesse contexto, a organização dos educadores já se tornara algo embrionário, marcando a década de 1980.

Saviani (2008) sinaliza que dois vetores distinguiram o movimento organizativo-sindical nessa década. O primeiro foi caracterizado pelo significado social e político da educação, decorrente da busca por uma escola pública de qualidade e com acesso democrático. O segundo vetor é a preocupação voltada para os aspectos econômico-corporativos de caráter reivindicativo que determinam grandes greves ao longo dessa década. De forma mais enfática, Neves (2005) ainda salienta que:

Em parte devido aos amplos períodos ditatoriais da história republicana brasileira ou mesmo ao fortalecimento da organização social contra a ditadura militar, no plano empírico, em parte devido à conceituação restrita do Estado Capitalista, como comitê da burguesia, no plano teórico, desenvolveu-se em larga escala no Brasil dos anos 1980 uma visão dicotômica da relação entre Estado e sociedade civil, na qual a aparelhagem estatal, espaço exclusivamente burguês, era responsável pela perpetuação de poder das classes apropriadoras, enquanto a sociedade civil organizada, de forma homogênea, constituir-se-ia no espaço de redenção das classes produtoras diretas, supervalorizando seu papel transformador. (p. 86).

Essa visão dicotômica desenvolvida nos anos 80 favoreceu, de certa maneira, um caráter homogêneo da sociedade civil, que lutava pelos interesses da classe popular e resistia contra qualquer forma de censura e repreensão oriundos do Estado. Nessa direção, tem-se a valorização de ações espontâneas, todavia fragmentadas, abarcando configurações de convivência democrática pautadas na solidariedade, na identidade e no reconhecimento mútuo.

O I PEE teve como fazimento principal a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que eram instituições construídas para abrigar cerca de 1.000 alunos em tempo integral no espaço escolar. Esses centros tinham como concepção a ideia de que o aluno de comunidade carente deveria ficar mais tempo na escola, distanciando-o da vulnerabilidade social. Tal façanha em âmbito educacional foi experimentada também por Anísio Teixeira nos Estados da Bahia e no Distrito Federal (Brasília)².

Segundo a literatura ampla que discute a educação fluminense nesse período, os CIEPs foram emblemáticos na sua consecução, mas marcantes no legado de uma política educacional mais democratizante no Estado. Foram emblemáticos, pois, em seu momento histórico de construção, ainda predominava uma hegemonia de pensamento voltada à visão tecnicista, característica da pedagogia oficial do regime militar (FARIA, 2010). Tal visão, por inúmeras vezes, conduzia o aluno a ser meramente expectador da sua aprendizagem, dificultando, sobremaneira, uma educação mais crítica e participativa em sala de aula. Mignot (2001) ao retratar sobre os CIEPs reitera que:

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. (p. 162).

Tanto defensores quanto acusadores ao novo modelo de educação em tempo integral se combatiam com posturas inconciliáveis. Assim, utopias, sonhos, paralelismo pedagógico, orçamentário e administrativo eram ponderados ao longo desse início de década. Na tentativa de recuperar um período histórico marcante na política educacional fluminense, o objetivo deste artigo é estudar pensamentos político-filosóficos que foram aportes teóricos para a consecução do I PEE.

Para tanto, o método da investigação foi o dialético, pois seguimos a perspectiva materialista histórica, o que, para Frigotto (2008, p. 76), assinala “formas metodológicas conflitantes e antagônicas de apreender o real”. O resgate crítico da produção teórica foi realizado por intermédio das pesquisas bibliográfica e documental, que possibilitaram a reflexão sobre o conhecimento associado à temática, permitindo analisar as informações coletadas. Os processos de pesquisa bibliográfica e documental buscaram se interagir nesta investigação. Procurou-se desencadeá-las a partir da localização das fontes e obtenção de textos; leitura desse material; fichamento com crítica; e organização lógica do assunto. A síntese do trabalho foi, portanto, fruto da reflexão, cognoscente, das inter-relações entre os fatos, as falas e as ações dos pensadores elencados, o que permitiu a compreensão de significados construídos socialmente nas tensões do pensamento educativo fluminense da década de 1980.

² Sem continuidade política dos administradores que o sucederam.

2. Grandes pensadores tensionando o I PEE

O Programa Especial de Educação (I PEE) foi gestado dentre os moldes de uma educação que valorizava as classes populares, tentando restitui-las a possibilidade de conquistar uma cidadania ainda negada na história republicana. Assim, com a intenção de criar um modelo de escolarização que efetivamente congregasse as demandas materiais (prédios, novos recursos didáticos, mobiliário) e não materiais (treinamento de professores, capacitações em âmbito geral e em serviço), o PEE foi elaborado e discutido por uma coletividade de profissionais da educação que se revisitaram o legado educacional de autores renomados. Dentre eles, podemos citar o professor Darcy Ribeiro e o grande mestre Anísio Teixeira, ambos militaram efetivamente em prol de uma educação verdadeiramente democrática e laica.

Em paralelo a esse cenário acalorado de discussões político pedagógicas, não podemos deixar de lado os aspectos ligados ao projeto de sociedade que este grupo de educadores postulava para a educação fluminense. Assim, atrelar o debate a uma análise dos conceitos gramscianos, buscando descortinar o projeto de sociedade bem como o cenário conjuntural que se deflagrava para além dos preceitos *brizolistas*, são questões importantes para se elucidar o contexto do I PEE.

2.1. Intelectuais e Hegemonia: aproximações gramscianas em debate.

Antônio Gramsci foi um dos intelectuais que influenciou de forma relevante o pensamento e a análise da sociedade nos últimos tempos. Sob a influência dos escritos advindos dos Cadernos do Cárcere (GRAMSCI, 1999), os conceitos sobre intelectuais orgânicos e hegemonia serão utilizados para fundamentar criticamente a análise de como se consolidou o I PEE, destacando o questionamento sobre qual arena política se encontravam os intelectuais que disputavam uma nova ótica de fazer educação no Estado do Rio de Janeiro, bem como elucidar como eles eram forçados diante da luta que ali propagavam.

Para Gramsci (1968), todos os homens são considerados como intelectuais, mas nem todos desempenham na sociedade a função de intelectuais. Nessa assertiva, o autor problematiza tal conceito teórico, uma vez que distingue os tipos de intelectuais que são forçados na sociedade de classes. Para ele, há uma distinção fundamental entre o que ele chama de “intelectual orgânico”, criado pela classe no processo de sua formação e desenvolvimento, e os “intelectuais tradicionais”, que formam uma camada possuidora de relativa autonomia e continuidade histórica.

Pensando no I PEE, encontramos um grupo de intelectuais que influenciaram e implementaram seus pensamentos político-filosóficos sobre educação, a partir de um novo projeto educativo que valorizasse a educação democrática (Anísio Teixeira) e a escola de tempo integral no Estado do Rio de Janeiro (Darcy Ribeiro).

Antes de ressaltar as contribuições de Darcy e Anísio, cabe destacar a categoria “hegemonia” conforme Gramsci, categoria fundamental para o entendimento dos bastidores da política educacional da época.

Em sua luta pela hegemonia cultural e política, cada classe social deve se ater a conjugar dois dilemas: o primeiro seria a problematização de como forjar seus próprios intelectuais, ligados organicamente às novas formas de atividade que ele introduz na história. O segundo trataria do questionamento sobre como lutar pela conquista e assimilação dos valores progressistas encarnados e transmitidos pela camada dos intelectuais “tradicionais” (GRAMSCI, 1968). No contexto fluminense, Paro *et al.* (1988) relacionam o tema estudado e a categoria escolhida:

Tomando por base as concepções gramscianas sobre hegemonia e educação, a Consultoria Pedagógica de Treinamento (CPT) afirma que o fundamento da proposta CIEP é de uma ‘filosofia que pretende desenvolver o progresso intelectual das massas, elevando seu nível de concepção de vida para formar um bloco intelectual-moral com consciência crítica da sua capacidade de transformação prática da realidade’. (RIO DE JANEIRO, citado por PARO *et al.*, 1988, p. 27).

Nesse fragmento, verificamos a tentativa de se visualizar um processo hegemônico gerado pelo jogo de interesses entre o que propunha a CPT e as reais possibilidades de alcance que poderia ser vislumbrado pelos CIEPs. Perceber essas forças que aglutinam em torno dessas propostas é uma tarefa inspiradora dessa pesquisa.

A concepção de história formulada por Gramsci não supõe a previsão do futuro, uma vez que não se pode prever o resultado da luta social. Todavia, é possível prever a luta, mobilizando as forças de forma a conscientizá-las das suas condições e possibilidades. Na visão gramsciana, os sujeitos históricos são fazedores e forjadores do contexto histórico em que vivem, havendo sempre ação intencional e política nos projetos que delineiam (GRAMSCI, 1968; 1999).

Para Gramsci, nas sociedades ocidentais em que o Estado não está mais restrito a nenhum poder absoluto, a obtenção de um consenso é fundamental para que um projeto de sociedade se torne hegemônico. Assim sendo, Neves e Santanna (2005) postulam que essa hegemonia se consolida a partir do momento em que vai assumindo a direção político-cultural na perspectiva da conservação ou da transformação do conjunto da existência social.

A busca pela hegemonia se concretiza por meio de disputas pela direção da sociedade e, conseqüentemente, pelos aparelhos responsáveis pela colocação das teses mais afeitas aos interesses das classes sociais (aparelhos privados de hegemonia). Essas classes obterão maiores ou menores chances de convencerem a totalidade da sociedade quanto à legitimidade de seus interesses específicos. Assim, corroboraria com essa tese a percepção de que a hegemonia significa, por um lado, “a crítica prático-teórica da estruturação das formas de dominação e, por outro lado, a condição de possibilidades de alterar as regras já dadas” (DIAS, 2002, p. 130).

Nesse contexto, a escola, lugar institucional legitimado de instrução, torna-se um local propício para se propagar um determinado modo de conceber a educação. Essa

proposta de educação pode estar devidamente atrelada a um determinado pensamento hegemônico que vai conceber discursos, práticas e posicionamentos. O resultado dessas concepções pode resultar em adesão ou refutação de teses cogitadas por uma determinada classe, resultando assim, em emancipação ou em conformação da ordem estabelecida. Segundo Gramsci (1989):

Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as mais diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais. (p. 37).

Nesse ínterim, observamos que o estudo que passa pela compreensão da sociedade, passa necessariamente por uma relação hegemônica que vai para além da atuação da aparelhagem estatal. Ela se amplia por meio da construção, na sociedade civil, de uma diversificada rede de organismos de obtenção dos consentimentos ativos ou passivos do conjunto da sociedade, atrelados, em níveis diversos, com vários projetos societários.

Para entendermos uma análise historicista em Gramsci, precisamos compreender que um conhecimento é concebido na sua particularidade, que carrega consigo expressões de determinadas tendências mais gerais. No entendimento de Vieira (2011),

as tendências não são leis naturais, muito menos uma ideia divina ou mundana atuante sobre a história. Elas surgem como resultado de lutas na sociedade, nas quais homens, classes sociais, grupos, partidos posicionam-se e atuam movido pelos mais diversos interesses. (p. 81).

Na prática, essas lutas se convergem em ideias, crenças e projetos que vão se consolidando paulatinamente na sociedade. Vale ressaltar que esse movimento histórico é cíclico e vai se modificando pelos autores da cena social e seus novos sujeitos. Situando o I PEE nesse cenário conjuntural, no qual disputas de interesses eram claramente identificadas, em que a educação tinha um viés conservador nas práticas pedagógicas desempenhadas nas escolas, não era de se estranhar que o cotidiano escolar sofria influências de uma conjuntura balizada em leis que ainda estavam sob a tutela da ditadura militar. Comungamos com a análise de Coutinho (2002), que nos afirma que:

a ditadura foi modernizadora não no sentido do que estivesse a serviço da nação ou do povo brasileiro; ela certamente desenvolveu a economia brasileira, modernizou-a, elevou o nosso capitalismo a um patamar superior, porém sempre a serviço exclusivo do grande capital. (p. 24).

A escola foi sendo influenciada com tal pensamento educacional de *modernização*. Por sua vez, o processo de consolidação da hegemonia também foi realçado nesse *locus*. Assim, pensar a partir de uma mentalidade homogeneizadora sobre as mais diversas questões de forma a anestesiar o senso crítico e a uniformizar o senso comum tornou-se tarefa relevante na educação.

Nesse contexto, algumas indagações são realizadas, como: como se manifestaram os profissionais que ali estavam? Em que condições objetivo-materiais eles trabalhavam no dia-a-dia? Como se desencadeavam as lutas para contraposição a esse tipo de regime? E o sentido dessas lutas: eram pautadas num caráter associativo-corporativista ou numa dimensão ético-política?

Enfim, não podemos perder de vista que os conceitos Gramscianos podem dar um novo norte para a análise dessas questões, contribuindo, sobremaneira, para entender questões de disputa hegemônica entre os protagonistas que viveram essa década de 80. A seguir, trataremos dos intelectuais relevantes para o pensamento político-filosófico do I PEE.

2.2 Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: a educação democrática e a escola de tempo integral

Anísio Spínola Teixeira foi um dos principais baluartes na historiografia da educação brasileira. Anísio delineou a luta por uma educação democrática por toda sua trajetória político-ideológica, vivida intensamente no período de 1930 a 1960 (BRANDÃO e MENDONÇA, 2008). Sua trajetória³ foi tão intensa quanto o período histórico em que viveu. Nas palavras de Freitas (2002), observamos sua importância para a educação brasileira:

Anísio Teixeira surgiu com as esperanças que abriram o século XX. Tornou-se, no transcorrer das sete décadas que viveu, uma personagem histórica singular, uma expressão de encanto que seduziu muitos intelectuais à tarefa de reorganizar o mundo e fazê-lo transitar da barbárie para a civilização, do obscurantismo para a luminosidade. [...] Anísio Teixeira não aceitava passivamente as “permanências”, as “sobrevivências” do passado num momento no qual julgava estar construindo o futuro. (p. 154).

Seus discursos proferidos no meio acadêmico e divulgados em publicações de grande circulação nacional demonstravam seu posicionamento político-ideológico de que a educação necessitava formar a consciência nacional para que pudessemos ter as instituições democráticas definitivamente consolidadas e uma sociedade mais a contento da identidade do seu povo. Nesse sentido, afirma:

³ Nas suas atividades laborais, podemos destacar que Anísio foi Secretário de Educação da Bahia de 1924 a 1929; foi Diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro de 1931 a 1935; foi reitor da Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935; foi conselheiro de ensino superior da UNESCO em 1946-1947; e foi Reitor e Vice-Reitor da Universidade Nacional de Brasília (UNB) de 1962 a 1964 (FARIA, 2007; NUNES, 2000, 2010). Ele ainda trabalhou na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) de 1951 a 1964, foi diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) de 1952 a 1964; criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e organizou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (NUNES, 2000, 2010; SAVIANI, 2008).

No Brasil, não falta informação democrática, não falta quem exponha a democracia com maior clareza. Por que, então, não funciona essa democracia? Porque uma coisa é termos ideias na cabeça, outras são essas ideias se refletirem em nossas cabeças. É absolutamente necessário que a educação seja uma implantação de uma cultura real na sociedade, não um acréscimo, não um ornamento, não um processo informativo. Só conseguiremos transmitir a educação, quando transformarmos as nossas instituições culturais em instituições embebidas no solo brasileiro, na terra brasileira, na forma de pensar brasileira, no modo de pensar brasileiro. (TEIXEIRA, 1968, p. 30).

A carreira acadêmica de Anísio iniciou em 1922 e, desde lá, ele deixou sua marca pela área jurídica, sua formação inicial. Posteriormente, cursou pós-graduação nos Estados Unidos da América, junto com John Dewey (NUNES, 2000).

Essa convivência foi muito promissora, pois “dessa experiência acadêmica norte americana, o entusiasmo pela prática de pesquisa e, muito especialmente, pelo tipo de pesquisa que se ancorava na tradição da Escola de Chicago⁴” (BRANDÃO *et al.*, 2008, p. 30) marcou fortemente o pensamento educacional brasileiro, sobretudo pela concepção de democracia e mudança social (NUNES, 2010).

Nos anos de 1930, Anísio Teixeira já defendia com clareza a necessidade de organizar a escola, baseando suas ideias no conhecimento científico disponível. Ademais, seus pressupostos foram importantes para a formação de professores, pois buscou associar “à pesquisa educacional o mestre de classe” (MENDONÇA, 2008, p. 49). Nesse contexto, Anísio empreendeu levar a educação para o campo de outras ciências tradicionalmente científicas, como a engenharia e a medicina, pois acreditava que:

[...] a ideia de “arte-científica” indicava a qualificação científica à arte de educar, ou seja, o domínio das ciências que embasam as opções dos educadores. Segundo Anísio Teixeira, com a criação do CBPE [Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais], ter-se-ia a possibilidade de corrigir duas tendências opostas, e igualmente indesejáveis, presentes no campo da educação: a transposição mecânica dos resultados da ciência na moldagem das práticas educativas e a dominância do espírito conservador ou aleatório sobre essas mesmas práticas, apoiadas, quer na tradição, quer nas intuições ou habilidades dos educadores. (XAVIER e BRANDÃO, 2008, p. 69).

⁴ A Escola de Chicago tinha forte influência de uma tradição sociológica. Assim, para John Dewey, bem como outros pragmatistas, a solução dos problemas sociais deveria passar pelo recurso aos métodos científicos de pensamento. Segundo Coulon (BRANDÃO *et al.*, 2008) “Os líderes da escola de Chicago do início do século XX fizeram do pragmatismo a filosofia social da democracia. Sua influência mais espetacular ocorreu no desenvolvimento democrático da educação e, de maneira mais geral, no da justiça social e da ação municipal” (p. 30).

Porquanto, podemos sinalizar a importância do pensamento de Anísio na relação entre a educação e as outras ciências que fundamentam o ato educativo como um todo. Nesse ínterim, a perspectiva experimentalista, própria do pragmatismo americano, passa a marcar o pensamento educacional de Anísio Teixeira. A escola não poderia ser uma preparação para a vida, mas sim a própria vida. Ele defendia a formação integral da criança. Logo, a educação deveria ter como meta a construção de um adulto civilizado, pronto para o progresso e para o desenvolvimento da sociedade. Esse conceito pragmático, baseado no pensamento de Dewey⁵, segundo Lourenço Filho (2002), denota que a experiência é algo inevitável para uma educação significativa, a qual consiste, por um lado, em experimentar e, por outro, em provar e comprovar.

Esse pensamento renovador trouxe como proposta inovadora fazer uma escola de vida, em que as matérias seriam experiências e atividades da própria vida, conduzidas com o propósito de extrair delas todas as consequências educativas, por meio da reflexão e da formulação do que assim foi aprendido (TEIXEIRA, 1977).

Seguindo essa linha filosófica, Anísio Teixeira liderou a elaboração do Manifesto dos Pioneiros (1932). Esse Manifesto trazia uma proposta de política educacional que, para a época, era algo diferente e transformador. Ao se reportar ao documento, Saviani (2008, p. 253) reitera que “*como documento de política educacional, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa, no ‘Manifesto’, a defesa da escola pública*”.

Em razão disso, o aluno passa a assumir soberanamente o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar (SAVIANI, 2008), garantindo o respeito a sua individualidade e a criatividade inerente ao processo educativo. Anísio Teixeira propôs, portanto, que essa escola da vida fosse *pública*. Assim, faz-se importante frisar:

[...] que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. (TEIXEIRA *apud* COELHO, 2009, p. 89).

E ainda que:

A escola pública é o instrumento da integração e da coesão da ‘grande sociedade’, e se deve fazer o meio de transformá-la na ‘grande comunidade’. O Estado democrático não é, apenas, o Estado que a promove e difunde, mas o Estado que dela depende como condição *sine qua non* do seu próprio funcionamento e de sua perpetuação. (TEIXEIRA, 1996, p. 48).

⁵ Anísio Teixeira leu com afinco e constância John Dewey. Sua fidelidade a essa leitura é longa e se desdobra nas suas publicações, traduções e na sua própria prática política (NUNES, 2010, p. 50).

Diante disso, podemos inferir que Anísio Teixeira vislumbrava uma formação completa aos alunos do ensino fundamental, compreendida por atividades intelectuais, profissionais, artísticas, físicas e ainda de saúde, congregando, paralelamente, ações de cunho ético-filosófico, com a: formação de hábitos, atitudes e o cultivo de aspirações.

Apesar de o Manifesto ser de 1932, o auge histórico dessa concepção no cotidiano pedagógico das escolas públicas e privadas do país aconteceu a partir da década de 1950. Ratificando esse pensamento, Paro *et al.* (1988) salientam que:

Na década de cinquenta encontramos as propostas de educação em tempo integral, só que, dessa feita, advogando-se sua extensão para o âmbito dos sistemas escolares. As bases são ainda escolanovistas, preocupadas com a formação integral, só que agora voltadas para as camadas populares. (p. 191).

Observamos, assim, a disseminação das ideias de Anísio Teixeira indo ao encontro de uma perspectiva de educação que incorporasse as demandas populares no acesso a uma escola pública, laica e democrática. Reafirma-se novamente o discurso em prol de pressupostos democráticos ao longo de sua trajetória militante na educação brasileira.

Prosseguindo no período do Manifesto de 1932, verificamos que, para os escolanovistas, não bastava “desanalfabetizar” as grandes parcelas da população, era preciso uma reformulação interna da instituição escolar. Essa reformulação deveria ser baseada no oferecimento de uma educação integral para formar o “cidadão” (PARO *et al.*, 1998).

Numa perspectiva de materialização desse ideário político filosófico, foi construída, em Salvador (BA), a Escola-Parque – o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). Sua inauguração foi um grande marco na efetivação real dessa escola pública, única, gratuita, democrática e, não menos importante, de tempo integral. Sua perspectiva democrática teve por base a educabilidade humana, na qual o processo educativo foi concebido como deliberado, progressivo e praticamente indefinido na formação do indivíduo (TEIXEIRA, 1996). Sobre essa experiência, cabe ressaltar que:

[...] a escola já não poderia ser a escola dominante de instrução de antigamente, mas fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos. Para esta escola, precisava-se, assim, de um novo currículo, um novo programa e um novo professor. A escola popular para uma sociedade subdesenvolvida e com acentuada estratificação social, longe de poder ser a mais simples, faz-se a mais complexa e a mais difícil das escolas. (TEIXEIRA, 1994, p. 164).

Mesmo com o ideário político educacional consubstanciando suas ações e pretensões, Anísio tinha a clareza de que a proposta inovadora das “escolas-parque” não seria fácil, e sim, bastante complexa. Porém, tal ideário desenhara um marco importante na trajetória da escola pública brasileira.

Destinado ao nível primário, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro era composto de quatro *escolas-classe* e uma *escola-parque*, seguindo a proposta de alternar atividades intelectuais (em um período) com atividades práticas como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança em outro período. Anísio se envolveu também na concepção do projeto arquitetônico, entregue ao arquiteto e urbanista Diógenes Rebouças, preocupando-se com a integração da escola na comunidade.

A concepção-base da Escola-Parque era, assim, o desenvolvimento completo do aluno, numa visão holística de educação. Nessa proposta, desenvolvia-se no aprendente o senso de responsabilidade, de ação prática e de criatividade. Essa instituição funciona até hoje e é reconhecida pela UNESCO como modelo educacional.

Enfim, ao se reportar sobre tal legado deixado por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, o discípulo de Anísio no estudo e nas políticas de educação popular e universitária, comenta que:

O Anísio fez um experimento, que foi pra nossa geração uma coisa comovedora, que é a Escola Parque da Bahia, no bairro mais miserável da Bahia, era um bairro de palafitas, na lama, na merda. Naquele bairro, o Anísio fez a Escola Parque da Bahia. [...] e a escola era para quê? Pra receber as crianças quatro horas antes ou quatro horas depois da escola classe. E ele tentou melhorar as escolas classes, os meninos tinham suas aulas na escola classe, e iam pra Escola Parque. [...] O nosso povo encontra uma imensa dificuldade de se impor [...] na cidade tem de entrar na cultura da cidade, cultura letrada. E essa cultura só tem uma porta, é a escola. [...] pois bem, esse povo está na cidade e tem que ter o que tem as crianças do mundo inteiro: uma escola que tem que ser de tempo total. (RIBEIRO apud FARIA e SILVA, 2008, p. 14-15).

Como signatário e representante do manifesto escolanovista, podemos afirmar que Anísio Teixeira foi um célebre defensor de uma educação democrática para todos. A conjuntura vivida na década de 1930, consolidada por mudanças em um período em que o País passava por transformações econômicas, políticas e sociais ligadas à urbanização e ao progresso industrial, apontava por mudanças nos diversos setores da sociedade. Conquanto isso, pensar em transformações e modificar o pensamento educacional da época não era tarefa fácil - daí a relevância de Anísio. Como dizia: “A escola popular para uma sociedade subdesenvolvida e com acentuada estratificação social, longe de poder ser mais simples, faz-se a mais complexa e mais difícil das escolas”. (TEIXEIRA apud MONTEIRO, 2009, p. 36). Para muitos, ele foi um provocador. Para Nunes (2010), a obra de Anísio Teixeira é um

[...] convite para que resgatemos o sentido da qualidade da educação [...] enquanto conjunto de transformações sociais que visem eliminar privilégios, hierarquias e desigualdades, o que se faz [hoje] decisivo e urgente. (p. 56).

Sua obra e pensamento tiveram continuidade com Darcy Ribeiro. Quando Darcy concebeu a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), no final do século XX, ele rememorou seu mestre:

Ela (a Uenf) tem sempre presentes duas advertências de *Anísio Teixeira*. Primeira, a de que a pedagogia, tal qual a praticamos, ameaça ser como a neblina que, quanto mais densa for, mais escuro faz. De fato, o que prevalece nas nossas antigas Faculdades de Filosofia, mesmo depois de substituir o seu nome para Faculdades de Educação, é uma postura especulativa, correspondente a uma pedagogia vadia, de que resulta um ensino parlapatão que cultiva o maior desprezo pelas artes da educação. A segunda diretiva de *Anísio* é sua advertência sobre o risco de criar-se na escola uma situação em que, quem não sabe, ensina. Valorizando mais o discurso do que a prática e, o que é pior, um discurso alheio a qualquer pedagogia ou didática, nossas Escolas Normais e Faculdades de Educação se incapacitam para formar professores capazes. Estes só surgem e se multiplicam a partir de profissionais com tirocínio próprio de que possam ensinar. (RIBEIRO apud GOMES, 2010, p. 71, grifos nossos).

Em razão de sua relevância para consecução de nosso objeto de estudo, o I Programa Especial de Educação (I PEE), cabe destacar um pouco da vida e obra de Darcy Ribeiro⁶. Darcy foi um dos responsáveis por um dos grandes legados ligados à cultura indígena. Criou o Museu do Índio (RJ) e ainda proporcionou, nessa instituição, o primeiro curso de pós-graduação que especializou antropólogos no Brasil. Suas ideias chamaram atenção de Anísio, que o convidou para trabalhar com ele na educação.

Muitas das ideias utilizadas por Darcy na educação tiveram origem naquelas observações acerca dos costumes e tradições das tribos indígenas. No entanto, somente começou a se interessar e a trabalhar ativamente pela educação depois de conhecer Anísio Teixeira, de forma que as causas defendidas por Anísio tornaram-se suas causas também. (FARIA e SILVA, 2008, p. 7).

⁶ Em 1944, ele foi estudar Sociologia em São Paulo, graduando-se em 1946. Em seguida, foi contratado pelo Marechal Rondon como etnólogo da Seção de Estudos do Serviço de Proteção aos Índios (GOMES, 2000). Assim, iniciou outra fase em sua vida, que o marcaria para sempre: a de indigenista.

Assim, Darcy Ribeiro se tornou grande parceiro de Anísio Teixeira nas causas da educação. Por conseguinte, Ribeiro foi co-fundador e Diretor de Estudos Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (órgão do atual INEP) e passou a militar também na busca de uma educação mais democrática em prol das classes populares. Nesse sentido, na segunda metade dos anos de 1950, Darcy atuou, de forma relevante, na construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692, LDBEN, 1961). Além disso, Darcy assumiu a reitoria da Universidade de Brasília (UNB) em 1961, convidando Anísio para ser o Vice-Reitor. Em 1962 e 1963, Ribeiro foi o Ministro da Educação do governo de João Goulart. (FARIA, 2007; FARIA e SILVA, 2008; GOMES, 2010).

No exílio, durante o regime militar, Darcy recebeu o título de doutor *honoris causa* no Uruguai e planejou a construção e reforma da Universidade da República Oriental do Uruguai, da Universidade Central da Venezuela e da Universidade do Terceiro Mundo no México. (GOMES, 2010).

Após os governos militares, regressou ao país como professor titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro e passou a trabalhar com Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, participando da fundação do Partido Democrático Trabalhista (PDT). Em 1982, é eleito vicegovernador do Estado do Rio de Janeiro, tendo Leonel Brizola como governador. Nessa ocasião, Darcy assumiu, concomitantemente, a Secretaria de Ciência, Cultura e Tecnologia e a coordenação do I Programa Especial de Educação (I PEE). Aplicando a experiência que adquiriu com Anísio e no exterior, durante o exílio, sua bandeira de luta tinha como prioridade a melhoria da educação pública, a partir da escola pública de horário integral, o que ele efetivou a partir do I PEE, conforme destacaremos a seguir.

2.3. O I Programa Especial de Educação

A década de 1980 veio marcada por um grande número de analfabetos e milhares de crianças em idade escolar fora da escola. Tal assertiva é sinalizada por Ribeiro (citado por FARIA, 1991), quando afirma que:

Dois fatos impressionam na educação brasileira: a magnitude da rede escolar pública e sua precariedade. Ela tem, hoje em dia, na condição de alunos, cerca de 30 milhões de pessoas (...) que produz essa máquina tão prodigiosamente grande. O produto principal da máquina educacional brasileira são 500 mil analfabetos adultos por ano, uma vez que não será menor que meio milhão o número de jovens brasileiros que chegam anualmente aos 18 anos analfabetos. Só no Rio de Janeiro, avaliamos, em pelo menos 50 mil, a produção anual de analfabetos, a maioria deles com três ou quatro anos de escolaridade. (p. 93).

Esse cenário de analfabetismo crônico e descaso público por um ensino digno e de qualidade é repudiado pelos futuros fazedores da nova política educacional que marcara o sistema de ensino fluminense naquela década. Foi com o intento de minimizar tal realidade caótica no Rio de Janeiro que surgiu o I PEE, propondo novas alternativas de educação que culminaram com a criação dos Centros Integrados de Instrução Pública (CIEPs).

Brizola, então governador do Rio de Janeiro, com a perspectiva de rediscutir justamente uma nova proposta educacional fluminense, criou a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, integrada pela Secretaria de Educação do Estado e do Município do Rio de Janeiro, composta pelo reitor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pelo vicegovernador Darcy Ribeiro, sendo este o presidente da comissão (FARIA, 1991).

O objetivo dessa comissão era elaborar e orientar a execução de tal política em âmbito municipal e estadual. Darcy, como grande articulador dessa nova política educacional fluminense, propôs algumas teses para serem discutidas pelo professorado da rede, enviando-as para as escolas para fim de apreciação. O debate por mudanças foi, de fato, instituído com o Movimento Escola Viva - Viva a Escola (SILVA, 2008).

Após discussões nas escolas, foram eleitos 1.000 delegados para se fazerem presentes no Encontro que marcaria a história da educação no Rio de Janeiro. As bases do I PEE foram debatidas no Encontro de Mendes, em 1983, evento que aprofundou as discussões sobre o fracasso da escola pública que ainda estava sob a tutela de práticas contraditórias, pautadas em um ensino superficial e apático que não propiciava ao alunado mínimas condições do aprender a ler, a escrever e a contar (CUNHA, 2005).

Embora tais instâncias democráticas de discussão fossem possibilitadas ao professorado participar, devemos ter clareza de que outras contingências do progresso inconcluso (FRIGOTTO, 1989) ou mesmo a transição inconclusa da década de 80 (ALGEBAIL, 2009) ainda se faziam bem presentes, pois ainda vivíamos sob as leis autoritárias do governo militar, que repercutiam no cerceamento de liberdades em âmbito geral.

Num contexto mais amplo de análise conjuntural, Frigotto (2010) reitera que, no Brasil, vivíamos sob os efeitos do economicismo na política educacional, reforçado pela ideologia do regime militar, expressando-se negativamente no desmantelamento da escola pública e na permanência de uma escola dualista.

Sobre o Encontro, Darcy Ribeiro (1986) o avaliou positivamente, afirmando que esse foi um verdadeiro anticongresso, um momento para se ouvirem professores que lidam diretamente com as regências em sala de aula. Rosiska Darcy (*apud* SILVA, 2008), que trabalhou diretamente com Darcy na elaboração das pautas (teses) que seriam discutidas no Encontro de Mendes, concedeu uma entrevista à Folha Dirigida (18 dez. 2005), afirmando que esse Encontro não resultou apenas na criação dos CIEPs, mas sim em uma consciência crítica para uma parte do corpo docente. A fala contundente de uma das professoras que esteve presente no Encontro de Mendes é chave para o entendimento dessa consciência:

Nada seria mais injusto do que responsabilizar somente o magistério pelas falhas da Escola Pública. O professorado é antes a vítima do que o culpado pelo descalabro da educação, resultante de uma política educacional antipopular que nunca deu aos professores e aos alunos os recursos mínimos indispensáveis para o bom exercício de suas funções. (FARIA, 1991, p.106).

Embora sinalizemos empatia por parte dos profissionais de educação acerca das mudanças a serem implementadas por meio do I PEE, contraditoriamente encontrávamos militantes sindicais e outros grupos de educadores que ponderavam essas propostas, qualificando-as como desajustadas e eleitoreiras. A respeito desse dissenso, Cunha (1995) e Silva (2008) apontam que o CEP/RJ, entidade sindical dos professores da rede pública do Rio de Janeiro, rejeitou a política educacional por achar que as teses foram concebidas de *cima pra baixo*, havendo somente consultas às bases, que apenas legitimaram os novos discursos oficiais ali surgidos.

Nessa moldura, algumas propostas foram elencadas para minimizar a realidade caótica em que se encontrava a educação no Rio de Janeiro, tais como a construção de 3.000 novas salas de aula, treinamento de professores, produção de material escolar e didático, criação de novas escolas em regime de tempo integral e criação de Escolas-Parque, fruto das ideias de Anísio (FARIA, 1991). Ainda se pensou em instituições destinadas a crianças de 5 e 6 anos - Casas de Criança, entre outros feitos.

Os CIEPs, destarte, foram criados na gestão de Leonel Brizola, que embora político trabalhista associado a uma ideologia socialista-democrática do Partido Democrático Brasileiro (PDT), procurou atrelar sua plataforma política tendo a educação como meta prioritária na área da ação governamental. Brizola, em seus feitos políticos, recebeu severas críticas de seus opositores que denunciavam que sua ação na educação tinha “um caráter monumentalista e eleitoreiro na construção de prédios, como se fosse condição indispensável para se oferecer educação de rico para aluno pobre”. (CUNHA, 2005, p. 150).

O I PEE (1983-1986) teve como objetivo implantar a educação pública em tempo integral para o ensino fundamental em 500 unidades escolares, possuindo concepção administrativa e pedagógica próprias. Tal quantidade perfazia um quinto do conjunto de alunos do estado do Rio de Janeiro. Seu projeto justamente visava a mitigar o já citado cenário de analfabetismo crônico e descaso público, que demonstravam que “a incapacidade brasileira para educar sua população ou alimentá-la devia-se ao caráter de nossa sociedade, enferma de desigualdade e de descaso por sua população”. (MAURÍCIO, 2006, p. 66).

Além disso, a concepção pedagógica dos CIEPs era pautada no entendimento de que o aluno proveniente de famílias mais pobres deveria ficar mais tempo na escola, distanciando-o do trabalho infantil e/ou da vulnerabilidade social. Outro princípio educativo bastante defendido na implantação dos CIEPs foi assegurar o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código

culto, ou seja, a instituição escolar deveria fomentar a ponte entre a bagagem cultural que o aluno trazia para a escola e agregá-la ao conhecimento formal historicamente acumulado na sociedade.

Como o projeto dos CIEPs era voltado para as classes desfavorecidas, os prédios escolares foram construídos em área da grande periferia do Rio de Janeiro, contemplando a Baixada Fluminense (CAVALIERE e COELHO, 2003), pois.

Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, provenientes dos segmentos sociais mais pobres, o Ciep compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o Ciep supre as necessidades alimentares dos seus alunos. (RIBEIRO, 1986, p. 47).

Gomes (2010) destaca que um dos aspectos mais favoráveis dos CIEPs foi a sua proposta pedagógica, persistente, mesmo depois do desmonte, por ter sido implantada por meio da formação continuada e da supervisão.

A proposta pedagógica de tempo integral dos CIEPs apresentava uma diversidade de atividades pedagógicas que englobavam aulas curriculares, orientação de estudos dirigidos e de atividades desportivas, recreativas, bem como acesso à leitura de livros e revistas na biblioteca, discussões de vídeos em sala, participação em eventos e feiras culturais (MAURÍCIO, 2006) e recomendações sobre saúde e higiene. Segundo Monteiro (2002),

[...] a permanência do aluno na escola por oito horas diárias não significava a criação de 'colégio interno', mas sim de uma escola verdadeiramente revolucionária, que possibilitaria a superação do fracasso escolar das crianças das camadas populares e a realização de educação para uma cidadania atuante, crítica e responsável. (p. 155).

Faria (1991), ao rememorar a proposta dos CIEPs, destacou que foi *uma utopia possível*, sobretudo por assegurar uma educação pública democrática e de horário integral. Nesse contexto, apresenta

Tivemos grandes dificuldades e derrotas inegáveis, mas uma vitória insofismável: o CIEP é uma realidade, não só enquanto construção impactante, mas enquanto proposta pedagógica firme e coerente, capaz de se constituir num marco da história da educação brasileira. Já temos seguidores em outros estados, contestadores vamos ter sempre, como sempre houve uma luta fria pela Escola Pública não competente. (p. 76).

Darcy Ribeiro (1995), ao realizar um balanço crítico da experiência dos CIEPs, atestou que esses centros atendem aos requisitos essenciais de uma escola popular eficaz: *espaço* para a convivência e as múltiplas atividades sociais durante todo o largo período da escolaridade; *tempo*, que é igual ao da jornada de trabalho dos pais, em que a criança está entregue à escola; e *Capacitação do Magistério*, pois somente por esse meio é que a escola alcança, com seus alunos, aquele domínio essencial dos instrumentos de comunicação social e cultural.

Não obstante, Luiz Antônio Cunha (2005) se posiciona contrariamente à política implementada nos CIEPs, pois afirma que essa política de escolas de tempo integral desencadeou uma ferrenha dualidade entre os CIEPs e as “escolas convencionais”. Segundo esse autor, havia diferenciação nos processos seletivos para docentes bem como um financiamento singular para essas escolas conhecidas como “brizolões”.

Embora o Encontro de Mendes e, conseqüentemente, o I PEE tenham sido concebidos como espaço de discussão que possibilitasse a participação de todo o professorado do Rio de Janeiro, alguns desses profissionais se negavam a colaborar com tal momento de construção, pois alegavam que essa política educacional tinha ênfase monumentalista e assistencialista, acusada de promover um antidemocrático dualismo na rede escolar pública (CUNHA, 2005).

Tal realidade passou a mudar quando iniciou a gestão de Maria Yedda Linhares, “que deu início a um processo de elaboração de uma nova proposta pedagógica para o ensino de 1º grau, que não fosse exclusiva dos CIEPs” (CUNHA, 2005, p. 151). Assim, extingue-se o bloco único, mas se mantém a expectativa de dois anos para a alfabetização na escola pública.

Pela nova proposta, implantada em 1985, independentemente do projeto dos CIEPs, foi criado um ano letivo antes da primeira série do 1º grau - foi a classe de alfabetização (CA). Nessa proposta, haveria a promoção automática do CA para a 1ª série, ao mesmo tempo em que se extinguiriam as classes preliminares que atendiam alunos considerados imaturos e as de alunos ditos especiais. A gestão de Maria Yedda Linhares passou a ser um divisor de águas na materialidade de uma educação que afastasse o entendimento da escola pública como um gueto das crianças pobres do Rio de Janeiro (SILVA, 2008).

Portanto, diante desse cenário político surgem várias problematizações que podem motivar novas pesquisas: que projetos políticos estavam em disputa na arena educacional no Rio de Janeiro na década de 80? Em que condições políticas e educacionais o I PEE foi gestado? Que proposta político-pedagógica foi desenvolvida nos primeiros CIEPs da cidade do RJ, estabelecendo relações com as ações práticas desenvolvidas na gestão da secretária municipal Professora Maria Yedda Linhares?

Considerações finais

Os anseios por uma escola pública, laica, única e universal foram bandeiras de luta travadas ao longo da década de 1980. O pensamento educacional desse período estudado refletiu, sobremaneira, as demandas por uma educação que contemplasse os filhos

provenientes da classe popular, desencadeando, assim, um acesso mais democrático aos níveis mais elevados de ensino.

Na contramão das leis autoritárias que ainda vigoravam naquele período, a sociedade já demonstrava descontentamento com o *status quo* vigente. A sociedade civil já se articulava com propósitos de mudança, sendo que a educação passou a ser a grande vitrine de referência para tais câmbios.

Aproximando o olhar a partir de reflexões mais incisivas, verificamos que os projetos educacionais datados para esse tempo histórico buscavam, na medida do possível, desatrelar um ideário pedagógico que ainda tivesse vinculações com práticas tecnicistas e tradicionais, fruto do legado educacional do período ditatorial.

Tanto Anísio Teixeira como seu grande discípulo Darcy Ribeiro foram intelectuais orgânicos que influenciaram a consecução do I PEE com ideias, proposições e práticas que eram balizadas em uma educação que favorecesse uma formação mais completa do ser humano. Segundo eles, tais formações deveriam ser forjadoras do sujeito histórico.

Na condição de intelectuais orgânicos, esses autores possibilitaram criar uma homogeneização na classe, cujo referencial de ideário político-pedagógico estava alicerçado numa educação que “valorizasse a vida”. Esses preceitos, dentre outros fatores, ressaltavam o conhecimento que o aluno trazia para o interior da escola, passando o aluno a ser o grande foco do processo ensino-aprendizagem. O ato de formar o adulto civilizado, pronto para o progresso e para o desenvolvimento da sociedade, foi, ainda, o encaminhamento pensado como ideário educacional nesse período estudado.

O sentimento desenvolvimentista e salvacionista conjugado a uma instrução que possibilitasse ao aluno apreender os conhecimentos ligados à leitura, à escrita e ao aprendizado da Matemática foi dentre outros fatores, a consolidação de um *pensamento hegemônico* que foi tomando conta do projeto educacional na década estudada. Embora esse determinado modelo de educação fosse destacado como importante nesse cenário político, não podemos esquecer que outras disputas de interesses eram visivelmente sinalizadas por outros grupos de educadores.

Pelo exposto, não podemos deixar de considerar que contradições existiram no sentido do ideal propagado e com o real identificado nos bastidores da política educacional. Assim, construções, desconstruções, estranhezas e, não menos importante, possibilidades fizeram parte do ideário da escola de tempo integral fluminense.

Destarte, a escola de tempo integral tornou-se a grande experimentação de um ensino que poderia dar certo e que possibilitava ao aluno as mínimas condições para que ele saísse de uma situação de vulnerabilidade social. A utopia dos CIEPs virou realidade, mas teve um período relativamente curto para que se pudessem saborear as grandes inovações que seus intelectuais orgânicos pleiteavam.

Referências

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

BRANDÃO, Zaia *et al.* O esquecimento de um livro: tentativa de reconstituição de uma tradição intelectual no campo educacional. In: _____.; MENDONÇA, Ana W. **Por que não lemos Anísio Teixeira?** Uma tradição esquecida. 2. ed. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2008. p. 15-40.

_____.; MENDONÇA, Ana W. **Por que não lemos Anísio Teixeira?** Uma tradição esquecida. 2. ed. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2008.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. C. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 147-174, jul. 2003.

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

COUTINHO, Carlos Nélon. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortêz, 2005.

DIAS, Edmundo Fernandes. Gramsci e a política hoje. **Universidade e sociedade**, ano XI, n. 27, junho de 2002. pp. 129-144.

FARIA, Lia C. M. **CIEP: A Utopia Possível**. São Paulo: Livros do Tatu, 1991.

_____. Entre a realidade e a utopia. **BrHistória**, São Paulo, ano 1, n. 1, março 2007. p. 66-69.

_____. Escola fluminense e marcos históricos: discursos oficiais. In: BONATO, Nailda Marinho da Costa; XAVIER, Libania (orgs.). **A história da educação no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. pp. 85-94.

_____.; SILVA, Rosemaria J. V. O encontro das águas: diálogos entre Paulo Freire e Darcy Ribeiro. **Vertentes**, São João del-Rei, n. 31, jul. / dez. 2008.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302002008000009>

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 3. ed. São Paulo: Cortêz, 1989.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortêz, 2010.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologias da Pesquisa Educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, Candido A. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

GOMES, Mércio P. **Darcy Ribeiro**. Série pensamento americano. São Paulo: Ícone, 2000.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Concepção dialética da História**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LOBO, Yolanda L.; FARIA, Lia C. M. Um dia, quem sabe? A educação e a construção do Estado único do Rio de Janeiro. **Revista Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, n. 13-14, maio-dez., 2004.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

MAURÍCIO, Lúcia V. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. **Cadernos CENPEC: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, Educação Integral**, Ano I, n. 2. São Paulo: CENPEC, 2º sem 2006. p. 57-67.

MENDONÇA, Ana W. O CBPE: um projeto de Anísio Teixeira. In: BRANDÃO, Zaia; _____. **Por que não lemos Anísio Teixeira?** Uma tradição esquecida. 2. ed. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2008. p. 41-63.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). **Estudos avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, Ago. 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200005>>. Acesso em: 20 Ago. 2013.

MONTEIRO, A. M. A formação de professores nos CIEPs: a experiência do Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral no Estado do Rio de Janeiro. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Ciep – escola de formação de professores. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade Civil como espaço estratégico de difusão da nova Pedagogia da hegemonia. In: _____. **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

_____.; SANTANNA, Ricardo. Introdução: Gramsci, o Estado Educador e a Nova Pedagogia da Hegemonia. In: _____. **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

_____. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, n. 73, dez. 2000. p. 9 – 40.

PARO, Victor *et al.* **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez, 1998.

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

_____. **O novo livro dos CIEPs**. Brasília: Senado Federal, 1995.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Rosemaria J. Vieira. Cartografando um caminho: o projeto educacional brizolista e o Encontro de Mendes. In: FARIA, Lia C. M.; SOUZA, Silvio C. **Ecossistemas e memórias da Escola Fluminense**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

TEIXEIRA, A. **Educação e Mundo Moderno**. São Paulo: Nacional, 1977.

_____. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

_____. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

_____. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 111, jul. / set. 1968. p. 21 – 82.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Conhecimento Histórico e arte política no pensamento de Antônio Gramsci. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **Pensadores Sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. pp. 65-88.

XAVIER, Libânia N.; BRANDÃO, Zaia. As ciências sociais e a formação de educadores. In: BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana W. **Por que não lemos Anísio Teixeira?** Uma tradição esquecida. 2. ed. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2008. p. 65-74.