

CIEP - CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA - ALTERNATIVA PARA A QUALIDADE DO ENSINO OU NOVA INVESTIDA DO POPULISMO NA EDUCAÇÃO?*

Ana Chrystina Venancio Mignot**

Uma política de democratização do ensino em discussão

No Estado do Rio de Janeiro, de 1983 a 1987, durante o governo Brizola, a questão educacional ganhou especial relevo, na medida em que trouxe para o centro das discussões uma nova forma de enfrentamento dos problemas da escola pública, criando-se os Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs.

A construção destas novas escolas foi fortemente contestada, gerando uma forte polêmica que envolveu diferentes segmentos. Do debate participaram professores, partidos políticos, intelectuais, artistas, empresários, entidades de classe, associações de moradores e profissionais liberais. Este estudo procura mostrar que na origem desta polêmica situam-se as diferentes concepções de qualidade de ensino que têm estado tradicionalmente presentes nos debates sobre democratização do ensino em nosso país. A pesquisa visa, particularmente, analisar como se expressam as concepções de qualidade de ensino na formulação e implemen-

* Este artigo é resultado da pesquisa "CIEP: Centro Integrado de Educação Pública — alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação?" — financiada pelo INEP. O estudo, orientado pelo Prof. Osmar Fávero, foi apresentado para obtenção do grau de Mestre em Educação na PUC/RJ, tendo a defesa se dado em março de 1988.

** Da Universidade do Estado do Rio de Janeiro — Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.

tação dos Centros Integrados de Educação Pública, assim como no comprometimento e na crítica dos professores à sua concretização.

Assim, embora este estudo tivesse por objetivo investigar as concepções de qualidade de ensino embutidas na proposta e no debate sobre os CIEPs - envolvendo a sociedade e em especial os professores - procuramos também verificar como o Governo do Estado do Rio de Janeiro interpretou os interesses dos diferentes segmentos sociais em sua política educacional.

Para tanto, todo nosso esforço se deu no sentido de captar o movimento, analisando como se construiu esta política. Isto implicou em buscar os nexos entre o discurso e a prática. Tomamos os planos, programas e projetos como fontes para a compreensão dos rumos da política que se pretendia implementar. Examinamos o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social (PDES) - 1984/1987, o Plano Quadrienal de Educação (PQE) - 1984/1987, o Programa Especial de Educação (PEE) e as teses e metas postas em discussão para o conjunto dos professores no I Encontro de Professores de primeiro grau da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro. Nestes documentos estavam estabelecidas as prioridades de governo e através deles pretendíamos buscar respostas para algumas questões: como foi construída a proposta educacional do governo Brizola, no Estado do Rio de Janeiro? Que segmentos da sociedade têm participação no estabelecimento de prioridades? Os professores entendem ter seus interesses representados na elaboração da proposta educacional?

Em nossa trajetória privilegiamos ainda outros documentos produzidos pelo governo, assim como entrevistas e artigos em revistas especializadas, para investigar as causas implícitas no processo de elaboração da proposta educacional. Complementamos a

análise do discurso oficial com a leitura do Diário Oficial no período em estudo.¹

Os planos, projetos, programas, documentos oficiais e Diário Oficial não davam conta do processo de construção da proposta educacional em execução. A polêmica instalada a partir da implantação dos CIEPs e amplamente registrada pela imprensa nos fornece elementos para compreender que o projeto ia se explicitando na medida em que recebia críticas. Assim, abandonamos a descrição. Era necessário registrar o movimento. A leitura dos jornais do período permitiu tal registro.²

Estes procedimentos permitiram resgatar a memória dos CIEPs, isto é, compreender cronologicamente a construção da proposta, o debate por ela gerado, os interlocutores do governo, os interesses atendidos e contrariados, enfim, as repercussões do projeto político-pedagógico.

Para apreender ainda as contradições que se colocavam na prática tomamos como exemplo um CIEP.³ Analisamos a implementação

Esta leitura foi organizada em fichas resumo, totalizando cerca de 300 notícias acerca de obras, custos, inaugurações, medidas de ordem legal e administrativa sobre os CIEPs. As notícias até setembro de 1985 foram do arquivo do Deputado Estadual Godofredo Pinto. A partir desta data constituímos o nosso próprio arquivo, com a colaboração de Giselle Martins Venâncio, aluna do último período de História da PUC/RJ.

Neste sentido, organizamos um arquivo com cerca de 850 recortes de notícias dos seguintes jornais: Jornal do Brasil, O Globo, O Dia, O Fluminense, Última Hora, Tribuna da Imprensa, Gazeta de Notícias, Jornal dos Sports, e eventualmente Folha de São Paulo e Folha da Manhã. Estas notícias foram organizadas em resumos onde anotávamos ao lado da síntese, as nossas impressões naquele momento.

Ao tomarmos apenas um CIEP para estudo, pretendíamos realizar observação mais minuciosa de uma escola tomada como exemplo, e não tivemos a pretensão de, a partir dela, fazer amplas generalizações acerca da prática dos professores envolvidos no novo projeto. Estava posto que se cada escola é uma escola, o mergulho no exame de uma única experiência poderia trazer à tona elementos para uma análise mais rica e que mais tarde poderia se somar a novas pesquisas sobre o tema. Ao selecionarmos um CIEP, utilizamos como critério, ser um dos 60 primeiros a ser construído, constando da listagem inicial publicada no D. O. de 15.04.84, o que permitiria um acompanhamento de todo o processo de implementação da proposta, durante o período de governo objeto deste estudo.

do projeto a partir da observação da prática dos professores em reuniões técnico-pedagógicas, conversas informais, festas e treinamentos realizados na escola. Visando compreender a expectativa que tinham com o trabalho a ser desenvolvido, a prática e a leitura que faziam da mesma, realizamos, com os professores, entrevistas semi-estruturadas, em três momentos: logo após a assinatura do contrato (maio de 1985), durante o treinamento e início das aulas (fevereiro de 1986) e em fevereiro-março de 1987, ao fim do período do governo.⁴

Complementando o exame da prática, além de entrevistas e observações, nos valem de atas, documentos e relatórios produzidos na escola.

A crítica dos professores aos CIEPs, pode ser considerada através de documentos produzidos pela entidade dos professores públicos - o CEP -, assim como pelas declarações em jornais, reuniões e assembleias da entidade, entrevistas com membros da diretoria sobre a política educacional do governo Brizola, e ainda artigos e trabalhos publicados acerca da questão.

O nosso estudo é, portanto, antes de tudo, uma tentativa de reunir dados dispersos até então. Tanto quanto o debate, é datado. Temos presente que recolhíamos informações enquanto o "carro passava" e escrevemos enquanto "a poeira assentava". Com isto, registramos o calor do debate em torno dos CIEPs. Neste sentido, tivemos o cuidado de registrar fatos dando voz aos personagens, atendo-nos aos documentos e dados observados. Tivemos a preocupação em deixar que os defensores e críticos falassem, explicassem e se fizessem conhecer. Interpretamos silêncios, ausências, lacunas⁵. Esta opção metodológica traz, possivelmente, como resultado, uma nova história dos CIEPs e não a história oficial.

Foram realizadas 19 entrevistas com cerca de 20 horas de gravação. Na transcrição das fitas contamos com a colaboração de duas auxiliares: Elzilene América e Jocinéa S. Gomes, alunas do então Curso de Pedagogia de Duque de Caxias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atribuímos nomes fictícios aos professores entrevistados.

Ver CARVALHO, Luzia Alves. **Germes de uma prática pedagógica competente com crianças de camadas populares**. Rio de Janeiro, PUC/RJ, 1987, p. 74. Diarização. (Mestrado)

Do compromisso político às propostas de ação

Em 1982, durante a campanha eleitoral para governador do Estado do Rio de Janeiro, o candidato Leonel Brizola, com as soluções na cabeça, prometia dar prioridade à educação. "Salvar as crianças" e dar assistência médica, alimentar e odontológica a todas as crianças em idade escolar, era também uma promessa. Tal prioridade se justificava do ponto de vista político porque, no Estado do Rio de Janeiro, além da necessidade de reconstruir, coletivamente, um projeto educacional que atendesse às prioridades de assegurar acesso e permanência na escola, era indispensável atender os professores que em duas greves em março e agosto de 1979, conseguiram além de conquistas salariais, chamar atenção para as questões da melhoria da qualidade do ensino. A entidade foi fechada pelo governo federal e o atendimento das principais reivindicações da categoria tornaram-se compromisso de todos os candidatos.

Nesta primeira eleição para governadores, após dezoito anos de arbítrio, o atendimento aos setores sociais ocupou grande parte dos discursos nos palanques. Transformar tais promessas em propostas foi o desafio do governo eleito.

O exame dos planos, programas e projetos e demais documentos oficiais demonstra que o compromisso assumido na campanha foi honrado desde o primeiro dia de governo, quando foi criada a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura presidida pelo Vice-governador e Secretário de Ciência e Cultura, Darcy Ribeiro. A prioridade para a educação é reafirmada no PDES, no PQE e no PEE.

Tanto no PDES⁶ como no PEE já se verificava que não seriam construídas apenas escolas. As novas escolas faziam parte de um plano de impacto que pretendia revolucionar o sistema educacional brasileiro e ajustar a escola pública ao "alunado popular".

⁶Lei n.º 705, de 21 de dezembro de 1983.

Elaborado por técnicos dos órgãos representados na Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, o PQE demonstra ser desejo do governo "devolver à escola pública, prestígio e qualidade"; antecipara escolaridade para crianças fora da faixa de obrigatoriedade, atendendo crianças com cinco, seis anos; construir novas escolas e assegurar condições de nutrição, saúde e locomoção aos alunos da escola pública.

As propostas podem ser ainda analisadas nas teses e metas do setor educacional, discutidas pelos professores no Encontro de primeiro grau, encontro este promovido pelo governo e que tinha por objetivo debater com o professorado os principais problemas do ensino de primeiro grau e estabelecer as diretrizes de uma política educacional. Aqui os CIEPs - a 11ª meta do governo - eram apresentados como escolas que serviriam de modelo para o novo padrão de escola pública, que se queria generalizar.

Podemos observar que enquanto os professores discutiam as metas do governo, em novembro de 1983, imaginando estar influenciando na definição de diretrizes, o PDES tramitava na Assembléia Legislativa, sendo aprovado em 21. 12. 83. Segundo Luiz Antonio Cunha, o PQE, por sua vez, já estava também elaborado esperando a aprovação do primeiro na Assembléia Legislativa para ser encaminhado ao Conselho Estadual de Educação, onde foi aprovado em maio de 1984.⁷

Partindo de uma crítica à escola pública no que se refere aos obstáculos ao acesso e permanência, o governo estadual optou por privilegiar a construção de mais escolas, de novas escolas - os CIEPs. A crítica à expansão quantitativa da escola pública fundamentava e justificava a opção de promover a "revolução no sistema educacional", através das escolas de novo tipo, de tempo integral, com assistência médico-odontológica para as crianças pobres.

CUNHA, Luiz Antonio. **Estado do Rio de Janeiro: uma escola diferente**. Rio de Janeiro, 1987. Mimeo.

Mais do que priorizar a educação estava desde o início posto um desafio: o de construir algo inusitado no setor educacional que provocasse grande impacto e deixasse a marca do governo no setor. Durante a elaboração do plano de governo estava evidente que não se tratava de "(...) fazer dez mil escolas, de fazer mais escolas ruins. O negócio é fazer uma escola nova, uma escola honesta".⁸

Nesta perspectiva os CIEPs surgem representando a "grande virada na educação", o investimento no aspecto qualitativo, inspirado ora no Uruguai, ora nas experiências do Japão, ora na experiência de Anísio Teixeira, na Bahia.

O projeto arquitetônico de Oscar Niemayer caracteriza efetivamente o projeto pedagógico dos CIEPs, idealizados por Darcy Ribeiro, onde há espaço físico para a educação integral que se pretende oferecer às crianças das camadas populares. Assim, os CIEPs possuem refeitório, sala de leitura, quadra de esportes, casas de alunos residentes, sala de estudo dirigido, gabinete médico-odontológico, além das salas de aula.

Estava presente no projeto arquitetônico a importância da alimentação, do binômio saúde-educação, do desenvolvimento físico, da formação de hábitos e atitudes, da participação da comunidade na vida da escola e da relação educação e cultura. Estas múltiplas atividades da escola estavam bem sintetizadas na propaganda em rede nacional de TV, financiada pelo **BANERJ**, que dizia: "Vocês vão ver agora, em 30 segundos, o que uma criança faz em nove 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".

A proposta pedagógica dos CIEPs, por sua vez, expressa à primeira vista uma contradição: nega a concepção abrangente de escola-presente no discurso e propagandas oficiais - quando define que a

partir destas escolas de tempo integral pretende resgatar a especificidade da escola de socializar o saber sistematizado.⁹

Repercussões do projeto político-pedagógico

Se a aprovação dos planos se deu sem problemas na Assembléia Legislativa e no Conselho Estadual de Educação, por outro lado, na medida em que se definiam mais fortemente as diretrizes do governo para democratizar o ensino, começou uma forte polêmica, envolvendo toda a sociedade.

Os CIEPs passaram a ser questionados política, técnica e pedagogicamente. O Decreto que estabelece a composição da Comissão Coordenadora de Educação e Cultura e os quantitativos a serem alcançados pelo PEE - 1 50 Casas da Criança e 60 CIEPs - desperta críticas. Inicia-se assim, em setembro de 1984, uma série de ataques à ausência de transparência com o gastos públicos - uma das mais fortes críticas ao projeto e que perdura por todo o período de governo.

Ainda em 1984, mais uma crítica é dirigida aos CIEPs referindo-se à sua localização, o que mobiliza prefeituras do interior. No ano seguinte, os custos começam a ser questionados. A imprensa exerce uma grande pressão denunciando que o governo mantém em sigilo os custos destas escolas; criticam-se ainda as concorrências simplificadas, feitas a portas fechadas, como resultado da pressão do governo.

A leitura dos jornais do período permite verificar que o processo de implantação dos CIEPs revela o clima de relacionamento do governo estadual com os diferentes segmentos interessados na escola. É termômetro também do relacionamento com o governo federal. A inauguração do Primeiro CIEP é exemplo disto. Desgastado com as

⁸Entrevista de Darcy Ribeiro ao **Jornal LEIA**, março de 1986, p. 39.

⁹Esta contradição persiste no decorrer do período de governo, evidenciando-se mais fortemente no debate dos professores em torno dos CIEPs. A crítica à concepção abrangente de escola-inspiradora dos CIEPs — está presente em diferentes momentos.

críticas formuladas por Brizola ao ministério de Tancredo Neves, o governador dá o nome do presidente recentemente falecido à primeira escola. Este gesto de grande significação política provoca a primeira visita oficial do Presidente Sarney ao Rio de Janeiro e coloca os CIEPs no espaço nacional. Em maio de 1985, o debate em torno dos CIEPs chega às ruas com o "slogan": "Governo Leonel Brizola - um governo que faz escola" e invade as casas, em propagandas de governo veiculadas na TV.

A imprensa deixa de informar apenas as questões relativas aos CIEPs e, na medida em que se aproximam as eleições municipais, assume um posicionamento crítico dando, cada vez mais, voz aos argumentos contrários à execução de tal política. É farto o noticiário sobre o estado deplorável da rede pública em contraste com as novas escolas. Caracteriza-se o abandono das escolas públicas e denuncia-se o uso político-eleitoral da obra.

Atacado internamente, o governo do estado busca apoio internacional. Por um lado, os CIEPs construídos se transformam em ponto de visitação turística obrigatória dos visitantes estrangeiros. Por outro, matérias pagas são publicadas em jornais e revistas estrangeiras, onde os CIEPs são apresentados como a solução para a salvação das crianças do país.

Nesta ocasião, a localização dos CIEPs é novamente questionada por associações de moradores, arquitetos, advogados, políticos e imprensa porque pretendia-se construí-los em praças públicas. A ausência de critérios é combatida e o governo se defende acusando os críticos de invejosos.

O próprio Tribunal de Contas do Estado entra na discussão analisando os custos e denunciando a inviabilidade do Estado em arcar com obras tão vultosas. Parlamentares revezam-se na tribuna da Assembléia Legislativa, ora defendendo, ora atacando o governo por construir CIEPs. A sessão de cartas dos jornais dedica cada vez maiores espaços às novas escolas e nestes, os CIEPs são muitas vezes defendidos como a solução para a marginalidade. A escola básica defendida por aqueles que acreditam nos CIEPs tem sua

função ampliada. A imprensa registra que para estes cabe à escola resolver os problemas dos menores abandonados.

Em 1985, o D. O. registra inauguração de escolas nos municípios com eleições municipais: Rio, Caxias, Volta Redonda, Angra dos Reis. O calendário de inauguração tem efetiva correspondência com o calendário eleitoral. A vitória do PDT no Rio é atribuída aos CIEPs - um dos pontos mais criticados pelos demais candidatos.

Já no último ano de governo, os CIEPs são analisados no conjunto da administração. O balanço do governo coloca os CIEPs no centro do debate. Neste período marcado pela vigência do Plano Cruzado I, o Governador do Estado por colocar-se contra o plano, entendendo que este representaria um confisco salarial para os trabalhadores, acaba por colocar os CIEPs no centro das discussões. As suas críticas são vistas por setores da população e imprensa como oportunismo político, como "uma série de mentiras e bobagens como um corvo agourento. (...) Até bem pouco tempo eu tinha orgulho de ter dado o meu voto a Leonel Brizola. Afinal, ele criou os CIEPs, uma obra que justifica uma eleição. Foi por conta de sua obra sociabilizante no campo da educação que votei em Saturnino Braga, seu candidato". (JB., 29. 03. 86, p. 10) Um leitor de outro Estado, residente em Vitória, analisa assim o confronto "Plano Cruzado X CIEP", iniciado pelo governador:

"Sarney, mais forte que Jango e sem o pernicioso parentesco - graças a Deus - retardou seus demagógicos e terríveis (para nós, brasileiros) sonhos presidenciais.

Se os seus CIEPs e jogo vazio de palavras batendo sempre na mesma tecla fosse a maravilha que é, o Rio não teria se transformado sob seu comando na cidade suja e miserável que é, sem falar na criminalidade..." (JB, 29. 03. 86, p. 10).

Para os adversários do governo Brizola os CIEPs são vistos, também, como responsáveis pelo abandono não só das demais escolas, como também pelo descaso com outras obras consideradas essenciais, como por exemplo, limpeza de bairros, saneamento,

obras de prevenção contra enchentes, limpeza de ruas, canais e rios... Neste contexto, alagamentos provocados pelas chuvas na Av. Brasil, têm um culpado: os CIEPs para onde vão todos os recursos do governo. A crescente onda de violência também encontra nos CIEPs o responsável. O governo não se preocupa com policiamento, construção de prisões. Usa os CIEPs não como prioridade. É o governo de uma obra só.

Diante das críticas cada vez mais fortes, o governo responde sempre através de matérias pagas e em propaganda na TV. Assim, defende-se das acusações dizendo que os CIEPs são obras do governo preocupado com o futuro, com as crianças. Evitar a marginalidade passa pela construção destas escolas que têm caráter preventivo.

Com a proximidade das eleições para governadores, novos elementos compõem o debate. Pipocam denúncias a respeito de apadrinhamento para conseguir vagas e empregos de merendeiras e serventes, sem concursos públicos. O governo defende-se dizendo que contrata pessoas indicadas pelas comunidades, mas a FAMERJ¹⁰ não concorda com este expediente.

Os candidatos a governador, diferentemente dos candidatos a prefeito não mais atacam os CIEPs. Limitam-se a denunciar o uso político-partidário, e assumirem o compromisso de prosseguir o programa estabelecido no governo anterior. Darcy Ribeiro, entretanto, fazendo às vezes de continuador do governador Brizola, instiga a população a desconfiar de tal compromisso de outros candidatos. O PDT faz uso dos CIEPs em material de campanha e a inauguração destas escolas transforma-se em palanque do partido situacionista, onde o governador chega a ser lançado como candidato a Presidência da República - fatos registrados não só na Imprensa como também no Diário Oficial.

O intenso uso dos CIEPs é visto com reservas por amplos setores e é a partir da participação de artistas e intelectuais que o eixo do debate político é modificado. O humor de Millôr Fernandes, por

Federação das Associações de Moradores do Estado do Rio de Janeiro.

exemplo, questionando a existência de 500 CIEPs, alardeados pelo governo, traz à tona uma questão séria: existiam apenas 58 CIEPs até setembro de 1986.

Acusado de mentir sobre os números, o candidato Darcy Ribeiro e o Governador de Estado perdem tempo desfazendo a imagem que passa a ser atribuída ao governo a partir daí. O material de propaganda política dos candidatos mais fortes, Moreira e Darcy, passam a abordar a questão. Panfletos mostram Darcy de nariz comprimido - Pinóquio, enquanto o PDT faz adesivo com uma criança gritando: "Socorro, querem acabar com os CIEPs".

A imprensa volta a insistir na tecla de que os CIEPs foram construídos segundo critérios de visibilidade, buscando dividendo eleitoral. Propagandas caras na TV e em outros órgãos tomam o CIEP como a principal realização do governo. Discutíveis, os CIEPs passam a ser encarados por determinados setores da sociedade como uma conquista a ser preservada. A FAMERJ, inclusive, que antes combatia esta obra, ao promover debates entre os candidatos, leva os mesmos a assumirem o compromisso com a continuidade do programa.

O PDT perde as eleições. Na análise dos resultados das urnas, os CIEPs são apontados como os responsáveis pela derrota: o governo de uma obra só. A imprensa questiona o prosseguimento dos CIEPs e no último dia de governo, vultosa quantia é gasta em todo o país em propaganda sobre os CIEPs.

Participação dos professores no projeto político-pedagógico

Os professores das escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro têm destacado papel no debate gerado pela implantação dos Centros Integrados de Educação Pública.

No primeiro ano de governo, a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura promove o I Encontro de Professores de primeiro

grau da Rede Pública e convida o magistério a "passar a escola a limpo".¹¹

O chamamento à participação de 52.000 profissionais trazia implícita uma questão: pretendia-se discutir e propor para a escola que aí estava. Para o magistério, "as propostas do governo não estavam suficientemente explicitadas a ponto de se perceber que a interferência na rede se daria através do investimento concentrado nas escolas que seriam construídas"¹², mesmo porque, os CIEPs eram, naquele momento, a 11ª meta do governo. Tanto assim, que acreditando poder influir nos destinos da educação, a categoria aponta problemas, necessidades e possíveis soluções - de caráter administrativo, técnico e pedagógico - para as escolas existentes.¹³

As novas escolas, ao serem apresentadas ao conjunto dos professores, no Encontro, já despertavam críticas e desconfianças, não representando para a categoria, as mudanças esperadas.¹⁴

Neste contexto é possível entender o descontentamento provocado pelo governo, no magistério, e ao transformar sua 11ª meta, no carro-chefe da administração. Frustrados na definição das diretrizes educacionais, os professores tiveram expressiva participação no debate sobre a política educacional e em particular sobre os CIEPs. Se a participação dos professores não se deu no estabelecimento dos rumos, por estarem previamente traçados, na discussão, é negável que os professores obtiveram algumas conquistas, especialmente nas questões referentes à política de pessoal diferenciada para a escola diferente que se implantava.

A respeito do Encontro, examinar o estudo de Muller, Regina Helena. **Passar a escola a limpo...** PUC/RJ, 1984. mimeo.

¹²MAURÍCIO, Lúcia V. & MIGNOT, Ana C. **Política do fato consumado**, PUC/RJ junho, 1986. 8p. mimeo.

Ver os relatórios dos pólos regionais em **Escola viva - viva a escola** (2) Rio de Janeiro, 1983.

A análise da participação dos professores na formulação da política educacional do governo Brizola, no Rio de Janeiro, está também registrada em documento da entidade dos professores, o CEP, em **Escola viva — viva qual escola?** abril, 1985. mimeo.

Neste aspecto, houve alteração substantiva dos rumos preestabelecidos. Exemplo disso foram os movimentos liderados pelo então Centro Estadual de Professores e Sindicato dos Professores Particulares do Rio de Janeiro que reverteram a possibilidade de contratação de normalistas, no lugar de professores concursados. Esta conquista foi patamar para uma nova luta: eliminar uma prova de redação para os candidatos inscritos no Concurso de Ingresso ao Magistério Público, prova esta exclusiva para os candidatos às vagas dos CIEPs, e que caracterizava, no entender das entidades, uma avaliação discriminatória.

Durante todo o período de governo, os professores rejeitam sobretudo o paralelismo pedagógico, administrativo e orçamentário que a opção pelos CIEPs expressa. Questionam, assim, a existência de poucas escolas de tempo integral em contraste com as escolas de três turnos; discordam da ligação administrativa dos Centros Integrados à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, diferentemente das demais escolas subordinadas às Secretarias de Educação do Estado do Rio de Janeiro e do Município do Rio; condenam os custos volumosos das novas escolas, quando as convencionais se ressentem da falta de recursos materiais - giz, apagador, prédios em precárias condições físicas; contestam a política de pessoal que privilegia os CIEPs em detrimento da rede, retirando desta através de requisições, os professores, supostamente os melhores, esvaziando-a.

A discordância dos professores em relação à implantação dos CIEPs evidencia-se ainda durante a greve da categoria em 1986. Em documento do CEP, a política educacional mais uma vez é alvo de críticas: "fazer escola apenas bonita é campanha política, não é boa educação". (JB. 21. 03. 86, p. 4) O descontentamento da categoria se manifesta em faixas e cartazes: "Matemática elementar: construções caras + professores baratos = fracasso total" (JB., 22. 03. 86, p. 7), "O CEP fechou o CIEP" e ainda, "já fechamos 60. Vamos fechar 500" (JB., 10. 04. 86, p. 7), este último satirizando o uso político dos CIEPs e os gastos com propaganda em cadeia nacional de televisão.

Atendidos em parte de suas reivindicações, após 24 dias de greve, os professores voltam às salas de aula. O governador, em matéria

paga, avalia o término da greve, atribuindo aos CIEPs a sua principal causa:

"Felizmente restabeleceu-se um clima de normalidade no ensino público. Viveu-se uma crise de graves conseqüências. A essa altura do ano, as nossas crianças não tiveram mais que 20 dias de aulas regulares. O professorado, em nível nacional, reivindica três salários mínimos de piso. Não se tem notícia que qualquer outro governador tenha concedido o que concedemos, 3, 5 salários mínimos. E o Rio de Janeiro é o único estado que tem greve de professores. Além de outras que, aparelhadas, vêm articulando em diversos setores do Serviço Público (...) É no fundo, o sentimento discriminatório contra o nosso povo. Não podem dizer publicamente mas são os CIEPs que as forças que estão atrás de tudo isto pretendem atingir". (O Gl. 24. 04. 86, p. 7)

As lideranças não são poupadas de críticas pelo governador que as acusa de "interesses eleitorais com vistas às suas candidaturas e deputados nas próximas eleições, paralisando parte do ensino público em prejuízo de nossas crianças". (JB, 22. 03. 86, p. 7)

Mas, a proposta de efetuar a melhoria da qualidade do ensino, via CIEPs, não encontra apenas resistência das entidades do magistério.¹⁵ Educadores ligados às universidades participam do debate público, externando posições contrárias à implantação dos CIEPs.

Vanilda Paiva, Maria Helena Silveira e Luiz Antonio Cunha questionam fortemente os CIEPs quanto aos custos, localização, proposta pedagógica e projeto de democratização do ensino. Denunciam que ao atender um número tão reduzido de alunos - 5% da população escolar - numa escola com custos tão altos, promove-se perversamente, a elitização. Contestam a fundamentação política e teórica que leva os idealizadores das escolas de novo tipo a afirmarem que são necessárias nove horas de estudo para que se dê o

A imprensa registra a efetiva participação de Godofredo Pinto - então deputado estadual do PMDB e vice-presidente da Confederação dos Professores do Brasil (CPB) e Hildésia Medeiros - presidente do CEP.

processo ensino-aprendizagem de boa qualidade. Criticam o tom de galhofa que impera, por parte do governo, quando educadores conceituados colocam em xeque o projeto político-pedagógico e Moacyr de Góes denuncia que esta prática nega o direito do contribuinte de obter uma resposta séria do poder público que esclareça a política educacional. Combatem a ausência de transparência no trato com as verbas públicas. Divergem da série de objetivos e funções atribuídos à escola, porque assim impede-se que ela cumpra bem a sua função específica de democratizar o saber sistematizado.

O atendimento escolar em regime de tempo integral tem para Vanilda Paiva, um caráter marcadamente assistencialista e ressalta:

"Não tenho nada contra a assistência ao educando, só considero que isso deveria ser objeto da política de outros setores do governo Brizola, multiplicando e melhorando o atendimento em postos de saúde; até o Corpo de Bombeiros precisa ser equipado adequada e suficientemente para cumprir suas funções. O Rio de Janeiro tem sido vítima constante de enchentes, fato que não tem a ver apenas com os fenômenos da natureza. Enfim, existem muitos outros setores que estão com deficiências profundas, que não são devidamente atendidos, e isto se reflete no fato de os recursos serem jogados fundamentalmente no atendimento de tempo integral a um certo número de criança".¹⁶

A atribuição de uma série de atividades de caráter assistencialista encontra resistência em outros educadores. Marilena Rescala Medeiros acredita que, tendo sua função ampliada, a escola perde sua especificidade - o fazer pedagógico:

"Podemos afirmar que o princípio básico e distintivo dessa 'nova escola' reside no fato de ela tomar para si a execução de um conjunto de tarefas de caráter assistencialista, tendendo a diluir a sua função específica - o trabalho pedagógico - no emaranhado de

Entrevista dada por Vanilda Paiva ao **Jornal LEI**, abril, 1986, p. 46.

problemas e necessidades que emergem das comunidades de mais baixa renda. (...)

Podemos, portanto, admitir que a concentração das responsabilidades sociais do Estado na escola é, no mínimo, discutível, uma vez que não estimula a eficácia desses programas, tende a atrofiar o trabalho de organização da comunidade no sentido de encaminhar soluções para suas próprias demandas, realimenta o clientelismo e o atendimento de interesses privatistas de indivíduos e grupos e não favorece, por si só, o desenvolvimento do trabalho pedagógico".¹⁷

Diante das críticas, Darcy Ribeiro é contundente na defesa dos CIEPs:

"O que existe é um número de pedagogos vadios e prolixos. Ou seja, há toda uma idéia conformista da escola que existe, é uma idéia de sociólogo, que cai muito nisso. O real é real porque é necessário. A classe dominante que aí está precisa dessa escola para manter o povo analfabeto, para o povo não reivindicar. Ora essa é uma idéia burra. Os bobocas que dizem isso, atribuindo essa idéia a Marx, chegam a escrever que eu estou querendo fazer uma escola do socialismo. Mentira. O capitalismo fez escolas muito boas e eu quero obrigar o capitalismo daqui a fazer boas escolas aqui. No socialismo eu vou querer muito mais. Agora, é o capitalismo que tem que dar a escola que eu estou querendo aqui e agora, para a criançada daqui e de agora".¹⁸

Da mesma forma que o debate da sociedade em torno dos CIEPs extrapola o espaço físico do Estado do Rio de Janeiro, a questão ganha, entre os professores, espaço nacional. Nas Conferências Brasileiras de Educação em 1984 e 1986, em Niterói e Goiânia, as experiências postas em execução pelas administrações eleitas em 1982 foram discutidas e o Rio de Janeiro, ao se fazer presente,

MEDEIROS, Marilena. R. O desafio da educação pública **Revista Presença**. Rio de Janeiro, (10):115-16, jul. 1987
Ver entrevista de Darcy Ribeiro, ao **Jornal LEIA**, março. 1986, p. 40.

apresentou os Centros Integrados de Educação Pública - uma nova experiência de escola de tempo integral. Os CIEPs fazem escolas e o Estado de São Paulo também inicia sua experiência.

Em fevereiro de 1987, a Fundação Carlos Chagas promove o Seminário "Escola Pública de Tempo Integral: uma questão em debate", em São Paulo, constituindo-se num momento privilegiado de reflexão teórica sobre o tema, com destaque especial para as iniciativas em curso no Rio e São Paulo. Nesta ocasião técnicos destes governos e educadores de diferentes instituições se detêm no aspecto pedagógico propriamente dito: na proposta da escola de tempo integral como alternativa para a melhoria da qualidade do ensino.¹⁹

As escolas de tempo integral entretanto, não são uma experiência inusitada como proclamavam seus idealizadores. Refletindo sobre a escola pública de tempo integral, Miguel Arroyo observa que, historicamente, esta proposta é anterior às propostas de escolarização universal. Nelas seriam formados os homens totais: os sábios, os guerreiros, os monges, os eclesiásticos, os príncipes, os homens de armas ou de letras e até os operários. Nelas, os homens seriam educados em sua totalidade, integralmente:

"Nessa instituição total o educando formará e conformará todos os seus sentidos, potencialidades, instintos e paixões, a conduta interior e exterior, o corpo e o espírito. (...)

A força educativa não está nas verdades transmitidas, mas nas relações sociais e que se produz o processo educativo. Não se amplia o tempo para ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes: alimen-

¹⁹

Este seminário subsidiou teoricamente estudo desenvolvido por Vitor Henrique Paro. Celso João Ferretti, Cláudia Pereira Vianna e Denise Trento de Souza, e que resultou no livro **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1988. Na nossa pesquisa não levamos em conta as conclusões deste estudo, porque só tivemos acesso ao mesmo em agosto de 1988, quando havíamos concluído o nosso em março do mesmo ano. Utilizamos entretanto, os textos apresentados no Seminário.

tar-se, assear-se, brincar, relacionar-se, trabalhar, produzir coletivamente na escola".²⁰

Acrescenta, ainda, que esta escola parte do princípio da impossibilidade de se educar nas relações cotidianas, ou seja, tem uma visão negativa do social atribuindo à vida e ao mundo um caráter de formador. Estas escolas, ao pretenderem formar os indivíduos em sua totalidade, ao mesmo tempo que revelam uma profunda desconfiança no homem e no mundo, acreditam ser seu papel salvar as crianças das deformidades da vida lá fora.

Arroyo observa ainda que, se até a Idade Moderna os destinatários da escola de tempo integral eram os monges, os sábios etc, a partir daí a tendência tem sido outra.

Atualmente, os pais não mandam mais os filhos à escola com a intenção de que ali se formem integralmente. O objetivo é permitir que se instrumentalizem para competir em igualdade de condições com as crianças dos setores privilegiados da população. Educar integralmente, hoje, se reduz basicamente aos pobres. São eles os destinatários das escolas de tempo integral:

"A ênfase na educação dos trabalhadores pobres remonta ao séc. XVI quando eclesiásticos e reformadores passam a redefinir os bem-aventurados: da compaixão e glorificação da pobreza em sentido físico, material, passa-se a enfatizar a pobreza de espírito, da alma, da mente e da vontade sobretudo. (...) Essa dimensão moral da pobreza e da riqueza, leva a ver na pobreza, enquanto indicador de ociosidade, a fonte de todos os vícios. Os pobres são encarados como as classes perigosas. A pobreza gera violência, embota a mente, desvirtua a vontade, torna os estômagos vazios feras em potencial predispostos à desordem social, ao crime e à violência."²¹

ARROYO, Miguel. **Reflexões sobre a idéia de escola pública de tempo integral**. Belo Horizonte, FAE, UFMG, 1987. 10p. mimeo.

Idem pp. 7, 8. Para ele, o Estado, valendo-se dos princípios inspiradores de tais propostas de educação dos pobres, assume o papel de protetor da infância e dos carentes mas, com isto, reconhece sua impotência para atacar as causas mais

Para ele, desta concepção de pobreza geradora de violência se alimentam as propostas de educação dos pobres. Nas sociedades onde há grande violência, cabe também à escola se erguer contra a violência social. Cumpre assim um duplo papel de protetora: das crianças carentes e indefesas, e da sociedade porque, quanto mais tempo permanecem na escola, menos perigos representam para ela.

A participação de Lizete Arelano neste evento se dá no sentido de examinar as raízes históricas da escola de tempo integral no Brasil e chama atenção para o fato de que estas iniciativas expressam uma perspectiva equivocada do papel da escola, ampliando sua função e impedindo que se adotem políticas sociais capazes de se constituírem em respostas às questões estruturais da sociedade, reforçando assim a ausência de um programa social unificado, colocando em seu lugar, a escola-restaurante, a escola-ambulatório, a escola-casa.²²

Marlene Goldenstein observa que a escola de tempo integral está ligada à questão das mulheres que trabalham e por isso reivindicam locais seguros onde deixar os seus filhos. Para ela, a dicoto-

profundas da violência social. O Estado protetor se exime das responsabilidades pela manutenção das estruturas injustas, faz sua "opção pelos pobres" e aparece "corrigindo distorções ou do próprio desenvolvimento capitalista, ou, mais frequentemente, distorções herdadas do passado. Mas contraditoriamente imbuído da pretensão de proteger o povo, o Estado tem contribuído, através da escola de tempo integral, para o prejuízo do próprio povo a quem pretende proteger". Nesta perspectiva, Arroyo argumenta ter o alargamento de escolaridade da criança trazido sérios prejuízos para as classes subalternas, afastando a criança do convívio familiar. Registra, ainda, que o movimento operário não enfatiza em suas lutas a defesa da infância. Esta defesa se deu sempre no bojo das lutas maiores, contra a exploração do trabalho e as formas de exploração do trabalhador feminino e infantil, mas nunca como uma luta isolada das demais. Assim, quando há luta por melhores condições de vida, o povo luta pela democratização da escola também, pois quando o povo "vai à escola e nela permanece mais tempo é porque em suas lutas vai se libertando das degradantes condições de existência".

ARELANO, Lisete Regina Gomes. **Reflexões sobre a idéia de escola pública de tempo integral, 1987**. mimeo.

mia escola-rua enfatizada nas propostas de escola de tempo integral, reproduz a mesma oposição da escola regular, condenando-a ao mesmo risco de fracassar. A partir de estudos realizados na periferia de São Paulo, onde entrevista mães, conclui que para elas o papel da escola de tempo integral é proteger os necessitados e, em especial, corrigir os mais problemáticos. Com isto, a escola é, ao mesmo tempo, punitiva - para as crianças-problema; excludente - porque impede a presença de outras crianças que não têm problemas no lar; e compensatória - para suprir, entre outras necessidades, a ausência materna.²³

A importância das escolas de tempo integral é defendida por Francisco Antonio Poli e Lia Faria que examinam as iniciativas dos governos de São Paulo e Rio, respectivamente. Poli argumenta que estes programas surgem para suprir a ineficiência da rede, que impede o acesso de crianças em idade escolar. Mas, para ele, a ineficiência da escola se evidencia mais ainda pelos índices de retenção na série e exclusão das crianças que se evadem sem estarem sequer alfabetizadas. Esta situação vem-se agravando nos últimos anos por inoperância política. Para Poli, a implantação das escolas de tempo integral depende da vontade política dos governos para reverter o quadro de abandono do ensino e suprir as inúmeras carências das crianças das camadas populares. Justifica as escolas de tempo integral afirmando ser "necessário modificar a maneira de tratar a criança pobre. O ambiente em que nasce a criança da camada popular não oferece os estímulos e condições necessárias para o sucesso escolar. A escola deve compensar aquelas falhas, dando às crianças o que lhes falta. Isto só será viável numa nova escola. Numa escola em que a criança permaneça por mais tempo".²⁴

Para a representante do Governo do Rio de Janeiro, a importância dos CIEPs se deve à proposta pedagógica que "ao invés de esca-

motear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, proveniente dos segmentos mais pobres, compromete-se com ela, para poder transformá-la. (...)As crianças pobres sabem e fazem muitas coisas através das quais garantem sua subsistência, mas por si só, não têm condições de aprender o que é necessário para se conduzirem na sociedade".²⁵ Estes argumentos pretendem sustentar a concepção abrangente da função escolar, a relação mais estreita da escola com a comunidade e o compromisso da escola em contribuir para a educação coletiva.

Zaia Brandão, entretanto, ao se deter na análise dos CIEPs, questiona o projeto pedagógico, por sua falta de clareza e registra a inconsistência teórica do governo para afirmar a necessidade de tempo integral como única alternativa possível à melhoria da qualidade do ensino. Quanto à ausência de uma nova proposta pedagógica, aspecto amplamente criticado, observa:

"Não sei se é necessária uma 'nova proposta pedagógica'... Sei, sim, que o novo, puro e simplesmente, tende a facilitar a renovação; basta lembrar quantos planos e modificações quando se muda de casa, de trabalho, e até mesmo de ano (os 'projetos' para 'ano novo'). Uma nova escola, um novo tempo escolar (o integral) e porque não uma escola bonita, já podem ser uma boa motivação para tentar uma nova forma de trabalho, onde os velhos vícios e a acomodação, própria à falta de esperança nas mudanças, em uma velha e burocratizada estrutura, podem ser gradativamente superados".²⁶

A questão de fundo que está colocada no debate em torno dos Centros Integrados de Educação Pública é a concepção de qualidade de ensino embutida na proposta de democratização do ensino do governo Brizola.

GOLDENSTEIN, Marlene S. **Reflexões sobre a escola pública de tempo integral**. 1987. mimeo.

POLI, Francisco Antonio. **Escola pública de tempo integral: uma questão em debate**. 1987, p. 7-8. mimeo.

²⁵ FARIA, Lia. **Escola Pública de tempo integral**: as lições da prática. Coordenação Geral Pedagógica do Programa Especial de Educação. 1987, 3p. mimeo.
BRANDÃO, Zaia. **A escola de 1.º grau de tempo integral: as lições da prática**. PUC/RJ, 1987, s. n. p. mimeo.

Historicamente, no Brasil, a ênfase dada pelas administrações ora à quantidade, ora à qualidade não tem sido pacífica. Há muito, Anísio Teixeira denunciou o processo, iniciado nos anos vinte, de disseminação da idéia de que, na impossibilidade de dar educação primária a todos, seria necessário simplificá-la ao máximo e generalizar a escola ao maior número possível de pessoas.²⁷

As posições em favor da quantidade ou qualidade, defendidas naquela época, estão também presentes ainda hoje, determinando, no caso específico dos CIEPs, não só a proposta do Governo, como o comprometimento e a crítica dos professores.

Recentemente, com a rearticulação dos movimentos populares, a questão da qualidade do ensino ganhou espaço nos debates. Os professores, unidos, reivindicam mais salários para poder garantir melhor ensino. Mas o que significa nos anos oitenta qualidade de ensino?

Qualidade de ensino é, ainda hoje, quando examinamos o processo de implantação dos CIEPs, uma questão polêmica.²⁸ A divergência de pontos de vista tem gerado práticas pedagógicas e políticas educacionais diferenciadas.

No caso do Estado do Rio de Janeiro, a perspectiva de qualidade de ensino que informa a implementação dos CIEPs está impregnada dos princípios da educação compensatória. Como tal, fundamenta-se na doutrina liberal, tem uma visão ingênua da relação educação-sociedade ao conceber ampla margem de autonomia, da primeira, frente aos determinantes econômicos e sociais. Mais que autônoma, a educação está acima de qualquer suspeita, não podendo estar dependente da ordem social injusta que produz desi-

gualdades. O seu papel é o de instrumento de equalização social que a torna capaz de superar a marginalidade, na medida que esta é vista como desvio.²⁹

Como instituição promotora de igualdade de oportunidades, a escola toma a si a tarefa de, sozinha, provocar mudanças sociais. O papel social da escola assim concebido tem levado muitos educadores à ilusão de que é possível a reconstrução social, a democratização da sociedade, via escola democrática. Tem também conduzido diferentes governos à formulação de políticas educacionais que investem recursos expressivos para suprir as carências do alunado. É neste sentido que surgem experiências voltadas para ampliar a área de ação da escola com atendimento médico, odontológico, psicológico, criando-se assim, "condições ideais" para aprendizagem.³⁰

Outra perspectiva de qualidade de ensino têm os professores, quando contestam política, técnica e pedagogicamente a implantação dos CIEPs. Diante do desafio contido na possibilidade de articular escola e interesses das camadas populares, estes educadores concebem a escola não mais como "redentora da humanidade" e reprodutora do saber.

A escola é vista também como palco de lutas sociais. Tal compreensão tem se traduzido na prática, quando se luta por resgatar a especificidade da escola; por socializar o saber histórica e socialmente produzido pela humanidade; por garantir para os professo-

29

Ver CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro, Alves, 1980.

³⁰Ver POPPOVIC, Ana Maria. Enfrentando o fracasso escolar. **Revista da ANDE**, São Paulo, 1 983 n. ° especial. Para Guiomar Namó de Mello, os educadores tendem a articular expansão quantitativa com "crise de qualidade de ensino, perda de qualidade do ensino." Nesta perspectiva revelam uma postura saudosista e elitista em defesa de um suposto padrão de qualidade, numa escola para uma minoria. Para ela, nos anos oitenta, o saudosismo tem conduzido os educadores ao equívoco de ampliar a função da escola, na tentativa de evitar o fracasso das crianças pobres e reviver os padrões do passado.

27 TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. S. Paulo, Ed. Nacional, 1967.

28 Em nosso estudo categorizamos três perspectivas de qualidade de ensino: a) a reconquista da qualidade perdida; b) a qualidade impossível; e c) a quantidade exige nova qualidade. Ver também BEISEGEL, Celso R. Relações entre a quantidade e a qualidade do ensino comum. **Revista da ANDE**, (1) São Paulo, 1981.

res espaços de participação no estabelecimento de diretrizes educacionais; por uma política educacional que privilegie as condições concretas da escola pública.

Comprometimento dos professores revelado na prática educativa

A construção da "escola diferente", da "escola honesta", da "escola do futuro", "da escola que ensina a viver", trazia implícita e explicitamente uma exigência: um novo professor, um novo método de aprender e ensinar. Que professor é esse que aceita o desafio de participar da "grande revolução do sistema educacional"?

Diferentemente do que acreditavam os idealizadores da "escola ideal", os professores que responderam a este chamamento, não o fizeram por estarem *a priori* conquistados pelo novo projeto pedagógico. Em sua maioria, os professores, ao fazerem concurso para o CIEP, não sabiam de que se tratava. Os motivos da escolha são basicamente três: escola localizada no perímetro urbano, escola com chance de contratação porque tinha uma relação candidato-vaga mais vantajosa que o restante da rede, e porque a escola de tempo integral para o aluno poderia significar tempo integral para o professor e conseqüentemente salário dobrado.

Até mesmo os professores que já trabalhavam na rede e que assumiam um novo vínculo empregatício com o Estado, desconheciam este projeto. Isto evidenciou que os CIEPs não haviam surgido como proposta da categoria. Evidenciou também que só após o Concurso de Ingresso ao Magistério e o debate por ele gerado, o projeto começou a ser desvendado para o conjunto do magistério.

O comprometimento ou não comprometimento dos professores se deu no cotidiano da prática educativa. Visitando as casas dos alunos, residentes nas favelas próximas à escola, realizando a pré-matricula, os professores descobrem os destinatários do CIEPs: os carentes. Em diferentes momentos dão testemunho de que acreditam ser o CIEP a escola dos pobres: no relacionamento professor-aluno mais afetivo, na organização homogênea das turmas no que

se refere ao aspecto social e até mesmo quando não aceitam ter seus próprios filhos estudando nesta escola. Alguns depoimentos exemplificam a crença dos professores de que esta é a escola dos pobres:

"O CIEP abrange uma camada da sociedade bem carente. Em termos de trabalho, prefiro trabalhar aqui a fazê-lo na outra escola pública, porque aqui me dou mais. Trabalho com mais vontade dentro do CIEP porque sinto uma carência maior nos meus alunos (...). Aqui, a gente trabalha como professor, pai, amigo, este é o meu trabalho, eu ajo desta forma". (Ivo)

"A diferença fundamental do CIEP para a escola da rede regular talvez seja porque até agora nós temos aqui uma clientela 100% pobre. Outra coisa: o próprio método aplicado aqui é próprio para eles. Todos nós, professores, temos consciência da clientela que temos e trabalhamos em função dela, e jogamos muito amor, muito carinho para eles". (Paula)

"Eu não traria meus filhos para cá no momento... No momento, a escola está voltada para uma só clientela, porque há uma prioridade para os carentes". (Elisa)

Alguns professores temem que o CIEP ao ser identificado como a escola dos pobres possa contribuir para a estigmatização dos seus alunos e o diretor da escola chega a esboçar uma proposta de solução: 75% de pobres e 25% de classe média.

No dia-a-dia do CIEP, os professores começaram a questionar sua postura, sua prática e sua formação. São muitos os depoimentos colhidos que evidenciam as incertezas e inseguranças dos professores em lidarem com crianças provenientes das camadas populares:

"Os professores não foram preparados para trabalhar com esta clientela carente. Existe um distanciamento a princípio do professor com todas aquelas regras do Normal". (Francisco)

"Chegando no CIEP recebi um impacto. Parece que de repente você vê um monte de indiozinhos, aquelas crianças de um mundo diferente do nosso, supercarentes, o aspecto físico completamente diferente do que estamos acostumados a ver, a trabalhar... Todo este impacto desarrumou a minha cabeça, uma estrutura minha que estava chegando naquele momento". (Paula)

O tempo integral é visto pelos professores como sinônimo de assistir à criança em sua totalidade. Nele, alguns aspectos positivos são apontados, como por exemplo a possibilidade do professor acompanhar a aprendizagem da criança, conhecer melhor seus problemas e dar o carinho que a criança não tem em casa. Existem também restrições ao tempo integral, especialmente porque cerceia a liberdade da criança e exige que a escola se multiplique em uma série de atividades diversificadas.

A alimentação, o banho e os cuidados com a saúde são apontados como responsáveis pelo sucesso da criança. Campanhas contra o piolho e a sarna são estimuladas. Um professor, entretanto, desconfia que esta tarefa não é da escola. Em sua maioria, os professores estão convencidos que o papel da escola é salvar da marginalidade, alimentar, cuidar da saúde, criar hábitos de higiene, enfim, suprir necessidades afetivas, intelectuais, culturais, nutricionais e sociais. Alguns consideram que o CIEP para atender efetivamente as necessidades de sua clientela deveria se voltar também para a profissionalização, com aulas de marcenaria, bordados, costura, etc.

Na prática cotidiana, os professores relativizam a importância dos conteúdos e privilegiam o método:

"O conteúdo é mais ou menos o mesmo do restante das escolas. A maneira de levar que é diferente. Eu já trabalhei muito com estes conteúdos, agora a maneira de levar estes conteúdos tem de ser diferente porque senão vai virar aquela escola, com aquela repetência horrível". (Elisa)

"Partimos da importância do rio na vida delas, perguntamos se o pai pesca. Dentro do samba perguntamos quem vai desfilar. Em cima disto a gente trabalha algumas frases". (Vera)

Na avaliação dos alunos, os professores levam em conta as dificuldades da implantação da escola:

"No começo até montar tudo e o material chegar, houve um atraso. Então muitas crianças não complementaram a alfabetização no ano passado, mas houve um rendimento bom dentro daquilo que foi dado". (Elisa)

A rigor, na avaliação, os professores priorizam outros aspectos, que não a aprendizagem de conteúdos: tomar banho, pedir desculpas, fazer filas...

Encontram dificuldades com o método de alfabetização, com a indisciplina dos alunos e com a própria inexperiência em lidar com alunos pobres. A indisciplina, para eles, é motivada pelo barulho proveniente de dois motivos básicos: arquitetura do prédio com meia parede, expandindo o som de uma sala para outra, e o sistema de rodízio de salas, uma vez que há mais turmas do que salas de aula, obrigando as turmas a caminharem pelos corredores para o pátio, refeitório, banho, sala de leitura e de estudo dirigido durante todo o dia.

Para superar estas dificuldades, os professores buscam, por um lado, um relacionamento mais afetivo com os alunos, e por outro, procuram discutir e planejar em conjunto. Este planejamento conjunto, fica entretanto comprometido porque o horário é integral apenas para os alunos e não para os professores, havendo assim impedimentos para encontros e reuniões semanais, como previa originalmente o projeto, visando o treinamento em serviço.

Qualidade de ensino: uma questão polêmica

A prioridade para a educação proclamada pelo governo Brizola, no Estado do Rio de Janeiro, não foi uma concessão. Foi resposta aos reclamos da sociedade, representando a confluência de várias forças sociais, fortes o suficiente para evitar por parte do novo governo confrontos e desgastes políticos. Mais do que isto, no início do governo, era fundamental que este se antecipasse aos movi-

mentos sociais, interpretando aspirações populares, propondo ações e projetos que atendessem a tais expectativas.

Os Centros Integrados de Educação Pública representavam portanto, para o governo, resposta aos graves problemas educacionais e simultaneamente simbolizavam a prioridade pelo social: educação, saúde, alimentação.

A implantação destas escolas despertou forte polêmica movida por paixões e preconceitos. Dela participou toda a sociedade, seja por diferentes perspectivas acerca da relação Estado-educação no âmbito das políticas sociais, seja do ponto de vista do projeto pedagógico, por divergentes concepções a respeito da qualidade de ensino.

O governo e os defensores dos CIEPs acreditam que a escola perdeu a qualidade na medida em que foi se ampliando para os setores majoritários da população. A expansão quantitativa é pois, responsável pelo fracasso da escola. Reverter esta situação significa atender as crianças das camadas populares, buscando suprir suas carências. Nesta perspectiva, a função da escola é ampliada, não lhe cabendo apenas ensinar a ler, escrever e contar, mas sobretudo preparar para a vida - ensinar a viver.

O CIEP, como toda escola de tempo integral, cumpre duplo papel protetor: proteger as crianças pobres e a própria sociedade da ameaça que estas crianças representam. O governo reforça esta concepção e em todo período é pródigo em anunciar que não contrói prisões porque constrói CIEPs. O vice-governador Darcy Ribeiro, por ocasião de sua campanha eleitoral para governador, em 1986, aponta os CIEPs como a solução para o combate à violência: "um sistema educacional destinado a não produzir mais trombadinhas" e afirma ainda que não existem crianças abandonadas e sim, crianças "desciepadadas".

Os professores do CIEP tomado como exemplo em nosso estudo demonstram, inúmeras vezes, que estão convencidos da importância de se desenvolver uma prática no interior da escola vol-

tada para a formação de hábitos e atitudes. A valorização da mudança de comportamentos dos "monstros", dos "indiozinhos", que "comiam com as mãos" e estavam "cheios de piolhos", precisando do carinho que não tinham em casa, se fundamenta na crença que o papel da escola é o de suprir carências afetivas, nutricionais, culturais e sociais. Nesta escola com um papel tão grande a desempenhar não causa estranheza que os conteúdos fiquem relegados a plano secundário e que grande parte das crianças com um ano de aulas, em regime de tempo integral, não tenha sido alfabetizada.

Em compensação, aprenderam a falar com os coleguinhas, a pedir desculpas, a tomar banho, a usar talheres... Ou seja, as crianças introjetaram os padrões de classe média tão caros aos adeptos da educação compensatória que envidam todos os esforços para que as crianças carentes possam adquirir tais padrões. Tantos esforços só não são coroados de pleno êxito, segundo os professores, porque estas crianças, voltam para a família e a sociedade - os responsáveis pelas doenças e deturpações de conduta. Se assim não fosse, conseguiriam, certamente, salvá-las da marginalidade.

Desta forma, o governo, ao criar a escola que pretendia salvar as crianças da marginalidade, estigmatiza-as, rotula-as, explicitando seresta "a escola dos ricos para os pobres". Difunde junto aos professores a idéia de que para os pobres tem que ser uma escola diferente. Os professores entrevistados dão testemunho de que introjetaram esta crença não só quando menosprezam os conteúdos - instrumental indispensável para o exercício futuro da cidadania - mas, também, no momento em que defendem uma escola profissionalizante. Demonstrem, assim, pelo avesso, que para os pobres vale um ensino de segunda categoria. É possível, também, que ao apontarem a necessidade de uma escola profissionalizante os professores estejam manifestando uma desconfiança de que educar em todos os sentidos é tarefa inglória. Buscam, assim, uma nova especificidade para os CIEPs.

Este é um dos efeitos perversos do discurso de salvação da marginalidade. Os professores parecem estar convencidos de que há

uma relação mecânica entre pobreza e marginalidade. Como tal, voltam-se para uma prática educativa que pode afastar os alunos provenientes das camadas populares do saber sistematizado em nome do desenvolvimento de uma série de outras aprendizagens. Identificar uma escola como a "escola dos pobres" tem consequências pedagógicas que vão além dos seus muros. Estigmatiza os alunos, transforma a escola num *gheto*.

Entendendo que é possível superar a dicotomia quantidade-qualidade, enfatizada na proposta de democratização do ensino do governo Brizola, educadores resistem à implantação dos CIEPs. Diferentemente do que acreditam os idealizadores e defensores dos CIEPs, os seus críticos não articulam expansão quantitativa com perda de qualidade do ensino. Para eles, o acesso não garante a qualidade, mas como se negam a pensar esta qualidade em abstrato, advogam que a quantidade provoca uma nova qualidade.

Enquanto nos CIEPs a qualidade de ensino para as classes populares é sinônimo de educação integral, implicando necessariamente que a escola se volte para suprir as carências das crianças pobres, os opositores desta "escola dos ricos para os pobres" se fundamentam noutra concepção. Desejando articular escola e interesses das camadas populares defendem que por ela sert também palco das lutas sociais, tem uma especificidade própria: socializar o saber historicamente construído. Assim, no lugar de uma escola que se volta para múltiplas tarefas sociais, o papel que atribuem à escola é o de espaço de disputa pela apropriação do conhecimento pelas camadas populares, condição indispensável para superar a condição de dominação.

Se socializar o saber sistematizado é o papel fundamental da escola, a tendência a ampliar sua função, tal como nos CIEPs, é vista com reservas. Entendem seus críticos que a escola, ao assumir múltiplas tarefas, torna cada vez mais difícil a possibilidade de cumprir bem a sua função primeira: ensinar a ler, escrever e contar. O funcionamento do CIEP demonstra também que mais importante do que ensinar e aprender é a saúde e a alimentação; daí a ênfase dada nas propagandas ao banho, à refeição, às atividades culturais, esportivas e comunitárias.

Transformar a escola que ensina em escola-restaurante, escola-ambulatório, escola-casa contribuiu, em síntese, para desviar os educadores do eixo da sua luta pela busca de uma nova organização da escola, priorizando aquilo que é essencial para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, excluindo o acessório que tem dificultado o cumprimento da função política de socializar o saber.

A sustentar a concepção abrangente de escola estava o saudosismo de Darcy Ribeiro, inspirado num idealismo humanista, mas que não se fundamentava numa prática concreta. A sua história de vida demonstra o quando é efeito ao pioneirismo e aos projetos de impacto. Para eles, não era suficiente dedicar-se às escolas da rede, atendendo às reivindicações dos professores e da população que desejavam sua melhoria. Foi preciso construir e alardear a construção de muitos metros quadrados de belas escolas, a escola do Brizola, o "brizolão".

O belo projeto arquitetônico não encontrou correspondência num sólido projeto pedagógico. A "escola dos ricos para os pobres" era, senão de pobreza, pelo menos de grande indefinição pedagógica. A inovação ficou por conta da tentativa de trabalhar de forma interdisciplinar, mas havia no fundo uma grande contradição: um discurso que proclamava ser o papel da escola ensinar a ler, escrever e contar e uma prática amplamente difundida que demonstrava ser o seu papel alimentar, dar assistência médico-odontológica e estudo.

Na nossa opinião, a transparência com os custos de escolas públicas é o mínimo que se podia esperar de um governo que se dizia democrático. Ao escondê-los, a administração tentava encobrir a impossibilidade de estender para o restante da rede uma escola de tempo integral com um custo-aluno tão elevado. O exame da relação de funcionários e professores nesta escola para 600 ou mesmo 1000 crianças é prova incontestável de tal impossibilidade.

Do ponto de vista de uma política educacional, separar o essencial do acessório é indispensável porque implica em enxugar os gastos com a educação. Na medida em que o percentual exigido para ela

não for pulverizado em gastos com alimentação, por exemplo, os recursos destinados à educação poderão ser efetivamente alocados em favor de suas necessidades específicas, o que pode significar a possibilidade de garantir a efetiva universalização do ensino numa escola de melhor qualidade. Não se justifica, portanto, que recursos substantivos sejam utilizados em poucas novas escolas onde é possível o ensino de boa qualidade, enquanto para a totalidade da rede são perpetuadas as condições de trabalho que impedem uma escola de boa qualidade para a maioria da população escolar - pobre também ela.

A maior ausência de transparência se dá em relação aos custos das escolas, aos critérios de localização, aos critérios de prioridade de construção, ao número de escolas em funcionamento, ao número de escolas construídas ou em construção e ao número de alunos atendidos. A imprensa exerceu um papel decisivo no sentido de denunciar esta ausência de transparência.

Estes registros permitem concluir que a construção destas escolas não obedeceu a um planejamento criterioso, ficando ao sabor dos interesses político-partidários, ignorando as necessidades da população. Não havia também um elenco de prioridades de conclusão de obras. Estas obedeciam religiosamente aos calendários eleitorais; em 1985, inauguração dos CIEPs nos municípios que elegiam prefeitos, em 1986, no interior do Estado, em função das eleições majoritárias. Serviram, desta forma, de bandeira para os interesses do governo que transformou-os no carro-chefe da administração e no símbolo do partido no governo. CIEP e PDT e mais fortemente CIEP e Brizola, CIEP e Darcy fundiam-se e confundiam-se. Isto pode ser verificado quando examinamos os gastos com propagandas na imprensa local, nacional e internacional, em cartões postais da cidade destinados aos visitantes estrangeiros, contra-capas dos carnês de cobranças de impostos municipais, pano de fundo de cartazes de campanha de vacinação infantil. Enfim, os CIEPs sintetizam um governo, sua opção pelo social e em especial pela educação. Responsabilizados pela vitória e pela derrota nas eleições municipais e estaduais, os CIEPs são ao mesmo tempo heróis e bandidos, solução e desgraça.

O governo faz uso do mito da educação como promotora de ascensão social, o caudilhismo arrastou o saudosismo de Darcy Ribeiro. Assim, o populismo escolheu os CIEPs por serem um programa de impacto, capaz de transformar o governador-fazedor-de-escolas, num benfeitor. Fortalecido, com apoio popular, o governo não enfrentou os problemas fundamentais da educação. Este fato dá também a dimensão de que o governo optou pela escola que favorecia o assistencialismo. Elitizou o sistema educacional, estendendo, a curto prazo, a benesse de escolas de tempo integral a poucas pessoas, quando se sabe que historicamente o Brasil não conseguiu incorporar solução deste tipo desde a experiência de Anísio Teixeira, na Bahia, até as escolas do PREMEN, no recente período autoritário.

Surgindo como proposta alternativa à rede existente, tal proposta expressa o desencanto e a impossibilidade de um governo ter um programa social unificado, de transformar a rede pública regular, resultando no seu abandono, onde tudo faltava: giz, apagador, papel, professor, vagas para as crianças.

Mas, se os CIEPs não democratizaram o ensino por si mesmos, servindo de cortina de fumaça para esconder os equívocos de concepção, os erros administrativos e a omissão com outros setores sociais, é a partir de sua existência que diferentes segmentos participam do debate sobre a escola pública que se quer.

Os educadores têm uma presença particularmente importante neste debate e saem enriquecidos na medida em que definem e aprofundam coletivamente - apesar das divergências - posições mais claras a respeito de políticas educacionais. A existência dos CIEPs propicia ainda uma reflexão acadêmica sobre as escolas de tempo integral, revendo sua origem e intenções.

A participação dos professores, liderada pelo CEP e em muitos momentos contaminada pelo corporativismo, apontou para a necessidade de se ter políticas educacionais comprometidas com a escola pública real e com o professor real, impedindo que se criasse, numa rede paralela, uma casta no magistério.

A observação da prática dos professores no interior de um CIEP, por sua vez, permitiu constatar que não só o debate foi apaixonado. Havia também paixão nos professores que se lançaram na aventura pedagógica de implantar uma escola diferente. Uma paixão há muito adormecida e que trouxe à tona importantes e oportunos questionamentos sobre o papel da escola, a formação e a prática dos professores que trabalham com as crianças provenientes das camadas populares.

A participação da sociedade na discussão dos CIEPs é um fato que consideramos de enorme importância porque contribuiu para fazer avançar o processo de democratização da própria escola pública.

Transformados de benesses em conquistas, os CIEPs representam, queiramos ou não, um mito, um novo patamar de qualidade que a população por ele vai lutar, mesmo que isto não signifique escola de tempo integral. Isto porque, apesar de simbolizarem uma política populista, os CIEPs permitiram à população vislumbrar que é possível o sonho de ver atendidas suas exigências mínimas de educação, saúde e alimentação. Um sonho que pretendemos ver concretizado num programa social unificado que, tendo como horizonte profundas mudanças, não esgote sua ação em políticas meramente assistencialistas.

Bibliografia

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

ARROYO, Miguel. **Reflexões sobre a idéia de escola pública de tempo integral**, São Paulo, 1987. mimeo.

BEISEGEL, Celso Rui. **Relação entre a quantidade e a qualidade no ensino comum**. *Revista da ANDE*, São Paulo, (1), 1981.

BRANDÃO, Zaia. **A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática**. Rio de Janeiro, 1987. mimeo.

CARVALHO, Luzia Alves. **Germes de uma prática pedagógica competente com crianças de camadas populares**. Rio de Janeiro, PUC/RJ, 1986. Dissertação (Mestrado)

CENTRO ESTADUAL DE PROFESSORES. **Escola-viva: viva qual escola?** Rio de Janeiro, 1985. mimeo.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**, Rio de Janeiro, F. Alves, 1980.

——— **Estado do Rio de Janeiro: uma escola diferente**. 1987. mimeo.

FARIA, Lia. **Escola Pública de tempo integral: as lições da prática**, Rio de Janeiro, 1987. mimeo.

GOLDENSTEIN, Marlene S. **Reflexões sobre a escola pública de tempo integral**, São Paulo, 1987. mimeo.

MAURÍCIO, Lúcia V. & MIGNOT, Ana C **Política do fato consumado**, Rio de Janeiro, 1986. mimeo.

MEDEIROS, Marilena Rescala. O desafio da educação pública. **Revista Presença**, Rio de Janeiro (10): 115-16, jul. 1987.

MELLO, Guiomar Namo, coord. Representações e expectativas de professores de 1º grau sobre o aluno pobre, a escola e sua prática docente. In: **Educação e desenvolvimento social**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1983.

MIGNOT, Ana Chrystina V. **Resgatando a memória dos CIEPs**, Rio de Janeiro, 1986. mimeo.

MULLER, Regina Helena. **Passar a escola a limpo...** Rio de Janeiro, 1984. mimeo.

PAIVA, Vanilda. 50 anos do Governo Pedro Ernesto: de que espólio falamos? **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo (19), 1984.

POLI, Francisco A. **Escola pública de tempo integral: viabilidade no Estado de São Paulo**, São Paulo, 1987. mimeo.

POPPOVIC, Anna Maria. Enfrentando o fracasso escolar. **Revista da ANDE**, São Paulo, 1985. n? especial.

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

RIO DE JANEIRO (Estado). COMISSÃO COORDENADORA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Vamos passar a escola a limpo. **Jornal escola viva — viva a escola**. Rio de Janeiro (1), nov. 1983.

_____. A explosão da voz silenciada, **Jornal escola viva — viva a escola**. Rio de Janeiro (2), dez. 1983.

RIO DE JANEIRO (Estado). PROGRAMA ESPECIAL DE EDU-

CAÇÃO, **Falas ao Professor**, Rio de Janeiro, 1985.

SPOSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**, São Paulo, Loyola, 1984.

_____. Escola pública e movimentos sociais. **Revista da ANDE**, São Paulo (7), 1984.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**, São Paulo, Ed. Nacional, 1967.

VIEIRA, Sofia Lerche. Compromisso social e educação. **Em Aberto** Brasília, 4(27): 28-33, 1985.

WEBER, Silke. Política e educação: o movimento da cultura popular no Recife. **R. de Ciências Sociais**, 27(2): 1984.