

ARTIGO

DOI: 10.22481/praxis.v14i28.3471

CIEPS: A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR: UMA QUESTÃO DE CIDADANIA

CIEPS: THE EDUCATION OF THE WORKER: A MATTER OF CITIZENSHIP

CIEPS: LA EDUCACIÓN DEL TRABAJADOR: UNA CUESTIÓN DE CIUDADANÍA

Marcos Antonio Macedo das Chagas

Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – Brasil

Faculdade Técnico-Educativa Souza Marques – Brasil

Resumo

O artigo em tela trata dos Centros Integrados de Educação Pública no Rio de Janeiro (CIEPs), como fonte de pesquisa do autor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ). Os CIEPs, na proposta materializada por Darcy Ribeiro (1922-1997), tinham como alvo educacional os alunos e alunas oriundos da classe trabalhadora ingressantes em uma escola digna. O projeto dos Centros foi destruído pelo descaso de alguns governantes fluminenses no intento de fazer prevalecer políticas educacionais excludentes, sobre a classe economicamente empobrecida. A partir desse ponto central, organizamos o evento de 60 anos da Faculdade de Educação da UERJ, intitulado – “Encontro: Mariátegui e a Educação”, propondo uma reflexão sobre a cidadania no Brasil. Como entendemos ser o momento político atual bastante propício ao debate, retomamos a questão discutida em 2009 acerca do que, em 2017, o governo federal brasileiro engendra como reforma no campo *Trabalho e educação*.

Palavras-chave: Cidadania. Educação. Trabalho.**Abstract**

The present article focuses on Rio de Janeiro's Integrated Public Education Centers (CIEPs, in Portuguese) as a research topic for the author in the Graduate Program in Education of the Rio de Janeiro State University (PROPED/UERJ). The CIEPs, according to Darcy Ribeiro's (1922-1997) proposal, had as their educational target students from the working class that enrolled in respectable public schools. This project was ruined by the disregard of some of the state's governors, intent on enforcing socially excluding educational policies on the economically impoverished working class. Based on this central point, we organized an event celebrating 60 years of the UERJ School of Education, titled “Mariátegui and Education”, proposing a reflection on citizens rights in Brazil. Aware that the current political scenario is ripe for debate, we revisited the issue discussed in 2009 about what the Brazilian federal government conceives as a labor and educational reform in 2017.

Keywords: Education, Citizens Rights, Labor.

Resumen

El presente artículo trata de los Centros Integrados de Educación Pública (CIEPs) en Río de Janeiro como tema de investigación del autor en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (PROPED/UERJ). Los CIEPs, en la propuesta concretada por Darcy Ribeiro (1922-1997), tenían como objetivo educacional los estudiantes provenientes de la clase trabajadora, que ingresarían a una escuela digna. El proyecto de los Centros se derrumbó con el descaso de algunos gobernantes del estado de Río de Janeiro, que buscaron hacer prevalecer políticas educacionales excluyentes sobre la clase trabajadora económicamente empobrecida. A partir de ese punto central, organizamos un evento para celebrar los 60 años de la Facultad de Educación de la UERJ, intitulado “Encuentro: Mariátegui y la educación”, proponiendo una reflexión sobre los derechos ciudadanos en Brasil. Como entendemos que el momento político actual está muy propicio para el debate, retomamos el tema discutido en el 2009 sobre aquello que, en el 2017, el gobierno engendra como reformas laborales y en la educación.

Palabras clave: Educación. Ciudadanía. Trabajo.

Uma pedagogia concreta, (...), não se preocupa em prever os pormenores didáticos. Move-se em determinado horizonte político, mas sabe que os mecanismos específicos não podem ser fixados enquanto a sociedade se encontra no estado caótico e “anárquico” em que está. (NOSELLA, In GOMEZ. et alii, 2004, p 40).

Introdução

O texto que ora apresentamos, derivou do *Encontro: Mariátegui¹ e a Educação* – realizado em homenagem aos 60 anos da Faculdade de Educação da UERJ, no ano de 2009. Nesse artigo temos como modesto objetivo, proporcionar uma reflexão, no plano educacional, sobre o conjunto de direitos que delimitam a questão da cidadania.

Para tanto, organizamos o presente artigo, além da Introdução e das Considerações finais, em três momentos distintos, da seguinte forma: 1) *Cidadania: o conjunto de direitos como totalidade*; 2) *Educação do trabalhador: a construção do mundo do trabalho como mundo da liberdade*; 3) *O projeto CIEP e a perseverança de Darcy Ribeiro na construção da escola de tempo integral*.

Na primeira etapa, procuramos delimitar o sentido abrangente de cidadania, como aspecto nuclear, vinculando a um conjunto de direitos, em contraste com a visão de senso comum de suas funções.

¹ Segundo o sítio da editora Boitempo, o peruano José Carlos Mariátegui (2017), nascido em 1894, trabalhou com jornalismo de 1908 até 1919. No Peru, fundou em 1928 o Partido Socialista Peruano. Falecido em 1930, sua obra teórica e sua visão sobre a formação social e étnica da indo-américa, seguem inspirando movimentos que lutam pela igualdade e pela emancipação em toda a América Latina. (<http://www.boitempoeditorial.com.br/v3/Autores/visualizar/jose-carlos-mariategui>). Acessado em 02/05/2017.

No segundo tópico, buscamos refletir sobre os condicionantes históricos presentes na educação do trabalhador² e a construção do mundo do trabalho, enquanto lócus de liberdade, em oposição ao individualismo burguês.

Na terceira seção apresentamos a trajetória do Antropólogo Darcy Ribeiro e sua crença na educação de tempo integral personificada na elaboração dos CIEPS: uma escola que no intento de ressignificar, como apontam Faria e Souza (2008, p. 106), *a natureza e a função da escola pública*, buscou formar e dar voz aos meninos e meninas das classes sociais periféricas; uma escola que, situada historicamente dentro dos paradigmas burgueses, logrou talvez representar um espaço revolucionário da educação dos filhos e filhas da classe trabalhadora – aquela classe que sempre esteve à margem das decisões políticas no Brasil. Somente uma escola *concebida com o compromisso de atender as condições objetivas em que se apresenta o alunado oriundo das classes menos favorecidas, educará o Brasil* (RIBEIRO, 1995, p. 15).

Cidadania: o conjunto de direitos como totalidade

A necessidade de apostar de modo enfático na cidadania é plenamente compreensível entre nós brasileiros, pois saímos de um regime ditatorial para a redemocratização do país, criando justificada expectativa. Tanto que a Constituição de 1988 se tornou conhecida como *Constituição Cidadã*. No entanto se, constitucionalmente, ganhamos em liberdade e participação, precisamos avançar, ainda, no entendimento do papel do Estado brasileiro no século atual.

Para exemplificar este fato, percebemos que a relação do Estado com o sistema privado no Brasil tem, permanentemente, estabelecido uma quase institucionalização da corrupção nos espaços públicos dos governos. Caso exemplar, ao final do ano de 2009, foram os escândalos financeiros, envolvendo contratos de empresas particulares e práticas de caixa dois no governo local de Brasília (alguns semanários brasileiros denominaram o grupo

² Compreendemos como *trabalhadores* todos aqueles indivíduos, homens e mulheres – adultos, jovens e crianças – que pertencem a categoria humana. São reconhecidos como trabalhadores, menos por seu envolvimento produtivo com o capital, e, mais por sua presença histórica e material no mundo. Presença imprescindível e decisiva nos campos político, econômico e social. Neste sentido a dívida da sociedade liberal capitalista, referente à imensa parcela destes humanos, é brutal. Mantendo-lhes trancafiados no mundo da necessidade.

envolvido como a *turma do panetone*)³. Fato semelhante se repete em 2017, com as empreiteiras envolvidas em financiamentos irregulares de campanhas eleitorais, com a participação de vários parlamentares, como amplamente divulgado pela mídia.

Demonstra-se, dessa forma, que a corrupção vem se tornando o principal obstáculo à cidadania, pois esgarça todos os direitos que lhe servem de amparo. Para a educação, apresenta-se como desafio – considerando sua particularidade histórica de abrangência social – reorganizar-se em função de contradições de nova ordem.

Para este recorte, torna-se fundamental recuperarmos José Murilo de Carvalho (2001), quando indica que cidadania, tal e qual como discutiu Marshall⁴, envolve três direitos básicos, numa ordem hierárquica, que são: os direitos civis, os direitos políticos⁵ e os direitos sociais. Embora o autor, faça uma observação afirmando ser possível existir cidadania havendo direitos civis sem direitos políticos; entendemos que em uma sociedade republicana e democrática se qualquer um desses direitos não se completa, inclusive compreendendo o direito político como participação coletiva da sociedade no governo, a cidadania por sua vez não se efetiva.

O conjunto dos direitos, nessa perspectiva, deve operar resumidamente da seguinte forma:

- os direitos civis garantindo a vida em sociedade, sobretudo com igualdade de tratamento perante a lei;
- os direitos políticos preservando a participação da sociedade no governo;
- os direitos sociais assegurando a distribuição coletiva da riqueza nacional.

No Brasil, nós ainda nem bem éramos capazes de construir solidamente os direitos civis e políticos e já saltávamos para os direitos sociais. Não que estejamos impedidos de pensar os direitos sociais como forma de combate às nossas profundas desigualdades, mas porque não surgido historicamente, a partir dos outros dois direitos basilares, nossos direitos

³ A Revista *Carta Capital*, n. 575, 09/12/2009, (p. 24-30), foi um dos semanários que trouxe ampla reportagem sobre o fato – *Turma do panetone*. Uma alusão a fala de um dos envolvidos quando, buscando se explicar, diz que o dinheiro flagrado era para comprar panetones e distribuir entre os pobres no período natalino daquele ano.

⁴ O sociólogo britânico Thomas Humphrey Marshall escreveu alguns ensaios sobre a questão da cidadania. José Murilo de Carvalho nos explica que este autor ao apresentar “(...) a distinção entre as várias dimensões da cidadania, (...)”, sugeriu também que ela, a cidadania, se desenvolveu na Inglaterra com muita lentidão. Primeiro vieram os direitos civis, no século XVIII. Depois, no Século XIX, surgiram os direitos políticos. Finalmente, os direitos sociais foram conquistados no século XX. Segundo José Murilo de Carvalho, não se trata de sequência apenas cronológica: ela é também lógica”. (CARVALHO, 2001, p-p, 10-11). Embora, no século XXI, tais conquistas venham frequentemente sendo destruídas.

⁵ José Murilo de Carvalho (2001, p-p. 10-11), nesse particular comenta que o direito político pode ter como inserção parte da população sem, no entanto, afetar a noção de cidadania. Mas, aponta que se é possível existir o direito civil sem o direito político, o contrário é inviável.

sociais, com frequência, se revelam como concessão de cima para baixo.

Sendo concessão podem, por interesses particulares, ser interrompidos por qualquer mandatário político em qualquer tempo; sendo concessão à sociedade civil, entende sua função como doação. Ou seja, concessão social é diferente de construção social, pois como este termo sugere só se efetiva como ação se construída coletivamente, como conquista. Sem contar que na concessão o aspecto social a todo instante se apresenta de modo utilitário, como prática assistencialista.

Outro ponto a ser destacado na cidadania é a questão da heterogeneidade dos grupos, uma particularidade brasileira de muita força, que está na própria formação da nossa sociedade. O conceito de cidadão, nascido na Europa, devido à relativa homogeneidade do seu povo não vivenciou tal experiência. Peter Demant constata o fato:

[...] quando emergiu na Europa Ocidental do século XVIII, a questão das identidades coletivas heterogêneas ficou inicialmente fora do olhar dos pensadores e políticos. Por um lado, essa idealização do conceito de cidadão evoluiu em sociedades que eram (excepcionalmente, do ponto de vista comparativo) relativamente homogêneas, tanto racial, quanto religiosa e etnicamente; por outro e mais importante, a heterogeneidade não foi vivida como problema a agendar. (PINSKY; PINSKY, 2008, p. 344).

Na questão europeia, o próprio século 20 ainda apresentou resquício de épocas anteriores de anticonvivência com as identidades heterogêneas, desdobrado nas ações repulsivas do nazismo e do fascismo.

O drama social brasileiro na construção de possibilidades inclusivas está, de forma geral, marcado pela aquisição *in natura* da concepção de cidadania trazida da Europa que não incorporou, em sua gênese, as diversidades. Este foi o pensamento que se enraizou no Brasil em função da forte influência europeia em nossa formação republicana, explicável pela visão de classe que permeava a então assente burguesia no mundo ocidental.

Este fator, provavelmente, tenha sido preponderante para que anos a fio tenhamos tratado diferença como deficiência. Então, equivocadamente por tal prisma, alimentamos deficiências de etnia, de classes, de religião, de condição econômica etc. A sociedade cindida em margens, marginalizou as diferenças. No entanto, o que aprisiona também pode servir de motor para a superação. Como sugere Gramsci (s.d., p. 37), precisamos ser capazes de além do *pessimismo da razão*, construir o *otimismo da vontade*.

Para tanto, não podemos deixar de reconhecer como avanço as conquistas a partir da Constituição de 1988, referendando nossas práticas de ensino e aprendizagem pelo advento da

LDB 9394/96 e, ao mesmo tempo, possibilitando mecanismos de autonomia e descentralização dos municípios em sua organização escolar, assim como a implementação de programas variados como Bolsa Escola, Bolsa Família, Programa Universidade para Todos (PROUNI), entre outros. Essas conquistas deveriam servir de indicadores para outras tantas intervenções e transformações em nosso cotidiano educacional, com o intuito de evitar que se tornem programas assistencialistas de governo. Evitar o assistencialismo, sem a extingui-los.

Tais conquistas, em meio às nossas exigências republicanas, deveriam se firmar para além das políticas de governo. Para tanto, as legítimas reivindicações dos movimentos sociais deveriam ser permanente objeto das políticas de Estado. Nesse jogo, em que o legítimo tem papel decisivo – torna-se imprescindível que a *esquerda alcance necessária lucidez para desmascarar e enfrentar a trama direitista de interesses setoriais, corporativos e privatistas, que condena nosso povo à fome e ao analfabetismo*. (RIBEIRO, 1995, p. 14). “Trama” que na atualidade, se torna cada vez mais concreta, em função da desarticulação da esquerda e da prevalência dos “interesses setoriais, corporativos e privatistas”. De fato Darcy Ribeiro, estava à frente de seu tempo ao pensar a educação do trabalhador.

Educação do trabalhador: a construção do mundo do trabalho como mundo da liberdade

José Arthur Giannotti (2008) – em função da globalização que oferece o mundo em *tempo real*, enquanto nega este mesmo mundo como acolhida coletiva – questiona se haveria algum rebatimento⁶ entre o funcionamento atual do sistema capitalista e a incompletude que nos persegue no cotidiano.

Apropriando-se de Giannotti (2008) e autores do campo Trabalho & Educação, a exemplo de Gaudêncio Frigotto (2000), questionamos que ecos se apresentam como resultantes do *rebatimento* entre o funcionamento histórico da educação burguesa e a consolidação de uma educação do trabalhador no Brasil? A imposição dessa reflexão vem instigando permanentemente nossas pesquisas no PROPEd/UERJ a refletirem sobre o papel dos CIEPs e sua relação conflitiva com esses dois polos⁷. Fato que, mais à frente, reservamos especial atenção.

Por outro lado, sobre o estranhamento de muitos frente ao capitalismo na sociedade

⁶ O dicionário Miniaurélio nos oferece, em suas diversas classificações, “rebater” como: *Afastar com violência (o que vem em sua direção); repelir, rechaçar*.

⁷ Nossa pesquisa de doutorado no PROPEd/UERJ, frequentemente tem discutido a importância dos CIEPs como *locus* de disputa entre a educação burguesa e a educação do trabalhador.

burguesa da atualidade, Giannotti pondera:

Vivemos rodeados de coisas cuja conexidade é bloqueada pela trama das relações sociais do consumo capitalista. De modo semelhante, vivemos cercados de sujeitos cuja subjetividade está posta entre parênteses, porque devem funcionar antes de tudo segundo seus papéis de amigo, vizinho, colega de trabalho, concorrente do emprego e assim por diante – a não ser quando com este ou aquele mergulhamos nos meandros da intimidade. É como se vivêssemos num palco grego, cada um de nós cumprindo ações determinadas por nossas máscaras, mas que são de cera e se derretem ao calor do sol. Nesse derretimento cada um tenta alguns minutos de originalidade, de uma nova relação com o outro, que se perde na medida em que o outro também derrete. (GIANNOTTI, 2008, p. 91).

Essa identidade que se fragmenta no individualismo tornando dissoluto o sujeito, no instante em que o cidadão cede lugar ao consumidor, parece se intensificar no âmbito das relações capitalistas neste século. E se o capitalismo tem sido a chancela histórica da sociedade burguesa, a escola passa ser pensada dentro dos limites de pertencimento desta categoria. Desse modo, predominando entre nós uma estrutura escolar muito mais identificada com os valores burgueses contrários, obviamente, aos interesses dos trabalhadores. Escola cunhada na formação individualista, em dissolução do sujeito, como centralidade do modo de vida predominante no tipo atual de sociedade.

Nesse jogo de contraditórios o espaço de formação educacional do trabalhador, como lócus de liberdade, é negado com frequência. Portanto, pensar uma escola comprometida com a categoria trabalhadora, numa dimensão solidária contra o enraizamento individualista que se aprofunda na sociedade burguesa torna-se questão imprescindível à cidadania.

Ao afirmarmos que o trabalhador na sociedade atual está em desvantagem historicamente como indivíduo historicamente burguês em relação ao proprietário burguês – sobretudo pela alienação que recai sobre si – entendemos que aquele não deve resignar-se, mas exigir superação. Pois, *em sua abrangência, o homem burguês pode pura e simplesmente adotar e professar os valores da burguesia, mas também pode tensioná-los, questioná-los, contestá-los, insurgir-se contra eles.* (KONDER, 2000, p. 15).

E tal superação se apresenta ao trabalhador como vital. Paul Singer (PINSKY; PINSKY, 2008), observa que a classe trabalhadora é uma classe basicamente dividida em duas categorias: os assalariados e os autônomos. Os assalariados têm a sua força de trabalho comprada diretamente pelos empregadores, enquanto os autônomos são microprodutores que trabalham por conta própria. Todavia, com a reforma trabalhista de 2017 em curso, ambas as categorias estão ameaçadas em suas antigas proteções sociais.

De toda forma, trabalhadores são todos aqueles que dependem do dinheiro de outrem como remuneração financeira para sobreviverem na sociedade capitalista. Entendido esse salário como toda e qualquer fonte de renda gerada por sua força de trabalho, comprada por outros indivíduos na condição direta ou indireta de “patrão”. Tal movimento torna-se decisivo, não apenas por causa do trabalho adquirido como mercadoria, mas porque na subjetividade burguesa, firma-se o consenso de trabalho como inferior ao pensar. Portanto, a classe que *pensa* tem o domínio do *poder espiritual* e do *poder material* sobre a categoria dos de *baixo*. E se a escola nesta sociedade é a instituição oficialmente reconhecida de educação para o pensar. O conflito entre tipos de ensino e aprendizagem, para uns e para outros, está posto.

A sociedade burguesa, nesse momento da história, ao se consolidar como classe dominante engendra uma agravante: a de instituir nas relações a supremacia do *valor de troca* no lugar do *valor de uso*. O que torna o seu poder de domínio muito mais agudo do que as sociedades anteriores, revelando a coisificação de sua relação em todo o tecido social. No entanto, se observamos tão somente a questão econômica do indivíduo trabalhador, subtraímos historicamente a ação de trabalho predominante na vida humana, diminuindo-lhe à mera condição de empregabilidade.

A categoria de trabalho que vislumbramos, como mundo da liberdade, é aquela que todo o indivíduo traz consigo de intervir, pensar, planejar e transformar a ação, independente de que sociedade historicamente ele esteja no tempo. Portanto, nesse prisma, logo percebemos que a real classe trabalhadora, não pertence ao universo restrito do que pensa a economia burguesa. Muitos são os barrados a uma vida digna por sua condição de não empregados-trabalhadores, como seres históricos que são. Ou seja, muitas das vezes estão desempregados, mas, historicamente, não deixam de ser trabalhadores.

O projeto CIEP e a perseverança de Darcy Ribeiro na construção cidadã de uma escola de tempo integral

Os CIEPs foram criados no Rio de Janeiro, em 1985, no governo Leonel de Moura Brizola, atendendo alunos na faixa etária entre 7 e 20 anos de idade. Sua cobertura escolar alcançava desde o 1º grau (atual ensino fundamental de 9 anos) até o Programa de Educação Juvenil (PEJ). O projeto do PEJ se destinava à Educação de Jovens e Adultos no âmbito estadual, embora funcionasse dentro dos CIEPs em horário noturno, logo se transferiu para a

alçada da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, se distanciando assim da proposta original⁸.

Sobre a originalidade dos Centros Integrados de Educação Pública, Darcy Ribeiro menciona que:

A escolha da educação como prioridade fundamental responde(u) essencialmente, à ideologia socialista-democrática do Partido Democrático Trabalhista de Leonel Brizola. Essa ideologia é que, contrariando uma prática antiquíssima de descaso em matéria de instrução pública, nos deu a coragem de abrir os olhos para ver e medir a gravidade do problema educacional brasileiro e sobretudo a ousadia de enfrentá-lo com a maior massa de recursos que o Estado pôde reunir. (RIBEIRO, 1986, p. 14).

O CIEP constituiu-se como uma escola de horário integral, tendo capacidade média para mil alunos. As escolas dos CIEPs ofereciam aos estudantes quatro refeições ao dia, atendimento médico odontológico e banho todos os dias, buscando propiciar as melhores condições de aprendizagem dos alunos, num espaço predial bem definido.

As unidades escolares projetadas pelo arquiteto Oscar Niemeyer foram construídas, prioritariamente, em áreas de elevada pobreza econômica. Desde a implantação, em abril de 1985, até março de 1987, foram inaugurados 127 CIEPs no Estado e no Município do Rio de Janeiro.

No fulcro desse cenário político, considerando, a frequente preocupação existente entre os educadores brasileiros, quando discutem a construção de uma proposta educacional alternativa ao modelo tradicional, incomoda-nos a ideia do inédito presente nos discursos, sem considerar o nosso recente passado histórico. Quando, nas atuais propostas escolares, descartamos este passado não observamos – como menciona Cortella (2003) – que o *novo não é inédito*. O *inédito* é o que de nenhuma forma foi construído enquanto o *novo* depende de algum referencial histórico, que está no tempo vivido.

A precipitação pelo ineditismo, desconsiderando os mais variados debates escolares no Brasil, parece nos afastar das concretudes experienciadas ao longo de nossa história educacional, fato que tende a se confirmar quando discutimos as possibilidades para além do modelo escolar brasileiro, sem levar em conta o que representaram os Centros Integrados de Educação Pública, como projeto de educação dirigida à classe menos abastada da sociedade

⁸ Sobre o histórico do PEJ no Município do Rio de Janeiro, ver dissertação de Mestrado do autor do artigo em tela com o título: “Educação de Jovens e Adultos: a experiência do PEJ no Município do Rio de Janeiro”. Esta dissertação, orientada por Alicia Maria Catalano Bonamino, foi apresentada ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), sendo aprovada pela comissão julgadora em maio de 2003.

fluminense – naquele momento denominada *camada popular*. Quando, no presente, verificamos algumas abordagens sobre a existência destes centros, não são poucas as vozes ressaltando o que poderiam ter sido e não foram. Ou seja, o projeto CIEP parece se apresentar como página virada na memória educacional brasileira, marcando-se pelo que não realizou. (CHAGAS, 2016).

O CIEP parece fazer parte de um efeito “sanfona”, na permanente discussão sobre escola de tempo integral. Às vezes, vêm à tona como forte referência para, em outros momentos, submergir em meio a velhas críticas, entre as quais ser uma escola de custo elevado ou ter servido exclusivamente, no passado, a um programa partidário de cunho personalista. Tais questões, devem exigir daqueles que acreditam na escola de tempo integral, uma postura ativa de superação destes impasses, engendrando ponderações que acentuem a importância do projeto, não permitindo que sua materialidade, seu funcionamento, sua importância sejam mitigados. Nossa insistência na reflexão sobre os CIEPs não visa ocultar as falhas, mas permanentemente discuti-las de modo a não permitir que o compromisso com a escola de educação integral prescindida da contribuição histórica destes centros educacionais. (CHAGAS, 2016).

Lia Faria, recupera tal discussão quando assinala, segundo Castro & Faria (2002), que o grande desafio é o de retomar a proposta pedagógica dos Centros Integrados de Educação, sob novas perspectivas. Deste modo, incentivando os educadores a planejar e definir estratégias eficazes, que garantam o pleno funcionamento da escola de horário integral.

Por outro lado, fica patente que a duração dos CIEPs, no estado do Rio de Janeiro, em seu modelo original foi curta e tensa. O empenho entre braços e mentes favoráveis a sua execução se deu em duas fases do Programa Especial de Educação (1983-1986 e 1991-1994), experiência extremamente marcada pelo interregno de uma administração estadual (1987-1991), descomprometida com o projeto de educação pública de qualidade. Quando apontamos um período de seis anos de duração dos CIEPs, considerando as forças que estavam contagiadas por um sentimento construtivo de mudança na educação, talvez estejamos sendo extremamente generosos, pois metade desse período foi de construção das escolas e metade para avançar e recuperar – com esforço redobrado – o que havia sido desarticulado, após o primeiro governo de Brizola.

Igualmente, justifica-se que a interrupção, em 1987, de um segundo mandato de orientação pedetista no Rio de Janeiro – em prol do PMDB – será determinante para

politicamente motivar a desmobilização desses Centros Educacionais voltados à *educação popular*.

Nosso principal esforço, em meio ao debate sobre a reconstrução da relação ensino-aprendizagem, presente na reflexão de educadores e educadoras quando reivindicam condições mais dignas na educação para o século XXI, é o que podemos fazer como *novo* – a partir de nossos referenciais – sem nos tornarmos reféns do ineditismo esvaziado de historicidade. Assim, entendemos como importante analisar as possibilidades que podem ser rediscutidas a partir da ideia-força dos Centros Integrados de Educação Pública, colocando-o como primordial nos debates sobre a educação pública no Brasil do século XXI.

Como dito acima, a criação dos CIEPS se deu a partir de uma dotação de recursos de mais de 400 milhões de dólares, à época, para o custeio e organização. Deste modo, se constituiu como uma escola de horário integral, tendo capacidade média para mil alunos; sendo 600 alunos no horário de 8h às 17h e 400 alunos das 17h às 22 horas. As escolas ofereciam quatro refeições, atendimento médico odontológico e banho, buscando propiciar as melhores condições de aprendizagem dos alunos, num espaço predial bem definido. Ressaltamos que com o Regime de Recuperação Fiscal, traçado pela União em sintonia com o governo do Rio de Janeiro acordado em junho/julho de 2017, tornará inviável recurso financeiro decente para educação fluminense.

Por outro lado, após os 127 CIEPs inaugurados no primeiro mandato brizolista, observamos que no segundo governo seriam entregues à população fluminense 406 unidades, com 205.800 vagas para o nível básico – propiciando 137.200 oportunidades para a Educação Juvenil, além da disponibilidade de 52.800 matrículas nos Ginásios Públicos, somadas as 30.000 vagas para o Ensino a Distância. Números que garantiriam o atendimento a 425 mil e 800 alunos. (RIBEIRO, Apud FARIA; SOUZA, 2008).

A proposta pedagógica dos CIEPs centrou-se em *sete eixos norteadores*: vontade política; linguagem e alfabetização; integração educação/cultura; democratização das relações dentro da escola; avaliação; essencialização dos conteúdos/interdisciplinaridade e treinamento permanente de professores.

Estes eixos tinham como pressupostos: 1) a questão da *vontade política* – como forma de garantir o compromisso permanente do governo às regras estabelecidas para o funcionamento pleno da escola de tempo integral; 2) o fator *linguagem/alfabetização* – buscando expressar a valorização da linguagem, no âmbito da realidade dos alunos; 3) o eixo *integração educação/cultura* – reforçando o trabalho de criação artística dos animadores

culturais, a partir dos valores culturais das comunidades. Cada CIEP teria, inicialmente, três animadores culturais; 4) a *democratização das relações* de poder dentro da escola – com o fim de instituir um espaço ativo de participação conjunta, a partir da composição de uma direção colegiada; 5) a *avaliação* – propondo se realizar como processo permanente da atividade pedagógica; 6) a *essencialização dos conteúdos/interdisciplinaridade* – a ser construída pela articulação dos conteúdos/currículos estudados entre várias disciplinas da grade escolar, também articuladas com a Animação Cultural; 7) o *treinamento permanente* como parte central do processo e garantia à formação continuada dos professores. Assim se desenvolveram os caminhos pedagógicos dos CIEPs, no I Plano Estadual de Educação (1983 – 1986) no qual a equipe central, diretores e professores se referenciavam para atuar na escola pública de tempo integral.

Embora esse conjunto de fatores tenha a sua importância, os debates no legislativo fluminense, durante o período que sucedeu o primeiro governo Brizola, revelam que um outro obstáculo para o insucesso do programa, na gestão subsequente, entre 1987 e 1990, foi principalmente, a opção por uma política de educação inversa a do governante pedetista. Mesmo Leonel Brizola tendo retornado ao cargo de governador do Rio em 1991, observamos que com a perda de continuidade entre o primeiro e o segundo mandatos, o projeto dos Centros Integrados de Educação Pública, ainda que tenha contado com todo o empenho das equipes do segundo governo, se revelaria como definitivamente comprometido.

Nas últimas décadas, observamos que após a promulgação da Constituição brasileira em 1988, nas diferentes conjunturas políticas, construiu-se uma pauta de elaboração de documentos governamentais, que tinham como objetivo aproximar a cultura escolar da cultura democrática.

No entanto, podemos afirmar que acerca das condições de comprometimento da infância no Brasil, a extinção dos CIEPs representou a descontinuidade de uma proposta de escola popular, processo que poderia nos aproximar da *escola unitária* observada por Gramsci (s/d). Ou seja, como expressão do caráter *popular*, este modelo se daria como pertencimento de todo o povo, extinguindo-se – pela conquista de uma distribuição educacional equilibrada – a ideia resistente de *educação popular* apenas como sinônimo de escola vinculada a indivíduos em perversa condição de desigualdade econômica e social.

Ao mesmo tempo, nos chama a atenção frente às discussões educacionais mais amplas, o distanciamento do debate naquilo que o projeto CIEP deixou como proposta inconclusa. Pelo manancial de suas possibilidades entendemos que o CIEP, cada vez mais,

necessita ser revisitado nos *porquês* dos seus conflitos e contradições. Para tanto, torna-se importante re-ouvirmos as vozes críticas do Brasil que trataram a questão em seus aspectos positivos e negativos, reabrindo o debate sobre educação e diversidade, a partir da materialidade de um intento de educação pública implantado, e ao mesmo tempo interrompido abruptamente, nas décadas de 1980/90. (CHAGAS, 2016).

Muitos educadores bem intencionados elaboraram críticas que até hoje aparecem nos livros, nos cursos de formação de professores, e não fomos capazes de ir além delas. Ou seja, essas críticas em vez de proporcionarem instantes de releitura, muitas vezes soaram definitivas. Daí se tornando mimeses permanentemente repetidas. Sobretudo, quando associadas à definição de meras práticas populistas.

Convém lembrar, ainda, como afirma Faria (2011) que Brizola, em seu mandato como governador do Rio Grande do Sul, entre 1959/1963, a partir do projeto “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”, construiu 3.360 salas de aula em 1.045 prédios escolares, oferecendo 235.200 matrículas. Portanto, analisar o projeto educacional de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, à luz de acusações meramente de populismo eleitoral, é um desvio histórico, se considerarmos, que a educação sempre foi um compromisso político e social deste gaúcho.

Neste sentido, a crítica fundamentada só tem vitalidade quando dialética – como possibilidade de superação. Se definitiva, sem permanentes antíteses, enclausura-se de modo pernóstico nela mesma. A trajetória de Leonel Brizola em sua experiência no sul do Brasil, de engajamento no projeto de inclusão das massas desescolarizadas, pôde apontar ao longo do tempo para o momento histórico que se desenhava, no Rio de Janeiro, dos anos 1980, como alternativa concreta a mais de vinte anos de ditadura e à destruição causada na educação pública brasileira, em associação com o então chaguismo⁹.

Provavelmente, o Projeto CIEP, por ser um intento que procurou se firmar no âmbito das contradições do pensamento da esquerda brasileira, em um movediço de interesses diversos naquele período de redemocratização nacional, tenha ainda muito mais a nos revelar. Todavia, acreditamos que para discutir constructos da educação no Brasil, precisamos perscrutar o que impediu o devir dos CIEPs, e que ideias surgidas dele, podem orientar a discussão na atualidade, tendo como finalidade uma educação de tempo integral.

⁹ O termo *chaguismo* surgiu como identificação do governo de Antonio de Pádua Chagas Freitas, nomeado governador da Guanabara, pelo regime militar no período de 1971 a 1975. Em 1974, o Estado do Rio de Janeiro e o Estado da Guanabara integraram-se por determinação do regime militar, constituindo o atual Estado do Rio de Janeiro.

Hoje no Brasil a discussão sobre educação em tempo integral vem marcada por muitas lacunas¹⁰, além de reduzida experiência empírica. Um dos poucos projetos de CIEP, inclusive mantendo este nome original e funcionando durante duas décadas, foi o de Americana (SP), tendo a frente como secretário de educação, o professor Herb Carline (governo do PDT)¹¹. Intento que de alguma forma justifica a prática dos CIEPs no Rio de Janeiro, para se repensar a questão, em conformidade com o desejo de críticos que acreditam numa escola pública, de educação integral e de qualidade.

Por fim, assinalamos que a experiência inicial de redemocratização, encetada após os anos de ditadura civil-militar, ainda não foi capaz de assegurar políticas duradouras de Estado na área de educação, mas sim de perpetuar políticas de governo, aquém dos históricos problemas nacionais.

Como pondera Boris Fausto (2008), o fim do autoritarismo em vez de consolidar um regime democrático, levou o país a uma “situação democrática”. Deste modo, como principal experiência de educação de tempo integral no Brasil, no estado do Rio de Janeiro, o CIEP não sobreviveu ao interesse das “políticas de governo”, estabelecidas entre as décadas de 1980 e 1990.

Todo o processo embrionário de ajustes, com a finalidade de orientar o funcionamento dos CIEPs, demandava um maior espaço de tempo para apresentar resultados que pudessem ser confrontados para avaliação e correção de percurso. Segundo Faria (2008), destacam-se questões: a primeira refere-se à derrota eleitoral do candidato de Brizola, Darcy Ribeiro, em 15 de novembro de 1986; a segunda se dá com a separação, em março de 1987, das Secretarias do Estado e do Município do Rio de Janeiro; a terceira, em agosto de 1987, refere-se à mudança de partido do prefeito, até então, pertencente ao PDT. Contudo, a materialização dos CIEPs nos remete com frequência à trajetória intelectual e política do mineiro Darcy Ribeiro.

¹⁰ Há que se destacar o I e o II Seminário Nacional de Educação Integral, conduzidos pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) em 2007 e 2012, respectivamente. O registro do primeiro encontro deu origem ao livro *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*, organizado pelas professoras Lígia Coelho e Ana Cavaliere, como consta em nossa bibliografia.

¹¹ Ver a análise de Carlini, sobre o projeto, em **A construção dos centros integrados em Americana e Santa Bárbara D'Oeste**. In: Moll, Jaqueline *et al.* Caminhada da educação integral no Brasil. Porto Alegre, RS: Penso, 2012. Sobre a proposta dos CIEPs em Americana, convém destacar o compromisso educacional de Suzete de Cassia Volpato Stock – diretora do CIEP Oniva de Moura Brizola, no município. Stock é autora do livro: **Entre a Paixão e a Rejeição** – um quadro histórico-social dos CIEPs. Americana, SP: Adonis Gráfica e Editora, 2004.

Não obstante, o envolvimento de Darcy com a educação destacar-se-á na década de 1950 – momento em que se ligará definitivamente a Anísio Teixeira, recebendo deste à influência escolanovista que iria lhe acompanhar por toda a vida.

Anísio Teixeira e o movimento da Escola Nova imporiam uma marca sobre os ideais de Darcy Ribeiro que se evidenciaria com pujança durante sua participação no governo Brizola, no Rio de Janeiro, a partir dos anos iniciais da década de 1980¹². Após a eleição de Leonel Brizola, em 1982, como governador pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT) do Rio de Janeiro, o vice-governador Darcy Ribeiro se ocupará da reformulação educacional no estado.

Como compromisso de governo com a educação, o governador Brizola no início do mandato publica, em 15 de março de 1983, o decreto 6.626, criando a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura. Tal Comissão, tendo na presidência o vice-governador Darcy, agrupará a secretaria de educação, ciência e cultura do estado, além da secretaria municipal de educação da capital e a reitoria da Universidade do Rio de Janeiro (UERJ). Este fato elevava, na prática, o vice-governador à condição de um supersecretário de educação. À Comissão caberia formular as políticas educacionais e sua respectiva condução se daria sob a orientação de Darcy Ribeiro.

Segundo Cunha (1995, p. 130), os educadores fluminenses receberam tais mudanças com entusiasmo devido ao passado do vice-governador na criação da Universidade de Brasília (UnB), além de todo o clima de oposição ao *chaguismo* – vigente desde o antigo Estado da Guanabara – promovido pela campanha brizolista, naquele instante vencedora¹³. A partir desse momento o governo define a educação, sobretudo popular, e de tempo integral como prioridade, fato materializado simbolicamente nos CIEPs.

Com o fim do governo Brizola em 1994 e o início de outro mandatário governamental, totalmente descomprometido com a ideia de uma escola pública que atendesse as necessidades populares em sua diversidade, os Centros entram num processo de desarticulação progressiva até a extinção de todo o processo. Contudo, a perseverança de Leonel de Moura Brizola deixa-nos a certeza – para além das políticas neoliberais do momento – que uma escola de qualidade, em tempo integral, dirigida aos indivíduos originários da real classe trabalhadora se torna plenamente possível no Brasil. Inaugurando,

¹² O encontro de Anísio Teixeira com as ideias da Escola Nova, também pode ser visto, entre outros, no livro citado à nota acima, de Helena Bomeny.

¹³ O termo *chaguismo* surgiu como identificação do governo de Antonio de Pádua Chagas Freitas, nomeado governador da Guanabara, pelo regime militar no período de 1971 a 1975, e depois eleito indiretamente pela Assembleia Legislativa para o governo do Estado do Rio de Janeiro de 1978 a 1983. Em 1974, o Estado do Rio de Janeiro e o Estado da Guanabara integraram-se por determinação do regime militar, constituindo o atual Estado do Rio de Janeiro.

ainda, a possibilidade de acreditarmos em uma *revanche da utopia*, pois próximo do seu final os CIEPs funcionavam com 406 unidades e mais de 205 mil vagas para o ciclo básico. Essa *revanche da utopia* expressada por Faria e Souza (2008, p. 118), tem como núcleo dialético as linhas gerais do planejamento discutido no primeiro Encontro de Mendes, demonstrando a viabilidade dos CIEPs. como espaço de inclusão dos economicamente empobrecidos – ideia-força que haveremos de retomar em algum momento do pensamento educacional progressista.

Considerações Finais

Tivemos por objetivo na apresentação deste estudo pensar a categoria cidadania, como questão preponderante àqueles que discutem a inclusão em seus múltiplos processos. Pensá-la como incorporadora dos direitos civis, políticos e sociais – baseado, sobretudo, nos estudos de Ferreira (1993); Pinsky (2008); Carvalho (2001), quando este último analisa Thomas Marshall em sua construção histórica sobre a hierarquização do conjunto de direitos na sociedade inglesa como marco referencial.

Certamente, pela complexidade do tema e por nossas modestas pretensões, há lacunas. No entanto, são essas lacunas que nos permitem em todos os estudos retomar um tema e seguir adiante, propiciando novos olhares, novas perspectivas, que serão portadoras de outras tantas sínteses, sem esgotarem-se em torno de si mesmas. Desta forma, apreendendo o movimento dialético do pensamento na constante transformação da realidade humana em razão do conflito que se apresenta na passagem do *velho* para o *novo*.

Contudo, buscamos conduzir a questão da cidadania observando sua importância em função da formação educacional dos trabalhadores. Os meninos e meninas oriundos das classes menos favorecidas desejam se libertar do mundo da necessidade. Para tanto, uma educação comprometida com tais interesses se torna imprescindível. Daí a importância da proposta de escola com educação em tempo integral, pensada por Darcy Ribeiro e materializada no programa dos CIEPs, discutida por nós no *Encontro: Mariátegui e a Educação*, realizado em homenagem aos 60 anos da Faculdade de Educação da UERJ, no ano de 2009.

Avançar com os estudos sobre os Centros integrados de Educação Pública na perspectiva da educação integral, superando as limitações contidas em suas propostas, julgamos importante ferramenta educacional para consolidar o mundo da liberdade almejado pelos indivíduos pertencentes à classe trabalhadora. Classe ameaçada pela perda de direitos –

conquistados com muita luta, em função de reforma trabalhista monocórdia aprovada pelo Congresso Nacional em 2017¹⁴, causando profundo impacto na educação que se pretenda para a totalidade. Questões que devem nos levar a intensas e concretas reflexões, no momento em que o governo Temer propõe um novo tecnicismo sobre a educação, incentivando processos educacionais duvidosos.

Referências

- BOMENY, Helena. **Darcy Ribeiro**: sociologia de um indisciplinado. Belo Horizonte: UFMG, 2001
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CARVALHO, José M. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CAVALIERE, Ana Maria V. **Escolas de tempo integral**: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO et alii. (Org.). Educação integral em tempo integral: estudo e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.
- CORTELLA, Mario S. **Novos paradigmas da educação**. São Paulo: Atta, Mídia e Educação. 1 videocassete, 2003
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FARIA, Lia C. M.; SOUZA, Silvio C. **O ideário republicano de Darcy Ribeiro e o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP)**: uma experiência fluminense. In: FARIA, Lia C. M & SOUZA, Silvio C. (Orgs.); SILVESTRE, Adriana. et al. Ecos e memórias da escola fluminense. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008.
- FARIA, Lia. **CIEP**: a utopia possível. Coleção: Educação hoje e amanhã. São Paulo: Livros do Tatu, 1991.
- FERREIRA, Nilda T. **Cidadania**: uma questão para a educação. 7. Impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. In: JANTSCH, Ari P. & BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs.). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- GIANNOTTI, José A. A perda do mundo. **Revista Novos Estudos Cebrap**, n.82. São Paulo: Cebrap, 2008.

¹⁴ O Jornal do Brasil, em 01/05/2017, destacava: “Datafolha: 64% dos brasileiros acham que reforma trabalhista beneficia os patrões”. (<http://www.jb.com.br/pais/noticias/2017/05/01/datafolha-64-dos-brasileiros-acham-que-reforma-trabalhista-beneficia-os-patroes/>). Acessado em 03/05/2017.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Título original: *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

KONDER, Leandro. Limites e possibilidades de Marx e sua dialética para a leitura crítica da história neste início de século. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

KONDER, Leandro. **Os sofrimentos do homem burguês**. São Paulo: SENAC, 2000.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MARIÁTEGUI, C. José. **José Carlos Mariátegui**. São Paulo: Boitempo. (<http://www.boitempoeditorial.com.br/v3/Autores/visualizar/jose-carlos-mariategui>). Acessado em 02/05/2017.

MARX, Karl & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. In: GOMES, Carlos M. et alii. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2004.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. (Org.). **História da cidadania**. 4. ed. 1ª. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

RIBEIRO, Darcy. **Cartas: falas, reflexões, memórias: informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro**. n 15. Brasília: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A., 1986.

SOBRE O AUTOR

Marcos Antonio Macedo das Chagas

Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pós-doutor em História da Educação pela UERJ. Professor do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) e da Faculdade Técnico-Educacional Souza Marques (FTESM). Membro do grupo de pesquisa Laboratório de Educação e República: memórias docentes luso-brasileiras (1960-1980), da UERJ. E-mail: marcos.chagas@yahoo.com.br

Recebido em: 02 de junho de 2017
Aprovado em: 18 de julho de 2017