

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
– UNIRIO  
CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**BRUNO ADRIANO RODRIGUES DA SILVA**

***Escola de Tempo Integral e Comunidade:  
História do Programa de Animação Cultural nos CIEPs***

**Fevereiro, 2008**

Bruno Adriano Rodrigues da Silva

Escola de Tempo Integral e Comunidade: História do Programa de  
Animação Cultural dos CIEPs

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade Federal  
do Estado do Rio de Janeiro como  
requisito parcial para a obtenção do  
título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof(a) Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho

Silva, Bruno Adriano Rodrigues da.  
S586 Escola de tempo integral e comunidade: história do Programa de Animação Cultural dos CIEP's. / Bruno Adriano Rodrigues da Silva, 2008.  
141f. + 1 CD-ROM.

Orientador: Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

1. Centro integrado de educação pública – Rio de Janeiro, RJ. 2. Animação cultural. 3. Comunidade e escola. I. Coelho, Ligia Martha Coimbra da Costa. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Centro de Ciências Humanas. Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 371.01098153

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

BRUNO ADRIANO RODRIGUES DA SILVA

Escola de Tempo Integral e Comunidade: História do Programa de  
Animação Cultural dos CIEPs

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Professora Doutora Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho  
Orientador – UNIRIO

---

Professor Doutor Victor Andrade de Melo – UFRJ

---

Professora Doutora Ângela Martins– UNIRIO

*Aos meus familiares, por resgatarem, em meio  
a turbulência dos dias atuais  
o sentido mais amplo da palavra carinho;  
cuidar vai além do que conseguimos imaginar...*

*Ao meu Avô, por empreender uma luta  
diária e por me emocionar com a sua calma e serenidade...  
A Minha Avó, por ser bela e acreditar em seu papel...*

*Aos meus Pais, Jorge e Nadia, por enfrentarem a vida  
e continuarem caminhando juntos...*

*A Minha Irmã, Milena, pela garra e pelo companheirismo...*

*Ao meu padrinho, Nilton, por ser, muitas vezes,  
mais um Pai em minha caminhada...*

*e ao meu cachorrinho, pelo incondicional amor...*

*Para todos nós: o companheirismo está  
eternizado em meu coração...*

## Agradecimentos

Aos amigos do *Coletivo Marxista*, grupo, organização e militantes. Sonhamos juntos e acreditamos que a Vitória nada mais é do que o caminho que percorremos...

Aos amigos que durante anos, insistentemente, permanecem ao meu lado Andersom, Rodrigo, Vivi, Gabriel e Kaufman.

Aos amigos que por opção resolvi chamar de *Família*, meus sinceros agradecimentos por caminharmos juntos mesmo após os anos de faculdade...

A Juliana por ter dividido comigo, durante boa parte destes dois anos, minhas angústias, dificuldades e incontáveis alegrias...

Aos Professores e funcionários da Escola de Educação Física e Desportos e a todos que estiveram desde o início no Grupo de Pesquisa “Lazer e Prostituição”, notadamente os Professores Victor Andrade de Melo e Alex Pina de Almeida. Muito obrigado pela aceitação dos erros e acertos!

Aos companheiros do Núcleo de Estudos de Escola Pública de Horário Integral, por longas horas de reflexão, por me ajudarem a formular idéias, por dividirem dificuldades e por empreenderem seus esforços em mais uma longa jornada de pesquisa. Minha profunda e persistente colaboração!

Aos Professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIRIO Ângela Martins, Nailda Bonato, Guaracira Gouveia, Diógenes Machado, Janaina Menezes, Sul Brasil, Carmem Irene e Edimilson. Obrigado pelo apoio diário!

A todos os alunos e amigos do Programa, mas em especial Silvério, Maria Zélia, Thays, Ido Carvalho, Luziane e Silvia. Em nossas jornadas dividimos sonhos e conquistamos a admiração...

Aos Amigos e companheiros da “Escolinha” de Ponta Negra. Em dois anos compreendi o sentimento, por vocês transmitidos, de que educar vai muito além de entrar em sala de Aula.

A Cidade de Marica, por seu céu e pôr do sol inconfundíveis e também pelo acolhimento necessário as reflexões...

A Professora Cecília Conde, pela imensurável contribuição a pesquisa e principalmente por acreditar, no auge de sua experiência, que o Homem ainda pode ser bem mais humano...

A Professora e Amiga Ligia Martha Coelho. Mais do que me orientar você exerceu um papel materno na condução desta pesquisa durante estes dois anos que se passaram.

Com certeza eu “ganhei” para minha vida, alguém que posso admirar e confiar, muito obrigado por tudo...

Aos Trabalhadores Brasileiros...

*“Tem certos dias  
Em que eu penso em minha gente  
E sinto assim  
Todo o meu peito se apertar  
Porque parece  
Que acontece de repente  
Feito um desejo de eu viver  
Sem me notar  
Igual a como  
Quando eu passo no subúrbio  
Eu muito bem  
Vindo de trem de algum lugar  
E aí me dá  
Como uma inveja dessa gente  
Que vai em frente  
Sem nem ter com quem contar”  
(Chico Buarque – Gente Humilde)*

## Resumo

*Este trabalho é fruto de alguns anos de reflexões sobre a aproximação existente entre instituição escolar e organização comunitária. Para desenvolvê-la, observamos o Programa de Animação Cultural implementado nos Centros Integrados de Educação Pública do estado do Rio de Janeiro, no primeiro governo de Leonel Brizola (PDT), durante o início da década de 80. Utilizando como recurso a História Oral, buscamos levantar a narrativa de idealização deste Programa, seguindo os passos de sua idealizadora, a Professora Cecília Conde, e ainda de algumas referências que dialogam com nosso objeto, com o intuito de desvendar uma parte da história dos CIEPs e também de uma prática educativa pensada em seu interior, como a animação cultural. Trabalhamos tentando levar para o âmbito da cultura categorias emergentes da tradição marxista, notadamente através de autores que dialogassem com o nosso objeto para além das formas encorajadas de se entender as relações de produção e mesmo a contemporânea dinâmica da organização da sociedade. Levamos adiante uma análise pautada pelo compromisso existente no método materialista da história procurando, por meio de categorias como Trabalho, Bloco Histórico, Intelectuais, Sociedade Civil e Materialismo Cultural organizar uma análise sócio-histórica do Programa de Animação Cultural. Essas categorias contribuíram para que pudéssemos trançar as ocorrências históricas que ajudaram a constituir o Programa de Animação Cultural. Uma passagem pelos Pioneiros da Escola Nova, no Brasil, durante a década de 30; pelos movimentos iniciados no continente europeu, durante a década de 50, no que diz respeito às políticas sociais no âmbito da cultura no pós-guerra, a Animacion-sociocultural; pela pedagogia desenvolvida por Paulo Freire, na educação de jovens e adultos; e finalmente, na constituição do Programa de Animação Cultural, ocorrida durante o final da década de 70 e início da década de 80, no Brasil. Partindo de nossas inferências iniciais, levamos em consideração as dimensões políticas, econômicas e culturais no que tange às ocorrências cotidianas a nós relatadas pela idealizadora do programa, buscando explicá-las nessas dimensões e em suas relações com o momento histórico existente no Brasil e no Rio de Janeiro, em sua época de construção.*

**Palavras-Chaves:** CIEPs; Animação Cultural; Comunidade

## **Abstract:**

*This work is the result of some years of reflections about the proximity existent between the scholastic institution and the communitary organization. For this development, we have chosen to observe the cultural animation program implemented at the CIEP's (Integrated Centers of Public Education) in the Estate of Rio de Janeiro during the first government of Leonel Brizola (PDT), in the beginning of the 80 decade. We tried to discover, using as a recourse the oral history, the narrative of the idealization of this program following the footsteps of its creator, the teacher Cecília Conde and even some references that dialogue with our object, with the intention of discovering a part of the history of the CIEP's and also of a educative practice thought in its interior, as the cultural animation. We have worked trying to take to the culture circuit emergent categories of the marxist tradition, using specially authors that interact with our object beyond the strict forms of understanding the production relations and even the contemporaneous dynamic of social organization. We take ahead an analysis ruled by the commitment existent in the materialist method of history, searching through categories like Work, Historic Bloc, Intellectuals, Civil Society and Cultural Materialism to organize a socio-historic analysis of the cultural animation program. These categories have contributed to our analysis, giving us enough elements to weave the historic occurrences that have helped to establish the cultural animation program. A brief look on the Pioneers of the School new in Brazil during the 30 years, on the movements that started in Europe during the 50 years about the social politics in the post-war cultural circuit, the Animacion-sociocultural, on the pedagogy developed by Paulo Freire for the education of youngs and adults, and finally on the development of the cultural animation program that took place in the latest of the 70 decade and the beginning of the 80 years in Brazil. This way, starting with our personal inferences, we take into consideration in our analysis the politic, economic and cultural dimensions about the ordinary occurrences that were related by the creator of the program, trying to explain them in these dimensions and in its relations with the historic moment existent in Brazil in its construction time.*

**Key words:** CIEP's, Cultural animation, community

# Sumário

## Introdução

**Construção do objeto**.....13

## **1. Sobre método(s) e metodologia para o estudo do Programa de Animação Cultural**

1.1 Categorias para uma análise sócio-histórica.....26

1.1.1 Trabalho e cultura: para além dos reducionismos e determinismo.....29

1.1.2 Bloco histórico e intelectuais: o movimento e a História, a partir de Gramsci.....32

1.1.3 O materialismo cultural nos estudos culturais ingleses.....37

1.2. História Oral e Animação Cultural: para uma história inteligível.....42

## **2. Construindo olhares sobre animação cultural**

2.1 Da Europa para o Brasil: Bloco histórico em construção.....48

2.2 Os Pioneiros da Educação Nova, o *Manifesto de 1932* e a construção de um novo Bloco Histórico.....55

2.3 Paulo Freire e uma pedagogia para a Animação Cultural.....69

2.4 Programa de Animação Cultural nos CIEPs.....72

## **3. À História da Animação Cultural nos CIEPs: Uma análise sócio-histórica a partir da fala dos idealizadores do programa**.....85

3.1 A Cultura e os Animadores Culturais.....86

3.2 O Programa de Animação Cultural.....	104
3.3 O Legado do Programa de Animação Cultural.....	117
<b>4. Sobre qual Animação Cultural, sobre qual Escola, sobre qual Comunidade estamos falando?.....</b>	<b>123</b>
<b>Referências.....</b>	<b>133</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>137</b>
1. Lista de Controle do Andamento do Projeto de História Oral.....	138
2. Carta de Cessão.....	140
3. Cd-rom – Entrevista Professora Cecília Conde	

## 1. A Construção Objeto

Durante minha graduação na Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), trabalhando no interior de um grupo de pesquisa<sup>1</sup> e preocupado em discutir as manifestações presentes no âmbito do lazer, pude vivenciar minhas primeiras experiências com a Animação Cultural enquanto uma prática educativa.

Em um primeiro momento daquela graduação, atuando como bolsista de Iniciação Científica do CNPq tive um contato riquíssimo com uma temática ainda não muito discutida na esfera educacional – o lazer enquanto espaço de intervenção pedagógica. O interesse sempre crescente por essa temática me levou a discuti-la, com o conjunto do grupo de pesquisa, no interior de uma zona de prostituição, na cidade do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, pudemos trabalhar em contato direto, durante 18 meses, na “Vila Mimosa<sup>2</sup>”, com prostitutas e freqüentadores daquele ambiente, buscando evidenciar que aquele lugar, mais do que apenas propiciar o “comércio do corpo”, possibilitava uma gama muito diversificada de espaços de lazer, pedagogicamente localizados, o que facilitava o consumo e a utilização da “Vila” (bares, boates, casas de jogos e etc.) por parte de seus freqüentadores. Fazemos esta afirmação baseados em todo o trabalho de campo realizado e também a partir da entrega do Relatório Final, quando pudemos, no grupo de pesquisa, confrontar e reafirmar nossas inferências.

Acreditamos que todo o processo educacional passa pelo avanço / retrocesso de paradigmas, os quais determinam as formas de ação da sociedade na dialética que a compõe, sobretudo quando falamos de espaços que estrategicamente são organizados para ocultar as contradições presentes na realidade social. Assim, após aquela experiência na “Vila Mimosa” procurei, juntamente com o grupo de pesquisa, orientar

---

<sup>1</sup> Freqüentei o grupo de pesquisa “Lazer e Minorias Sociais”, sob a coordenação do Prof. Dr. Victor Melo durante dois anos, o que de fato me possibilitou ter algumas experiências significativas no campo da pesquisa.

<sup>2</sup> Zona de “baixa” prostituição localizada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Ganhou uma grande notabilidade, não só pelo oferecimento da prostituição, mas também pelos inúmeros atrativos existentes, que fazem do local um grande espaço de lazer e entretenimento. Para os mais diversos tipos de freqüentadores. Maiores informações: [www.lazer.eefd.ufrj.br/prostituicao](http://www.lazer.eefd.ufrj.br/prostituicao) ( Relatório 2ª Fase)

meus estudos e intervenções dentro de uma dinâmica mais pedagógica, entendendo o âmbito do lazer como significativo na atuação de um educador preocupado em ilustrar e dar formas às contradições sociais, em seu espaço de atuação.

Inicialmente, levando em consideração todo o percurso histórico de discussões no campo do lazer no Brasil, buscamos, no grupo, um maior contato com as propostas existentes no início século XX, geralmente atreladas ao desenvolvimento do movimento operário, em virtude do paulatino crescimento industrial e da cada vez maior exploração da mão de obra presente na Primeira República. Nesse sentido, afirma Melo (2006):

No Brasil, as primeiras reflexões e iniciativas de intervenção relacionadas à animação sociocultural de alguma forma partem de preocupações com o lazer da população das grandes cidades no quartel final do século XIX. Tais preocupações podem ser entendidas no contexto de duas ocorrências históricas. Uma delas é o surgimento das primeiras organizações operárias. Entre suas reivindicações pioneiras estava a redução da jornada de trabalho. Desde as primeiras greves, os trabalhadores passaram a lutar por um maior tempo livre, a exemplo do que ocorrera e ocorria na Europa naquele instante. Na verdade, o contexto crescente de industrialização paulatinamente vai inserir o país em movimento semelhante ao que vivia o continente europeu. (p. 03)

Vale ressaltar ainda, que essas discussões davam-se, no Brasil, por influência da imigração européia, da mesma forma que, em seus países de origem, esses imigrantes já se organizavam em torno destas reivindicações, principalmente relacionadas à produção social do tempo, ou seja, reivindicava-se o aumento do chamado “tempo de não-trabalho” e conseqüentemente a redução da carga horária existente.

Visando obter maior precisão teórica, empreendemos uma busca bibliográfica na literatura européia, encontrando referências sobre a construção de políticas públicas no campo da cultura e identificando que, ao desenvolvimento das mesmas se relacionava o “marco zero” – a II Grande Guerra Mundial, travada nas grandes cidades da Europa e responsável pela devastação de grande parte do patrimônio cultural deste continente. Nessa conjuntura, detecta-se a primeira aparição do termo Animacion Sóciocultural (Badesa, 1999)

Nesse contexto, cabe à implantação e incremento da denominada “*Animacion Sociocultural*”<sup>3</sup>, atrelada inicialmente ao processo de educação não-formal de adultos, resgatar e, conseqüentemente, gerir as manifestações culturais presentes na comunidade européia em meados do século XX (Pereira, 2005). Vale ressaltar também, que esta manifestação surge na Europa, segundo Ventosa *in* Badesa (1989), não como um modismo, mas sim como uma resposta às necessidades presentes no homem da modernidade, percorrendo todo um processo histórico conceitual em suas formas de implementação e desenvolvimento junto à sociedade<sup>4</sup>.

Avançando nestes estudos, tecemos algumas reflexões que permitiram, mais uma vez, a aproximação destas manifestações, - as políticas públicas européias no campo da cultura -, com a nossa realidade. Optamos então, ainda enquanto grupo de pesquisa, por desenvolver atividades de Extensão Universitária, em conjunto com o Serviço Social do Comércio (SESC), em cidades do interior do estado do Rio de Janeiro. A essa proposta extensionista, após um longo estudo teórico, denominamos de *Animação Cultural*, visando uma metodologia de intervenção preocupada em desenvolver capacidades de organização das comunidades, independentemente da intervenção do poder público (Prefeituras Locais, Câmaras de Vereadores e etc.).

Basicamente, essa metodologia consistia em detectar, no interior das comunidades, as lideranças que pudessem organizar, pedagogicamente, sua/as comunidades em torno de atividades de lazer, entendidas estas como manifestações artísticas e/ou esportivas próprias das comunidades, entre outras realizações comunitárias. A essas lideranças, após algumas capacitações, chamávamos de *animadores culturais*.

---

<sup>3</sup> Termo esse utilizado pelos teóricos da Europa e também, por influência dos mesmos, por alguns teóricos no Brasil.

<sup>4</sup> Em um estudo mais aprofundado, Badesa *et al* (1999) ressalta o desenvolvimento histórico da “*Animacion Sociocultural*” na Europa, apontado suas fases e suas características. Inicialmente falava-se na democratização da cultura, pautada nos valores dominantes da burguesia européia. Em um segundo momento, a Democracia Cultural valia-se da produção oriunda de qualquer segmento da sociedade, mantendo estas produções culturais localizadas em seus próprios espaços, ou seja, o que é dos trabalhadores para os trabalhadores e o que é da burguesia para a burguesia. E, em terceiro lugar, falava-se do Desenvolvimento Cultural, pautado por dois olhares distintos: o primeiro ditado pela possibilidade de convivência harmoniosa entre as classes sociais, ou seja de conciliação entre as classes. E o segundo propondo um olhar crítico sob a realidade que busca estratificar, no campo da cultura, as produções sociais, e assim propor uma possibilidade de superação desta divisão. (Badesa, 1999). Esta questão será mais bem trabalhada em capítulo posterior.

Concomitantemente e com uma grande influência do grupo de pesquisa, em minha monografia de final de curso busquei resgatar, no Estado do Rio de Janeiro, a experiência do Programa de Animação Cultural, implantado por Darcy Ribeiro no I Programa Especial de Educação (I PEE), no âmbito do primeiro governo de Leonel Brizola (PDT). Este Programa, desenvolvido no interior de uma política pública, sustentava a idéia, no conjunto com outras práticas, da educação integral em tempo integral, baseada na concepção do atendimento a uma parcela majoritária da sociedade colocada à margem do processo de desenvolvimento econômico e social do país.

Naquele estudo monográfico, buscamos discutir, ainda que de forma incipiente, os posicionamentos apresentados no denominado *Livro “Preto”* dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) sobre a Animação Cultural, levando em consideração o fato de ser essa obra a primeira fonte oficial do I PEE e das atividades realizadas nos CIEPs. De certa forma, por se tratar de uma pesquisa de final de graduação, este estudo careceu de alguns aprofundamentos que lhe dariam uma maior solidez, porém cumpriu um papel significativo no andamento de minhas reflexões.

Entendendo estas carências e buscando monora-las, temos como necessário, neste estágio de nossos estudos acadêmicos, aproximar olhares sobre a história desta prática educativa – a animação cultural desenvolvida nos CIEPs – junto à realidade da animação cultural no Brasil, entendendo-a como um elemento integrante de uma temática mais ampla – a das concepções e práticas de educação integral e(m) tempo integral.

Diante do exposto, e abrindo um olhar articulado com a **temática** supracitada, consideramos os CIEPs enquanto lócus de verificação do **objeto deste estudo**, a Animação Cultural, uma atividade educativa presente no interior de uma política pública no campo da Educação. De uma forma geral, algumas manifestações presentes nessa política lhe davam vida. Nesse estudo, chamamos a atenção para o Programa de Animação Cultural, porém outros olhares nos permitem desvendar e conseqüentemente viajar no interior da concepção e das práticas evidenciadas nestas instituições escolares.

Estes Centros justificaram sua atuação, entre outras práticas, por meio do desenvolvimento de um projeto de educação integral realizado em “tempo integral”

(Ribeiro,1986), o que explicaria a presença de componentes curriculares, além de outros, extracurriculares, como a animação cultural, oficinas de arte, rodas de leitura, espaços de estudo dirigido e bibliotecas (Castro e Faria, 2002). Essas atividades procuravam ir além da atuação escolar nas condições formais de ensino. Mais especificamente, explicitando a importância do aspecto cultural no processo educativo, Cavaliere *apud* Maurício (2002, p. 115) classifica “a formação cultural como parte essencial do processo de aprendizagem e não como adereço, tornando-se a escola espaço social privilegiado para a formação do cidadão”.

Essa característica, presente nestas instituições escolares de tempo integral, viabilizava a materialização da vida comunitária em seu interior. Darcy Ribeiro importara alguns princípios do Movimento da Escola Nova, de 1932 (Guiraldelli Jr.,2001), para explicar a necessidade desse modelo escolar naquela conjuntura. De fato, a escola pública brasileira não conseguia cumprir o papel inclusivo junto à população marginalizada pelo sistema social. Esse diagnóstico se dava enquanto um ranço presente na formação social brasileira, principalmente por anos de segregação e exploração do regime escravocrata. Caberia a essa mesma escola pública reparar essa injustiça e, assim, possibilitar o crescimento social e econômico do povo brasileiro. Seria o que ele mesmo conceituou como uma escola de ricos para os pobres, que extrapolaria os limites institucionais e faria da comunidade um dos agentes de construção do processo educacional.

Acreditamos que este elemento, em que a escola exerce um papel central no processo de transformação social, pode evidenciar as influências do escolanovismo no I PEE e que, nesse sentido, Darcy Ribeiro manifestava novamente um “entusiasmo educacional” já bastante explorado e discutido no primeiro e segundo quartéis do século XX (Bomeny, 2001). Possivelmente este *neo-entusiasmo* presente em Darcy também era oriundo de uma carga propagandística, advinda da própria administração pública do estado. Afinal, segundo Cunha (2001), essa administração denominava os CIEPs de “*Brizolões*”<sup>5</sup>, denominação que, de certa forma, podemos aproximar da expressão “a escola como outdoor” (Brandão *apud* Maurício, p. 46, 2004).

---

<sup>5</sup> Algo que desse referencia a figura do Governador Leonel Brizola, e que marcasse a “reviravolta” do sistema educacional em sua administração.

Vale-nos ressaltar, ainda, o aporte financeiro e o imediatismo presentes na política dos CIEPs que, seguindo a linha de pensamento de autores como Paiva *in* Mauricio (2002), Paro (1988) e Cunha (2001) foram elementos fundantes na representação do populismo existente nesses “escolões”.

Outro fator importante, que realça de forma categórica a funcionalidade dos CIEPs, diz respeito a sua *geografia*. Para alguns estudiosos, e mesmo no Livro “*Preto*” dos CIEPs<sup>6</sup>, para além de uma localização estratégica em regiões pobres, visando suprir as necessidades educacionais da população em seu entorno ou mesmo em seu aspecto clientelístico, essas instituições escolares, seguindo as orientações técnicas de sua arquitetura, necessitavam de grandes terrenos que comportassem toda sua estrutura pré-moldada. Assim, em sua maioria, eram construídas em localidades de fácil visibilidade, provavelmente não somente com a intenção de propagar os feitos daquele governo, mas também por uma necessidade técnica de realização destes centros educacionais em toda sua amplitude pedagógica. Nessas diretrizes, os CIEPs exerceriam “(...) adicionalmente a função de autênticos centros culturais e recreativos numa perspectiva(...)” (Ribeiro, 1986, p. 43) que buscasse materializar a vida social no interior da sua estrutura escolar.

Ainda seguindo estas características, os CIEPs eram organizados a partir de uma “educação pública em tempo integral” (Mauricio, 2004, p. 40), prevendo a socialização e a formação cultural e tornando-se uma escola que privilegiasse, para além da formação do aluno, a formação do cidadão (Ribeiro, 1986). Eram centros educativos / escolares que funcionavam das 8h às 17h, com capacidade para abrigar até 1000 alunos, idealizados em uma arquitetura “ampla, bonita, funcional e 30% mais

---

<sup>6</sup> Na linha dessa afirmação, indicamos os rumos adotados pela Pesquisadora Prof<sup>a</sup>. Yolanda Lobo (LEEL/UENF-Campos) em palestra proferida durante a “Jornada Darcy – Animação Cultural, Educação, Emancipação”, intitulada “CIEPs: Ideologia ou Utopia?”, realizada no dia 25/10/2006 na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Maiores informações <http://www.uenf.br/Uenf/Pages/Reitoria/Informe>. Além dessas informações o Livro dos CIEPs (1986) já sinalizava com espaços “adequados” para a construção desses centros educacionais, principalmente por se tratarem de escolas com bastantes especificidades como ressalta o próprio Arquiteto dos CIEPs Oscar Niemeyer, defendendo o investimento nesses “escolões”: “Começarei dizendo se tratar de um projeto revolucionário sob o ponto de vista educacional. Escolas que não visam apenas - como as antigas - a instruir seus alunos mas sim dar um apoio efetivo a todas as crianças do bairro. E isto explica serem, no térreo, para elas aberto aos sábados e domingos, ginásio, gabinete médico, dentário, biblioteca etc.(...) Por outro lado, os CIEPs não representam custos vultosos, nem são farônicos (para usar um termo do agrado da mediocridade inevitável).” (p.110).

barata que um prédio escolar convencional” (Ribeiro, 1986 p. 103). Em um primeiro momento, foram construídas 60 escolas e, posteriormente, mais 440 prédios foram erguidos, seguindo o planejado no I PEE<sup>7</sup>.

Considerados como verdadeiras “escolas-casas”, estes centros mostravam a incapacidade da escola pública tradicional, capacitada por mascarar a realidade social da maior parte de seus alunos, egressos dos segmentos sociais menos favorecidos (Ribeiro, 1986). Portanto, caberia aos CIEPs, indo contra essa realidade, favorecer a implantação de uma educação pública de qualidade que expressasse a real necessidade de atendimento<sup>8</sup> e de integração social em suas localidades.

Perceber e contribuir com a comunidade facilitaria a participação popular no processo educativo, colocando a ação reflexiva da vida social à frente dos ideais da escola conservadora, almejando a participação e a emancipação dessa classe social desfavorecida, frente a uma realidade perversa e muito dura. Assim, se o quadro educacional a ser implementado e pensado por Darcy Ribeiro relacionava-se diretamente com os universos sociais, culturais e com as premissas básicas da vida em sociedade, entendia-se a necessidade de uma reviravolta em todo o sistema educacional, possibilitando um pensar coerente e comprometido com as demandas acima colocadas.

Justamente por esses fatores, o projeto dos CIEPs explorava as manifestações de ordem comunitária por meio de atividades que, para além de preencherem o tempo integral de permanência da criança na escola, criariam uma nova atmosfera de realização da escola frente à comunidade. Para isso, caberia à Animação Cultural, dentre outras atividades, efetivar e abrir um canal consistente de diálogo com as comunidades do entorno da escola.

Nessa perspectiva, e buscando delinear nosso problema, Darcy Ribeiro (1986) afirmava a existência de uma certa simbiose entre educação e a cultura: “a cultura irriga e alimenta a educação, que por sua vez é um excelente meio de transmissão da

---

<sup>7</sup> Na atualidade os números contidos no “Livro dos CIEPs” não condizem com o quantitativo de CIEPs erguidos nas duas gestões de Brizola no Governo do estado do Rio de Janeiro.

<sup>8</sup> É inviável educar crianças desnutridas? Então o CIEP supre as necessidades alimentares de seus alunos. A maioria dos pais de seus alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. (...) Paternalismo? Não: políticas realistas, exercidas por quem não deseja ver a educação das classes populares reduzida à mera falácia ou o que é pior a educação nenhuma. (Ribeiro, p. 48, 1986)

cultura” (p. 133). Dessa maneira, como dito anteriormente, os CIEPs voltavam-se para o que a escola tradicional renega: os valores culturais *de* e o diálogo *com* a comunidade.

Percebendo e reforçando essa demanda, o programa de Animação Cultural, mais do que apenas orientar, pretendia instrumentalizar e possibilitar uma maior propagação das manifestações culturais a essa população, normalmente distante dos sistemas formais de ensino e não poucas vezes entregue a atividades marginais. Darcy Ribeiro desejava a transformação da escola em um espaço inteiramente democrático, coadunando o processo educacional formal à vida comunitária e integrando alunos, pais, vizinhos, artistas e professores em um processo igualitário de tomada de consciência perante as condições sociais existentes, e conseqüentemente as desigualdades por elas formuladas.

Assim, eram efetivadas relações com indivíduos comprometidos permanentemente com o fazer cultural da comunidade, onde a necessidade social local exerceria uma função prioritária nas atividades desenvolvidas pelos animadores culturais, “egressos de grupos de teatro, de música, de poesia de movimentos criados espontaneamente ou de associações comunitárias” (Ribeiro, 1986, p. 134), e devidamente vinculados, preferencialmente, com os movimentos de base. Estes fariam florescer capacidades de organização e atuação presentes na comunidade compreendendo, nesse aspecto, possibilidades de emancipação perante suas necessidades de classe desfavorecida.

Com isso, compreende-se que a animação cultural possuía um potencial constitutivo em um diversificado campo de atuação, situado principalmente no que diz respeito às manifestações culturais da comunidade. Isso, possivelmente, possibilitaria o contato da comunidade com sua própria cultura. Logo, caberia ao animador cultural fazer existir aspectos dessa cultura, dentro dos espaços formais de ensino.

Se o entendimento de que os diversos aportes culturais trazidos pelos migrantes (do interior e de outros estados), que se anulam, se conflitam, se tensionam entre si e na convivência com a grande metrópole; de que os referencias culturais do interior (alguns já em extinção); e de que o assedio da riqueza ostentatória e massificadora das mídias configuram um rico universo cultural (Conde *et al*, 1985 p. 05)

Nesse sentido, e diante de todos os elementos citados, vale-nos resgatar, enquanto **problema** desta pesquisa, essa ambiência escolar – da Animação Cultural – quase intocada no campo acadêmico da educação. Mais do que isso vale-nos compreender a animação cultural como uma prática educativa, implementada e vivenciada nos CIEPs, verificando essa história construída por uma série de *autores*<sup>9</sup> que experimentavam, diariamente, novas perspectivas para o ambiente escolar, buscando avaliar suas dificuldades, suas formas de atuação, e lembrando que nós, Homens, somos produtos de nossa própria história e que, notadamente no âmbito da animação cultural, relações foram efetivadas e histórias foram construídas.

Assim, mais do que possibilitar novos olhares sobre a animação cultural, este estudo busca investigar e levantar uma parte da história dos CIEPs, após anos de sucateamento e de descaso – por parte dos governos municipais, estaduais e federais. Afinal, alguns desses centros ainda desenvolvem, quase que em sua plenitude, atividades como a animação cultural, da mesma forma como originariamente foi pensada<sup>10</sup>. Essa atividade continua a ser desenvolvida, em alguns casos, com artistas da comunidade realizando seu trabalho no interior da escola e exercendo a função de um autêntico animador cultural, com as estruturas dos CIEPs colocadas a serviço da comunidade para a realização de festejos, exposições e oficinas, funcionando como grandes centros de produção comunitária, entre outras possibilidades.

Como hoje, após significativas leituras sobre a política dos CIEPs, intelectuais, diretores de escolas, pais e alunos ainda reivindicam o projeto original da década de 80, pensado por Darcy Ribeiro<sup>11</sup>, neste estágio, mais do que sermos nostálgicos, o estudo se justifica pela sua própria atualidade. O projeto dos CIEPs que buscava, por meio de suas práticas educativas, ampliar o acesso comunitário à escola, mantêm-se ainda como ponto de pauta de políticas públicas para a educação, porém materializando-se de outras formas. Portanto, pensarmos e olharmos para a história destes centros nos

---

<sup>9</sup>Estamos utilizando o termo *autores* no sentido de construtores de sua própria história a partir da profissionalização de suas práticas.

<sup>10</sup> A título de exemplo, podemos citar o CIEP 494-Alexandre Carvalho, e o trabalho de Animação Cultural que se realiza nesse Centro (monografia de final de Curso de Graduação, de Andréa Perucci Hudson Simas) além de outros trabalhos desenvolvidos, principalmente, na região referente à Coordenadoria Estadual de Educação Norte Fluminense I ( [www.animadoresnf1.blogspot.com](http://www.animadoresnf1.blogspot.com) )

<sup>11</sup> Sobre esta afirmação, podemos exemplificar a série de reportagens sobre os CIEPs divulgada pelo Jornal “O Globo” do Rio de Janeiro de 28 de Maio a 04 de Junho de 2006 , em virtude do aniversário de 20 anos da primeira turma destes Centros.

coloca diante do desafio de repensarmos nossas políticas educacionais e nossa própria escola pública para a formulação de outras políticas sócio-educativas e culturais.

Diante deste quadro e da proposta de estudo que ora apresentamos, algumas reflexões nos permitem repensar a educação brasileira em suas mais diversas experiências, principalmente quando ligadas a novas formas de elaboração e de atuação da escola frente aos interesses sociais. Assim, trazemos **questões** que permeiam nosso estudo: Quais elementos políticos caracterizavam os CIEPs e a atuação dos animadores culturais? Qual a importância histórica deste programa? O que pensavam e pensam os idealizadores do programa sobre os sentidos e significados da animação cultural?

A partir das questões evidenciadas sobre animação cultural, temos como **objetivo** analisar, historicamente, seu processo de idealização, em geral, e sua implementação, nos CIEPs do estado do Rio de Janeiro. Considerando sua originalidade no campo institucional da educação uma característica fundante, pretendemos, ainda, resgatar seu contexto político-social e os fatos que marcaram sua idealização, durante o I Programa Especial de Educação, no primeiro governo de Leonel Brizola. Mais do que isso, procuramos resgatar a animação cultural por meio do olhar dos próprios idealizadores da proposta, visando localizar, historicamente, onde uma política pública para educação se consolida em um projeto de governo, e principalmente, como estas práticas podem trazer avanços para a educação brasileira.

Ainda neste contexto, buscando levantar o legado histórico do programa de animação cultural desenvolvido nos CIEPs, no I PEE, **limitamos** nossa atuação ao olhar da idealizadora desse programa. Seguimos essa orientação pelo fato de ainda termos, hoje, a animação cultural sendo desenvolvida em algumas escolas, o que nos coloca diante de uma imensa tarefa: a de verificar, *in loco*, os fatos que geraram este desmantelamento do programa.

Optamos, assim, por buscar, por meio da História Oral e mesmo das fontes oficiais, levantar informações e olhares sobre o contexto de idealização e implementação da animação cultural, o que possivelmente, num outro momento, nos colocará debruçados nos campos de atuação dos animadores culturais ainda existentes para uma investigação ainda mais profunda.

Finalizando, e ressaltando a **relevância** deste estudo diante do atual contexto sócio-educativo, resgatamos alguns elementos que compõe o quadro histórico e institucional da educação brasileira, mais especificamente no âmbito das políticas públicas educacionais fluminenses, permitindo-nos “novas” empreitadas e experiências em termos de políticas para o desenvolvimento da educação no Brasil.

Hoje, vemos evidenciada a educação integral em tempo integral como uma concepção bastante propagada nos veículos de comunicação, por exemplo, em época de campanhas eleitorais, o que nos coloca frente à tarefa de resgatar a memória de nossas práticas educativas. Sendo assim, cabe-nos buscar, em nossas fontes, as bases que deram origem e sustentaram, ou melhor dizendo, ainda sustentam essa proposta até os dias de hoje.

Sendo assim o estudo que apresentamos estrutura-se em três partes. No primeiro capítulo, trabalhamos com as categorias que, na base de uma análise sócio-histórica, irão nos evidenciar – em virtude do objeto estudado – nossas dúvidas e principalmente o cerne de nossa investigação – o que de fato o programa de Animação Cultural nos deixou para os dias atuais, uma forma de se olhar historicamente o programa.

Categorias como *trabalho* e *bloco histórico*, dentre outras que seguem a tradição marxista, por exemplo, nos possibilitam a apreensão do objeto e a sua análise, principalmente pela concatenação teórica que apresentamos: uma historiografia comprometida, arraigada em uma profunda impaciência com o cotidiano inerte de nossos dias. Optamos por ir além do esquerdismo ranzinza e da fugacidade de uma suposta pós-modernidade, e assumimos o compromisso de conseguir trançar uma narrativa do cotidiano de idealização e implementação do programa de Animação Cultural com uma análise consciente das contradições existentes na sociedade e na história (Semeraro, 2006), algo que denominamos, seguindo os apontamentos de Dosse (2003) como uma História Inteligível<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Esse mesmo autor, François Dosse, em um importante debate sobre o percurso da Escola dos *Annales*, nos aponta as disputas travadas no âmbito da historiografia francesa pela hegemonia do campo cultural em detrimento do social. Para nós, é importante salientarmos, respaldado por esse teórico, que neste estudo nos propomos a dialogar com estas duas esferas da vida, ou melhor não vamos compreendê-las de forma fragmentada, mas sim entrelaçadas dialeticamente, como nos propõe a tradição marxista.

No segundo capítulo, trataremos de expor o circuito histórico-conceitual da Animação Cultural processada no I PEE dos CIEPs. Um olhar que nos permita compreender as bases teóricas que geraram o programa desenvolvido por Darcy Ribeiro e sua equipe, no início da década de 80; um levantamento que percorra o desenvolvimento na Animação Sócio-cultural na Europa, indicando suas bases, sobretudo os seus objetivos, enquanto uma política social e que de fato nos evidencie, também, as influências do pensamento renovador presente no fim da primeira república brasileira, referenciado na publicação dos Pioneiros da Educação Nova.

Nesse entrelace conceitual, mostramos as nuances teóricas que prevaleceram em uma abordagem mais contemporânea, como a manifestada nos CIEPs, procurando clarificar as reminiscências de ambas as influências. Somando-se a isso, abordamos também as contribuições deixadas por Paulo Freire, justamente na composição pedagógica existente na abordagem proposta pelos animadores culturais e pelo próprio programa de animação cultural. Sendo assim, até onde as políticas culturais européias deram luz ao programa de Animação Cultural dos CIEPs? Os Pioneiros da Educação Nova, quais as suas influências? E por onde caminhou o programa, no que tange ao pensamento educacional de Paulo Freire?

No terceiro e último capítulo, evidenciamos nossas inquietudes, operacionalizando nossas categorias de análise. Por meio de *uma história inteligível* da animação cultural dos CIEPs, extrapolamos os limites institucionais, a história documentada, para uma história ainda oculta. Tornaremos pública uma história, baseada na narrativa da idealizadora do programa – a Professora Cecília Conde – principalmente por ainda termos como resgatar, nos dias atuais, essas vozes ocultadas pelo tempo.

Analisamos essa história sob três aspectos: a constituição política do programa de Animação Cultural; a relação com a produção comunitária, o alcance da escola junto aos movimentos de base locais; e por último, o seu legado, um balanço que traga à tona essa história “*não oficial*” para os dias atuais.

Portanto, queremos deixar claro que não seremos os responsáveis por afirmar que a constituição de uma prática educativa, respaldada na produção comunitária é a saída para construirmos um olhar mais atraente para a educação. O que queremos

afirmar é que pensar a educação, hoje, passa necessariamente por repensarmos as nossas práticas, nossos olhares, nossa história educacional em seus mais diversos matizes. Olhar o mundo, pensando em transformá-lo radicalmente, pensando que o Homem pode ser mais criativo, pensando que podemos nos libertar dessa prisão! Um olho na história e o outro na realidade, eis o nosso maior desafio!

## **2. Sobre método(s) e metodologia para o estudo do Programa de Animação Cultural**

### **2.1 Categorias para uma análise sócio-histórica**

Justamente pela riqueza de elementos presentes no processo de construção do programa de Animação Cultural desenvolvido nos CIEPs, buscamos apontar os *marcos históricos* que definiram a sua importância e originalidade na educação brasileira.

Acreditamos que essa busca se faz mais significativa, na medida em que trabalhamos com elementos presentes na concepção materialista da história, ou melhor, com o arcabouço teórico-metodológico existente em uma visão que privilegia o *pensamento dialético*, base da análise sócio-histórica.

Entendido em sua essência, onde se formulou sua base de pensamento, o programa de Animação Cultural trazia, em sua própria construção, as contradições que se manifestam na Modernidade, sobretudo as próprias disputas de projetos históricos existentes, durante todo o século XX. Essas disputas conferem-lhe historicidade e inserem-no na totalidade dos projetos definidos para a constituição de uma Educação Integral nos CIEPs. Em outras palavras, envolvem o Programa de Animação Cultural no conjunto das relações sociais (econômicas, políticas e culturais), o que de fato nos permite operar esse objeto no interior de um estudo sócio-histórico.

Assim, entendendo o objeto deste trabalho em sua ampla dimensão sócio-histórica, privilegamos uma análise que transita pelo âmbito de construção do I Programa Especial de Educação, e que nos evidencia a história do programa de Animação Cultural desenvolvido no início da década de 80, levantando os aspectos presentes em sua idealização / construção e, principalmente, suas formas de materialização e realização perante um de seus objetivos – o do estreitamento dos laços entre a escola de tempo integral e a produção comunitária.

Para a realização desse estudo dentro dessa abordagem, e principalmente enfocando nosso objeto, elegemos categorias de análise que procurassem dialogar, de uma forma ampla, e que totalizassem as dimensões da esfera humana. Um olhar

marcado pelo entrelace sócio-filosófico entre a dimensão antropológica do Homem (a humanidade) e a sua própria construção, ou seja, sua dimensão ontológica (a natureza). Sob este ponto de vista, cabe-nos desenvolver um olhar que nos permita compreender a dimensão humana no âmago de sua produção.

Marx, em seus mais diversos escritos<sup>13</sup>, toma como base o elemento dialético de construção das relações sociais de produção, constituindo-o, porém, de uma forma distinta de toda construção do positivismo e também dos economistas políticos. Seu salto qualitativo nessa identificação se dá, principalmente, por conseguir superar alguns paradigmas presentes no âmbito da economia política, que restringiam o olhar sobre a produção humana, “em favor de alguma solução imaginária das contradições” (Mezáros, 2006 p. 45) e, nesse sentido, instituindo o *trabalho*, como categoria genérica do fazer Humano de forma “abstrata”, “como uma coisa” (Marx, 2005 p. 77).

Buscando conceber essas relações dadas pela forma do sistema capitalista em sua raiz Marx, em seus *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* (2005), vai a fundo nessa investigação e considera que a dialeticidade presente no construto real da história se constitui, justamente, pelas relações essenciais entre o homem e a natureza. Assim, entendia-se o Homem de forma dialética dentro desta complexidade, tanto como produto e também como produtor de si mesmo. Busca-se um entendimento, dialético, entre a dimensão da ontologia materialista e a antropologia, como caracteriza Michael Lowy (1978), parafraseando um trecho da obra de Marx, presente n’O *18 Brumário de Louis Bonaparte* :

Dizer que os homens fazem a sua história não significa, bem entendido, que eles a façam segundo sua “livre vontade”: os homens fazem, mas não a fazem arbitrariamente, em condições escolhidas por eles, mas em condições diretamente dadas e herdadas do passado (p. 76)

---

<sup>13</sup> Em todas as suas produções, esse autor buscou evidenciar as contradições presentes no mundo moderno. Junto com Friederch Engels, buscou incessantemente explicar como o Homem se aprisionava em sua própria esfera de produção, e assim conseqüentemente explorar qual era a principal função presente no interior da montagem do sistema capitalista. Mais do que nunca assumindo uma postura política comprometida com o ponto de vista de classe, o autor afirmava que do interior dessa engrenagem surgia uma força capaz de desconsiderar todo esse processo de alienação/aceitação. Dizia ele que o proletariado como produto da própria manifestação humana, a exploração do homem pelo homem, seria de fato o motor que traria as transformações necessárias para a sobrevivência do Homem na modernidade.

Seguindo esse olhar do processo histórico, buscamos em Marx e em seu método, o materialismo histórico dialético<sup>14</sup>, os elementos para a investigação de nosso objeto de estudo, a Animação Cultural dos CIEPs. Nessa formulação teórica, Marx (1976), no posfácio da segunda edição alemã do primeiro tomo de “*O Capital*”, assim nos define o seu método:

Para a burguesia e seus porta-vozes doutrinários, o seu aspecto racional é um escândalo e uma abominação, uma vez que na concepção positiva das coisas existentes inclui a concepção de sua negação fatal, de sua destruição necessária; uma vez que, concebendo cada forma chegada a ser, no fluir do movimento, enfoca também o seu aspecto de transitoriedade; não se deixa submeter a nada; é essencialmente crítica e revolucionária (p. 16).

De fato, essa construção metodológica se dá em um percurso caracterizado principalmente por uma mudança em seu recorte. Marx buscava, em suas obras iniciais, partindo da premissa dada na economia política e na conjuntura – as relações sociais de produção - identificar a natureza da reificação do sistema capitalista e, conseqüentemente, de suas formas objetivas, materializadas na ação humana.

No entanto, tendo em vista as múltiplas mediações da atividade humana, Marx procura constituir um método de análise que abarque, a partir da base material de produção, as variadas formas da manifestação da vida humana. Em outras palavras, um olhar histórico que leve em conta a origem das transformações sociais presentes na Modernidade, rompendo com uma tradição que caracteriza a dimensão humana no terreno dos fenômenos quantitativos da natureza.

A relação existente entre o Homem e a natureza percorre, a fundo, a teorização da esfera da produção humana; portanto, aspectos quantitativos e qualitativos e, nesse sentido, queremos deixar claro, no estudo, que a proposição de uma análise sócio-histórica privilegia essa relação, dialética, material; que a construção de uma prática educativa – como a Animação Cultural, desenvolvida nos CIEPs – pode ser entendida como uma necessidade do Homem em um determinado contexto histórico (a passagem

---

<sup>14</sup> Michael Lowy (1985) em sua Obra “Ideologias e Ciências e Sociais: elementos para uma análise Marxista” aborda de forma bem qualificada as diversas terminologias utilizadas para termo, chegando a afirmar que o termo utilizado por Antônio Gramsci “filosofia da práxis” representa de forma significativa e fiel a dimensão concreta do Método de Marx.

da quantidade à qualidade), oriunda de aspectos políticos, econômicos e culturais muitas vezes antagônicos entre si (a unidade dos contrários) e que, no movimento da história, nos mostrou ser passível de significações e (re)significações, algo inacabado (a negação da negação).

Buscando compreender essa amplitude de fenômenos que constitui o objeto do estudo proposto, e justificando, assim, a inserção de categorias de análise que, de alguma forma, dêem corpo a esse objeto, além de as apresentarmos, apontamos também algumas formulações teóricas que possibilitam privilegiar o seu entendimento, e com isso, melhor se adequar à análise por nós realizada.

Levando em consideração essas reflexões estabelecemos, como categorias-chave para a análise sócio-histórica do programa de Animação Cultural, o **Trabalho**, seguindo a tradição marxista; as noções de **Bloco Histórico Intelectuais** e **Sociedade Civil** baseadas nos estudos de Gramsci e, ainda, o conceito de **Materialismo Cultural**, oriundo dos estudos culturais ingleses.

### **2.1.1 Trabalho e Cultura: para além dos reducionismos e determinismo**

Inicialmente, essa relação entre Trabalho e Cultura nos pareceu um paradoxo sem precedentes, ainda mais por termos, como base, categorias muito presentes na tradição marxista, como *luta de classes* e *modo de produção capitalista*. Falamos, no entanto, de um diálogo que privilegia o entendimento da categoria proposta – Trabalho –, no interior de uma concepção de educação integral realizada em tempo integral, com todas as suas nuances, possibilidades. Uma prática educativa, analisada por dentro de seu aspecto criativo, cotidiano e institucional.

Não estamos, de forma alguma, querendo afirmar, diante de nossas especulações teóricas, que a categoria Trabalho confunde-se com a categoria Cultura, como a concebemos nos dias atuais. O que queremos é privilegiar, nessa categoria, por conta do objeto, o que ela possui de mais relevante – a criatividade do Homem em suas mais diversas esferas de produção, ou seja, no desenvolvimento de sua atividade produtiva, o Homem atua diretamente junto às potencialidades existentes na natureza, submetendo-as ao seu domínio, ao seu lado transformador, criativo, portanto.

Como já mencionamos, diante de um olhar materialista, a história se configura por aspectos objetivos, práticos, consolidados pela ação do Homem frente às suas demandas. Assim, seguindo os princípios gerais que norteiam essa formulação, abrimos um diálogo entre o programa de Animação Cultural dos CIEPs e a categoria proposta, buscando articular o Trabalho no âmbito do programa de animação cultural. Nesse sentido, algumas perguntas se fazem necessárias: Quais pressupostos embasaram o programa de Animação Cultural dos CIEPs? Esses pressupostos levaram em conta a categoria Trabalho? Em caso afirmativo, como ela foi construída, dentro desse programa?

Entendida como uma prática educativa, a Animação Cultural caracterizava-se como uma manifestação que, no interior da escola, iria privilegiar os trabalhos no âmbito da cultura, potencializar a inserção da produção comunitária para o interior dessa instituição formal de ensino. Ora, seria essa atividade desenvolvida no interior de uma estrutura escolar uma esfera de produção material potencialmente criativa, um Trabalho do homem junto a Natureza, ao seu modo de produção? Evidente que sim!

Para Marx (2005), a categoria *trabalho* é definida pela relação filosófica entre o Homem e a natureza, por uma malha articulada de ações e reações entre os fenômenos naturais e os fenômenos sociais. Arrisca-se a dizer que o trabalho concebido na esfera do mundo moderno (capitalista) aprisiona o Homem em sua essência<sup>15</sup>, formulando desigualdades e uma divisão infrutífera, no que condiz com a criação do trabalho humano em seu aspecto livre. Falamos essencialmente da divisão social do trabalho, a aparência natural da desigualdade, da vitória das grandes cidades sobre o campo, da valorização dos grandes volumes de capitais, do desenvolvimento das grandes indústrias...

Não buscamos, nesse estudo, desenvolver um ponto de vista que fique aprisionado a esse caos que, nos dias atuais, devido ao seu processo histórico, subjuga o Homem e sua atividade. Queremos sim, deixar claro que a relação entre os Homens em seu processo de produção não precisa ser “insuportável”, como nos indicou Marx

---

<sup>15</sup> Mezáros em sua obra “Teoria da Alienação em Marx” (2006) afirma que em sua essência a atividade humana produtiva, mediada pela divisão social do trabalho, “é, então, *atividade alienada* quando se afasta de sua função apropriada de *mediar* humanamente a relação sujeito-objeto entre homem e natureza, e tende, em vez disso, a levar o indivíduo isolado e reificado a ser absorvido pela “natureza”.” (p. 81)

em *A Ideologia Alemã* (2005, p. 96). Nesse sentido, caminhamos em conexão com uma *radicalidade no olhar*, em que o Programa de Animação Cultural pode ser compreendido por um ponto de vista que nos permita enfrentar-lo em toda sua esfera criativa, ou seja, a relação do Homem com o seu próprio meio de produção, em uma perspectiva laboriosa, criadora, e totalizante.

Nos arriscamos a dizer que, nesse aspecto, a produção cultural e o trabalho humano confundem-se por um acaso das próprias contradições do modo de produção capitalista. Se hoje afirmamos, com a prática cotidiana que a esfera econômica controla e orienta o âmbito da cultura, podemos afirmar também que, dialeticamente, o âmbito da cultura se constitui como uma das formas mais dinâmicas de se controlar a esfera econômica, garantindo assim a sua eficácia, como nos indica Cevasco (2003):

Se antes a cultura até podia ser vista como um espaço possível de contradição, hoje ela funciona de forma simbiótica com o capital: a produção de mercadorias serve a estilos de vida que são criações da cultura, e até mesmo a alta especulação financeira se apóia em argumentos culturais, como o da “confiança” que se pode ter em certas culturas nacionais ou as mudanças de humor que derrubam índices e arrasam economias. A produção cultural também se tornou economia orientada para produção de mercadorias: basta pensar nos investimentos que funcionam como garantias do interesse, por exemplo, das grandes produções hollywoodianas, com a distribuição assegurada em acordos comerciais internacionais. (p.135)

Nessa organização teórica, a relação entre o trabalho e a cultura torna-se uma possibilidade de difundirmos um olhar diferenciado da produção humana. Explicamos no interior da estrutura econômica, veiculada por uma atividade cultural, os rumos do desenvolvimento da sociedade. Alertamos para carência criativa existente no âmbito das relações sociais de produção, para um trabalho tecnizado, sem a dimensão do sensível, em descompasso com a natureza do Trabalho humano.

Com isso, podemos afirmar que a compreensão do nosso objeto de estudo passa por um *entendimento radical da categoria trabalho*, inserindo-se em uma análise contemporânea dos princípios que lhe dão forma: até que ponto podemos entender a Animação cultural trabalhada nos CIEPs enquanto uma atividade criadora do trabalho humano? Esse programa conseguia vincular a idéia de trabalho em uma perspectiva superadora, que privilegiasse a criação humana frente à divisão do trabalho?

## 2.1.2 Bloco histórico e intelectuais: o movimento e a História, a partir de Gramsci

Partindo da categoria discutida, o Trabalho, buscamos investigar as formas de concepção que materializaram a construção do programa de Animação Cultural, levando em consideração seu contexto de criação e sua origem epistemológica, em suas primeiras ocorrências, seja no continente europeu e mesmo no Brasil. Mais ainda, seguindo a construção do método dialético, buscamos compreender a atmosfera criada naquele contexto histórico, sobretudo sua historicidade que, segundo o pensador marxista Antonio Gramsci (1966), constitui uma significativa influência na formação das relações sociais, dadas por um determinado modo de produção, ou seja, caracteriza-se essa construção no interior de um bloco que ele denomina como Bloco Histórico. Disto decorre o que o mesmo autor afirma ser uma “nova forma ético-política” (p.53) de se criarem alternativas onde a estrutura e a superestrutura, em uma constante reciprocidade, operam um sistema ideológico hegemônico, mas que, ao mesmo tempo, permite, em suas contradições, conflitos e disputas.

Para Gramsci (1966), um bloco histórico nada mais é do que a concepção do homem como um todo, em sua individualidade e coletividade, localizado historicamente e determinado por um modo de produção, um “conjunto complexo – contraditório e discordante – das superestruturas” (p. 52), em que:

(...) forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma – sendo que esta distinção entre forma e conteúdo é puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais (p. 63).

Partindo justamente dessa categoria, procuramos operar uma análise sócio-histórica do objeto proposto. Tendo em vista a proposição de uma análise a ser realizada no âmbito da cultura, optamos por levar adiante, para além da categoria *trabalho*, as contribuições desse autor, notadamente no que diz respeito à “organização cultural que movimenta o mundo ideológico” (Gramsci, 1966, p.29) e que, conseqüentemente, corresponde ao seu desenvolvimento prático.

Nesse sentido, entendemos que, na atividade humana realizada historicamente, os traços de uma sociedade se materializam de forma objetiva e, assim, primeiramente, precisamos nos entender, nos conhecer, realizar o que Gramsci chama de nosso próprio inventário (1966).

Tomamos como ponto de partida o nosso objeto de estudo, a Animação Cultural dos CIEPs. Este programa, pensado e elaborado com um objetivo, não surge na vida educacional brasileira por acaso. Ele nada mais é do que a representação de um acúmulo de esforços, realizados diante da necessidade de se pensar a estrutura escolar de forma mais democrática, mais igualitária.

Mas, e esse pensamento de uma escola mais democrática, qual a sua origem? Segundo Darcy Ribeiro (1986), isso era o reflexo de anos e anos de escravidão e segregação de uma parcela majoritária da população brasileira, fruto de um colonialismo tardio, se assim o podemos denominar. Vemos que esse aspecto define os parâmetros para a elaboração de uma política que busque sanar essa realidade e justamente, no âmago dessa realidade, é que se definem os elementos norteadores da categoria proposta, o *bloco histórico*, ou seja, uma constante modificação, que é processual, mas que define, em sua íntegra, os parâmetros para novas modificações.

Assim entendido, diante da realidade diagnosticada no interior de um modo de produção, “criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, enfrenta-las” (Gramsci, 1966 p. 13). É justamente esse papel que procuraremos observar no programa de Animação Cultural, visualizando-o como uma prática educativa, historicamente concebida e gerada objetivamente pelo sistema capitalista, onde esse movimento cultural, reflexo de uma estrutura, operava constantemente formas hegemônicas, e muitas vezes contra-hegemônicas de se entender e de atuar no contexto de sua implementação – contexto contraditório e de tensões constantes, como verificaremos em capítulo posterior.

A essa categoria proposta – o bloco histórico – podemos acrescentar outro elemento fundante de sua acepção. Como seriam propagados e, ao mesmo tempo, (re)elaborados e ressignificados os ditames da ideologia dominante? Não é possível dizer que, diante de uma realidade, seguimos suas regras sem um questionamento,

sem a subversão, sem nos perguntarmos por quê? Como dissemos, o bloco histórico, repleto de contradições e incoerências, nos possibilita enxergar minimamente algumas delas.

Nesse contexto teórico, Gramsci (1982) nos sugere que, diante do movimento cultural presente no capitalismo em seu bloco histórico, intelectuais assumem a direção de uma determinada parcela da sociedade.

Não de forma mecânica, o autor admite que, no fluxo social existente, uma vanguarda aponta e direciona os sentidos da prática social. Assumem-se as disputas, os conflitos como um momento catártico, ou melhor, de uma busca pela liberdade:

A estrutura da força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em fonte de novas iniciativas. A fixação do momento catártico torna-se assim, creio, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético. (Gramsci, 1966 p. 53)

Assim, no interior dessa estrutura teórica, alguns indícios nos levam a especular que, no programa de Animação Cultural, as lideranças responsáveis pelo direcionamento das atividades – os animadores culturais – se “encaixavam” em uma categoria bastante discutida no âmbito do pensamento marxista heterodoxo -, a dos *intelectuais*, uma espécie de vanguarda responsável por orientar uma parcela da sociedade freqüentadora do espaço escolar.

Na maioria das vezes, os animadores culturais se caracterizavam por serem lideranças locais, pessoas de grande influência na comunidade onde os CIEPs estavam localizados. Darcy Ribeiro acreditava que essa interlocução seria um privilégio para a organicidade da vida escolar. Em sua maioria artistas, os Animadores Culturais levavam sua produção para o interior da escola, efetivando o trabalho artístico e potencializando o trabalho comunitário. Seriam esses animadores intelectuais pertencentes a um bloco histórico?

Parece-nos que algumas características evidenciadas por Darcy Ribeiro no projeto dos CIEPs aproximam-se das formulações de Antônio Gramsci (1982) sobre os

intelectuais e suas funções na sociedade. Para Gramsci (1966), o homem se constitui como um ser essencialmente político, alicerçado por valores individuais e coletivos caracterizados pela formação de uma unidade, de um bloco que atinge seus objetivos, parametrados por uma determinada filosofia.

Entende-se que a filosofia de cada época histórica representa a própria história, conduzida por um bloco hegemônico que assim a distingue por suas necessidades de classe. Esse valor, de classe, materializa-se em sua conotação prática, determinando sua validade e sua legitimação no interior do bloco histórico, e justamente esse bloco permite que observemos os seus sentidos e principalmente suas contradições.

Prosseguindo, a cultura, em suas diversas nuances e movimentos realiza-se pelo “homem coletivo, isto é ele pressupõe a obtenção de uma unidade cultural-social” (Gramsci, 1966 p. 36), afirmando que toda “relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (*idem* p. 37).

Estas afirmações constituem as idéias de uma sociedade orientada por uma divisão de classes e personifica, em seus intelectuais, a necessidade de difusão de seus valores. Para o mesmo autor, o intelectual orgânico é aquele constituído pela “classe social em seu desenvolvimento” (Coutinho, 1996 p.115), produto de sua própria formação.

Uma outra categoria mais ampla, mas que da mesma forma nos orienta, é dada pelo que Gramsci (1966) sugere ser um intelectual tradicional, pelo fato de não estar diretamente vinculado à constituição de uma classe, possuindo “uma maior autonomia em face dos interesses sociais imediatos” (Coutinho, 1996 p. 115) e exercendo a função de “comissários do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” (Gramsci, 1966 p. 11),

Articulando esta categoria a categoria do bloco histórico, notadamente no que diz respeito às possibilidades de conflitos e modificações, seriam as atividades no âmbito da Animação Cultural elementos geradores de desordem, de desconforto frente à atualidade do sistema? Ou, na esfera de atuação dos animadores, essa mediação entre a escola e a comunidade fazia-se simplesmente por um ajuste? A Animação Cultural, enquanto uma prática educativa, orientada por intelectuais (seguindo as categorias

propostas por Gramsci) potencialmente poderia ser vista como difusora de uma nova perspectiva cultural?

Nesse contexto, dialogando ainda com categorias expostas, é importante também aprofundarmos o que este mesmo autor compreendia como elementos formadores do bloco histórico. Entendo a história como um processo, com constantes modificações, esse autor, vai nos dizer que no desenvolvimento do modo de produção as formas de se propagar uma expressão ideológica iam se modificando por uma tendência “natural” de esgotamento das formas de exploração.

Seguindo a “filosofia da Práxis”<sup>16</sup>, assim Gramsci entende esses esgotamentos:

A estrutura e as superestruturas formam um “bloco histórico”, isto é, o conjunto complexo – contraditório e discordante – das superestruturas é o conjunto das relações sociais de produção. Disto decorre: só um sistema totalitário de ideologias reflete racionalmente a contradição da estrutura e representa a existência das condições objetivas para a inversão da práxis. Se se forma um grupo social 100% homogêneo ideologicamente, isto significa que existem em 100% as premissas para esta inversão da práxis, isto é, que o “racional” é real ativa e atualmente. O raciocínio se baseia sobre a necessária reciprocidade entre estrutura e superestrutura (reciprocidade que é precisamente o processo dialético real) (Gramsci, 1966 p. 52).

Nesse sentido, fica exposto que, no desenrolar das relações de produção, as formas de manutenção do modo de produção modificam-se em sua própria natureza. Assim, a compreensão dessas modificações passa por um alargamento das formas de se conceber a hegemonia de um determinado grupo social e principalmente de se optar por formas variadas de constituição dessa hegemonia. No entendimento de Gramsci, essa manutenção assume formas variadas, mas a expressão ideológica sempre está configurada pela manutenção das necessidades de classe, da classe no poder.

Seguindo essa ótica, outra categoria importante para nossa análise diz respeito ao entendimento da *sociedade civil*. Em Gramsci, esse entendimento nos dá elementos para compreender a mudança exercida pelo programa de animação cultural, em sua época de idealização, e pela própria concepção dos CIEPs nos padrões de organização da sociedade – “é com a percepção da “socialização da política”, ou seja, do

---

<sup>16</sup> Expressão essa utilizada por Gramsci para definir o método criado por Marx para análise histórica do modo de produção capitalista.

protagonismo político de amplas e crescentes organizações tanto dos trabalhadores quanto do capital” (Duriguetto, 2007 p. 53) que Gramsci nos possibilita melhor enxergar o desenvolvimento do modo de produção no Brasil durante a década de 80 e o papel exercido por uma política pública do porte dos CIEPs.

### **2.1.3 O Materialismo Cultural nos estudos culturais ingleses.**

Ao optarmos por privilegiar uma prática educativa – a Animação Cultural dos CIEPs – desenvolvida no âmbito de uma política pública, fizemos também a opção por privilegiar uma análise que nos permitisse discutir certas questões que ainda, nos dias de hoje, se colocam como duvidosas e mesmo provisórias. Assim como a construção de uma prática emerge de um determinado contexto histórico, suas análises também se fazem dentro de um contexto em movimento. Não é nossa intenção definir em qual momento do modo de produção capitalista nos encontramos, e muito menos travar uma disputa acéfala sobre qual análise é mais correta.

Como já dissemos, este estudo orienta-se por um olhar radical da sociedade e de sua parcela dominante, porém acreditamos que esse olhar, de fato, não possa se constituir como um fator limitador para a análise a que nos propusemos. Norberto Bobbio (2004) contribui para essa afirmação com uma analogia interessante, frente ao dogmatismo. Define ele que:

O Marxismo não é mais, e na verdade nunca foi, um sistema: é uma família de sistemas, entre os quais as relações são freqüentemente litigiosas, como aliás ocorre nas melhores famílias. (p. 282)

Parece-nos que um olhar mais atento a essa formulação faz-se necessário para melhor “definirmos” nossas possíveis conclusões, a partir de uma orientação metodológica ,e com isso, ainda seguindo as contribuições de Bobbio (2004), formuladas diante do pensamento de outro autor italiano, Costanzo Preve<sup>17</sup>, entender

---

<sup>17</sup> Este autor trabalha, segundo Bobbio (2004), com algumas considerações sobre a difundida “crise do marxismo” desmistificando até certo ponto, através dos parâmetros definidores dessa crise, os elementos centrais que ainda podem nortear o marxismo enquanto uma saída para se entender a necessidade de mudança no dias atuais.

que partir novamente do método de Marx, significa compreendê-lo enquanto ponto de partida e não enquanto ponto final, como algo plenamente realizado.

Compreendendo essa necessidade, seguimos por um caminho que abarca alguns entendimentos sobre a categoria *cultura*, encarados por Melo (2006) como qualquer ocorrência histórica entendida de forma heterogênea e não como algo dado a priori “ou que possua uma suposta essencialidade” (p.20). Logicamente, como definimos, várias são as acepções que definem o que representa esse conceito, porém nos ateremos em proposições que começam a defini-lo como algo mais presente nos dias atuais, principalmente após o advento das grandes cidades, na transição do século XIX para o século XX, e da grande circulação de capitais.

Na sociedade contemporânea, a cultura toma forma e materializa-se em nosso cotidiano, em certos aspectos, como algo natural, dado *a priori*, sem uma contestação, ou mesmo uma indagação. Não falamos mais em um aparelho repressivo, disciplinador, com tanta influência como hoje representa o aparato cultural – não que manifestações de resistência não ocorram – porém a naturalização dos fatos torna-se preponderante.

Melo (2006), seguindo as influências dessa caracterização, nos dá uma importante contribuição ao afirmar que:

Esse poder compõe um quadro de forte influência, mediada pela sua capacidade de penetração nos lares e pelas experiências sociais de todos nós, algo ainda mais eficaz que o processo anterior, embora em certo sentido menos palpável e mais sutil (ainda que, quando descortinado, nada tenha de sutil). A política da cultura deixa de ser secundária, a olhos vistos, ocupando papel central nas tensões que permeiam a manutenção da ordem social. (p. 22)

Outras características importantes, que precisamos ressaltar diante das desigualdades e das injustiças na distribuição das riquezas no mundo moderno, dizem respeito ao papel apaziguador, ao “novo papel social” (Cevasco, 2003 p. 15) depositado na cultura, principalmente pela desvalorização da religião frente ao progresso científico. Justamente a partir deste ponto é que analisamos uma atividade educativa desenvolvida no âmbito da cultura como algo potencialmente positivo em uma estrutura escolar, a Animação Cultural como um programa vinculado à construção, difusão e propagação da produção comunitária, inserida em uma complexa trama de organização

e prática social. Cabe-nos nesse aspecto, orientar a análise para uma observação mais concreta desta realidade; afinal, o campo da cultura passível de disputas e conflitos, mas, ao mesmo tempo, disciplinador e repressivo, oferece-nos importantes elementos para a elaboração de uma prática como a Animação Cultural? Parece-nos que sim!

Sob a ótica sugerida pelos estudos culturais, a criação e a produção cultural vinculam-se entre si sob o entendimento da produção humana. Não se estipula o que é *bom* ou o que é *ruim* como algo predominante. Entende-se a cultura como um campo de confluência das mais diversas manifestações humanas, não se julga que a cultura de massas é menos importante que a cultura erudita, apenas busca-se uma compreensão que entenda essas manifestações, em sua totalidade.

Porém, essa perspectiva de análise da realidade nos gera algumas dúvidas, que no desenrolar deste estudo se tornam positivas. Nesse amplo leque de possibilidades de organização do campo da cultura, onde uma subjugou ou valoriza outra em detrimento do seu aspecto qualitativo, surge o que alguns autores mais contemporâneos sugerem ser uma “cultura em comum” (Williams *in* Melo, p.32, 2006). Não mais um entendimento que compreenda que a produção cultural de uma classe deva minorar/dominar a de uma outra classe, e sim um entendimento que busque diminuir os limites entre a produção cultural, aumentando assim a circularidade e o alcance dessas manifestações:

Ao dizer cultura comum diz-se, primeiro, que a cultura é o modo de vida de um povo, assim como as contribuições vitais e indispensáveis de pessoas especialmente talentosas e identificáveis, e está-se usando a idéia do elemento comum da cultura – sua comunidade – como uma maneira de criticar a cultura dividida e fragmentada que efetivamente temos. (Williams *in* Cevalco, 2003 p. 54)

Seguindo ainda esse raciocínio temos que

Nesse processo de construção de uma “cultura em comum”, não parecem adequadas nem a supervalorização das manifestações relacionadas à “alta cultura”, nem tampouco daquelas ligadas a cultura popular, uma divisão que não mais se sustenta em uma sociedade em que ambas se encontram bastante midiáticas e mercadorizadas (Williams *in* Melo, p.32, 2006)

Isso não quer dizer que tenhamos que restringir as lutas e os conflitos à esfera da cultura. Ouso afirmar que o ponto de vista de classe, entendido de forma errônea como uma categoria imutável, nos permite operar essas disputas de forma bastante instigadora. De fato, isso se consolida como uma opção política e, logicamente, a luta no campo da cultura também se consolida como uma luta política, jamais desvencilhada do ponto de vista econômico e igualmente importante na luta pela modificação no quadro social.

Instiga-nos muito as provocações realizadas pelos Estudos Culturais ingleses, principalmente quando são levantadas algumas reflexões que orientam a atividade cultural e, conseqüentemente, sua produção, para além de uma visão performática da cultura dominante.

Compreende-se que a ideologia dominante está constantemente arraigada em um “sentimento” de contestação, de inquietude, gerada pelas suas próprias formas de manipulação e legitimação, e justamente em face disto é que surgem as dissidências, as separações, ou melhor, definindo, as formas de se lutar contra a opressão.

Parece-nos que esta formulação compreende preceitos muito caros ao olhar marxista, principalmente se buscarmos entender que essa visão formula-se sob a ótica de uma radicalidade na análise do sistema social, de sua dimensão econômica, política e cultural. Cevalco (2003), seguindo o olhar de Raymond Williams, sugere-nos que não podemos entender o processo de transformação social sem a compreensão exata e indissociável dessas dimensões. Na ótica do **Materialismo Cultural**, a produção do homem não se configura somente como *produto*, mas sim como práticas culturais fortemente alicerçadas por tensões que extrapolam o âmbito da economia e concretizam-se no campo cultural. Assim sendo, a produção cultural, entendida sob a égide de um modo de produção, materializa-se e toma forma concreta sob constantes significações e (re)significações, transformações constantes que operam disputas e possibilidades de mudanças, não se adequando, somente, aos ditames da classe dirigente.

Para o Materialismo Cultural, essa dimensão da vida, a cultura, se dá mais do que como um reflexo da estrutura ou como efeito oriundo da superestrutura, “é um

elemento fundamental na organização da sociedade e, portanto, um campo importante na luta para modificar essa organização” (Cevasco, 2003 p. 111)

Nessa perspectiva é que procuraremos entender este estudo, sob um ponto de vista que procure levantar os aspectos relevantes na consolidação de uma política pública no âmbito da educação, trabalhando com o conceito de cultura dentro de uma forma que não percamos a essencialidade do conteúdo, ou seja, a Animação cultural entendida no depoimento de seus idealizadores como uma prática educativa que possui tensões e relevantes contribuições para pensarmos, ou melhor, repensarmos a construção de uma prática educativa e mesmo a realidade da escola brasileira.

## 2.2. História Oral e Animação Cultural: para uma história inteligível.

Buscando aprofundar o olhar no objeto, lançaremos mão, ainda, da História Oral (HO) enquanto recurso, e também para o confronto com os próprios documentos oficiais que originaram o I PEE. Para essa discussão, levantamos um ponto de vista que transcende a realidade, diagnosticada por alguns autores<sup>18</sup>, no âmbito da HO. Não apenas um olhar imerso no cotidiano, mas também um olhar que represente os sentidos da construção humana em sua totalidade, sobretudo, no que diz respeito à sua esfera de produção.

Seguindo Marx, Mezáros (2006) afirma, sob o ponto de vista histórico que:

(...) não se pode compreender o específico sem identificar suas múltiplas interconexões com um determinado sistema de mediações complexas. Em outras palavras: devemos ser capazes de ver os elementos atemporais (sistemáticos) na temporalidade, e os elementos temporais nos fatores sistemáticos. (p. 109).

Parece-nos que uma articulação nesse sentido cria uma maneira de identificar, no objeto proposto – o programa de Animação Cultural – toda uma gama de informações que possam enriquecer nosso debate teórico-metodológico e mais ainda, tentar tecer uma relação que busque aprofundar as reminiscências do método de Marx com as construções contemporâneas, realizadas no interior da academia. Vale-nos então aceitar esse desafio, o da construção do método e, por opção discutir, no olhar histórico do objeto, com aqueles sujeitos que o pensaram e o construíram.

Nessa reflexão, a História Oral (HO), mais do que servir como instrumento para o resgate histórico do programa de Animação Cultural, será evidenciada neste estudo enquanto uma possibilidade de dar voz àqueles que construíram e materializaram essa experiência. Falamos em um resgate daquele Programa, por meio de seus idealizadores, que em algum momento colocaram-se como “porta-vozes” do Estado, mas, ao mesmo tempo – e dialeticamente – também empreenderam não apenas um

---

<sup>18</sup> Para esse diagnóstico utilizamos as discussões apontadas pelo X Congresso Internacional de História Oral realizado no Brasil na Cidade do Rio de Janeiro em 1998, intitulado de “História Oral: desafio para o Século XXI”, notadamente no que concerne às tendências da HO para os desafios presentes na atualidade.

resgate, mas possibilitaram a criação de uma atividade educativa, baseados em pressupostos não obrigatoriamente pensados àquele Estado.

Seguindo as palavras de Freitas (2002) sobre a construção e os procedimentos da HO, buscamos apontar uma possibilidade de se analisar a história, não somente por suas considerações institucionais, oficiais, mas “sobretudo fazer da história uma atividade mais democrática, a cargo das próprias comunidades” (p. 83) que dela fizeram parte:

Por meio da história oral, por exemplo, movimentos de minorias culturais e discriminadas têm encontrado espaço para abrigar suas palavras, dando sentido social as experiências vividas sob diferentes circunstâncias. Logicamente, as elites também podem ser objeto de atenção, como, aliás, vêm sendo, mas de um modo geral a história oral tem dado espaços preferencialmente a aspectos ocultos das percepções gerais. (Bom Meihy, 2005 p.44).

Em discussões recentes sobre a HO no Brasil, muitas são as reflexões sobre o seu caráter no interior da comunidade acadêmica. Afirma-se que a grande potencialidade presente na HO é a possibilidade de confrontar fontes escritas e orais (Freitas, 2002 p. 83). Fala-se em uma metodologia militante, voltada para os “de baixo”, para os excluídos socialmente e para uma tomada de posição por parte do historiador.

Neste aspecto, é válido para o estudo ressaltar, que mesmo com o privilégio de termos, como interlocutores, figuras muito presentes no cotidiano de construção do programa, como a própria idealizadora, o que nos salta aos olhos, com uma importância histórica, restringe-se ao preconceito sofrido pela animação cultural na implementação do I PEE, tendo em vista o impacto causado pela presença dessa “não-disciplina” escolar em um âmbito fechado como a estrutura da escola, notadamente naquele contexto. Nesse sentido cabe-nos utilizar a HO enquanto um recurso que possibilita a ilustração da história do programa de animação cultural, até então não divulgado.

Já em um outro olhar, reivindica-se um certo distanciamento por parte de quem pratica a HO, o que Joutard (2000) classifica como “uma história oral acadêmica” (p. 37), baseada na transformação da memória dos excluídos, ou seja “a melhor homenagem que se pode prestar a memória dos excluídos é transformar sua memória em história” (*idem* p,37).

Particularmente, e por toda a orientação do método que nos propusemos seguir, familiarizamo-nos com a primeira possibilidade. Logo, apontaremos os fundamentos desta aproximação e dos desafios presentes neste olhar da HO.

Primeiramente Portelli (2000), dialogando com os movimentos de resistência ao regime nazi-fascista no século XX, afirma “(...) que a metodologia é uma extensão da política” (p. 69). Esse autor refere-se, com esta afirmativa, ao fato de que a HO, enquanto método toma forma e posição a partir de seu aparato político, ou seja, sobre quem está por trás da interpretação dos relatos, dizendo-nos “menos do seu acontecimento em si do que do seu significado” (Portelli *in* Freitas, 2002 p. 82). Parece-nos que, nesse momento, podemos abrir um diálogo, e apontar elementos que comecem a dar corpo ao que denominamos, nesse estudo, de uma **história inteligível**. Em outras palavras, uma história que, partindo de um método que a compreenda, possa ainda lançar mão de outros aportes metodológicos que melhor a definam.

Na busca por dar clareza à análise, usamos a HO enquanto um excelente recurso de desnudamento da experiência não documentada, o que Bom Meihy (2005) afirma ser uma transcendência do meio institucional para uma história oficiosa. Contudo, seguindo as interpretações de Thomson (2000) sobre as críticas referentes à confiabilidade destes relatos, afirmamos que, mesmo diante da memória ou simplesmente de fontes documentais, alterações tendenciosas podem ocorrer, o que não nos livra de uma tomada de posição frente aos depoimentos que neste estudo serão coletados.

Outro elemento central que se coloca, também, como resposta à “imprecisão” da HO, vai de encontro à tendência que caracteriza a mesma enquanto método de análise, ou seja, enquanto análise independente ou simplesmente enquanto um “evento em si mesmo” (Portelli *in* Freitas, 2002, p. 82). Marx (2005), em *A Ideologia Alemã*, afirma a necessidade de entendermos os elementos históricos dentro do “processo real de produção, partindo da produção material da vida imediata” (p. 65). Isto quer dizer, em nosso entendimento, que a análise materialista histórico-dialética, seja ela documental ou oral, busca conceber o mundo em sua totalidade, sem o abandono do “terreno real da história” (Mezáros, 2006 p 45):

Isto é, decidindo-se a conceber o mundo real – a natureza e a história – como ele se apresenta a todo aquele que o aborda, sem quimeras idealistas e preconcebidas; decidindo-se a sacrificar implacavelmente, todas as quimeras idealistas que não concordassem com os fatos, encarados estes em seu próprio encadeamento e não numa concatenação imaginária. (Engels, 1975, p.103)

Nesse sentido, acreditamos que a veracidade e a coerência das análises, a partir do resgate histórico feito por meio da HO, irão basear-se, politicamente, no método utilizado. Não que uma análise comparativa entre fontes documentais e as próprias narrativas dos entrevistados não seja importante para a consolidação científica do estudo<sup>19</sup>. Porém acreditamos que, centralmente, o comprometimento e a tomada de posição frente à realidade concreta sejam os elementos de maior confiabilidade na análise proposta.

Seguindo para o desenvolvimento e consolidação do que denominamos como uma história inteligível, trabalhamos com o recurso da HO enquanto “um instrumental que sem perder de vista os indivíduos em atividade, mediasse a apreensão deste âmbito também em relação ao contexto simbólico / institucional e cultural por eles construídos” (Macedo, 2000, p. 143). Isto é, enquanto um canal que possa dar vida aos depoimentos do cotidiano de idealização da Animação Cultural, mas que por sua vez não fique aquém da totalidade dos fatos históricos que moldaram a sua construção.

Finalizando este referencial teórico, resta-nos apontar somente alguns aportes metodológicos que, por uma questão de validação teórica, constituem os procedimentos existentes na História Oral. Chamamos esse processo de um “projeto de história oral” (Meihy, 2005).

Este projeto se constitui por meio de duas partes específicas: uma parte temática e teórica e uma parte operacional (Meihy, 2005). Nesse sentido, após ampliarmos nosso horizonte sobre os estudos teóricos hoje desenvolvidos nesse campo de estudo, apontamos alguns elementos práticos, estruturais, que da mesma forma possuem significativa importância para quem pratica a História Oral.

---

<sup>19</sup> Levamos em consideração que diante de uma complexidade de entendimentos sobre a validade das fontes históricas, essa relação de “confronto”, entre as mesmas, nesse estudo somente se dá pelo fato de termos uma riqueza de informações, que não poderíamos abrir mão, presentes nesses documentos já citados acima.

Encaminhando a discussão como nos é apontada por Bom Meihy (2005), fazemos a seguinte pergunta: como proceder diante da questão prática do projeto? Este mesmo autor nos afirma, que é fundamental que exista uma articulação entre as fases e os estágios da pesquisa, articulando três partes constitutivas para a realização da parte operacional de um projeto de história oral. Seguimos por estas partes, a saber: a entrevista, a conferência e o arquivamento.

Na entrevista, articulamos três dimensões<sup>20</sup> oriundas do objeto de estudo proposto, dimensões essas que nos ajudaram a constituir nossas questões e fundamentalmente os objetivos deste estudo. Ademais, seria interessante nessa articulação exposta, uma composição teórico-operacional que desse cabo de aprofundar o que nesse estudo procuramos investigar. Seguindo a obra de Bom Meihy (2005), apontamos três etapas de significativa importância durante a fase das entrevistas.

“A pré-entrevista corresponde à etapa de preparação do encontro em que se dará a gravação” (p. 179). Esse espaço, como nos define o autor, representa a necessidade de uma aproximação inicial, de um primeiro contato, de explicações referentes ao desenvolvimento do projeto, ilustrando com clareza o estágio do mesmo e os procedimentos teóricos-metodológicos que nele estão sendo empregados, assim como os objetivos e as expectativas que estão colocadas em torno do projeto.

Na entrevista, propriamente dita, seguimos com um roteiro semi-estruturado, e com uma estrutura de gravação construída para uma aplicação confiável do mesmo, o que Bom Meihy (2005) afirma ser “um clima de solidariedade profissional, aberto ao aconchego, à confiança e ao respeito” (p. 179). Nesse aspecto, como optamos por realizar um **projeto de história oral temático**, trabalhando com a idéia de suscitar o debate sobre o programa de animação cultural desenvolvido nos CIEPS no primeiro PEE, privilegamos um resgate, ainda oculto nas pesquisas realizadas em torno desta temática, por meio da voz de sua idealizadora e primeira coordenadora, Professora Cecília Conde, nomeada, na época, por Darcy Ribeiro, então Vice –governador e Secretário de Educação do Estado.

---

<sup>20</sup> Falamos sobre as dimensões constitutivas do programa de animação cultural desenvolvido nos CIEPs no I PEE: a educação integral em tempo integral (CIEPs), a animação cultural e a comunidade.

A pós-entrevista, logicamente, remete para os procedimentos existentes após o término da entrevista. Nesse estágio, algumas preocupações são importantes, como o seguimento do cronograma de atividades, o zelo pela qualidade da transcrição e a preocupação com o entrevistado, no que diz respeito ao andamento das atividades do projeto.

Na fase da Conferência, após passarmos pelos três estágios da entrevista e com o projeto em seu estágio de transcrição devidamente executado, articulamos uma conversa com a Professora Cecília Conde para fecharmos o material transcrito. Nessa fase do trabalho, após a análise das transcrições realizadas pela entrevistada e devidamente autorizadas, fechamos o conteúdo do material para utilização analítica dos dados no decorrer da pesquisa.

Terminando com a parte operacional do projeto, entramos em contato, após todo o processo realizado, com o arquivamento do material. Como tivemos acesso aos dados coletados logo em seguida à realização da fase de conferência, este material foi devidamente organizado para possíveis consultas no Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI)<sup>21</sup>, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro / UNIRIO.

Assim, apresentados os principais eixos teórico-metodológicos norteadores de nosso estudo, bem como as categorias que comporão a análise que efetivaremos, resta-nos iniciar as reflexões, apontando para a contextualização de nosso objeto: Afinal, o programa de Animação Cultural desenvolvido nos CIEPs foi uma *criação própria*, ou houveram manifestações dessas atividades que são anteriores à sua implementação naquelas instituições formais de ensino?

---

<sup>21</sup>Contato: [www.unirio.br/cch/neephi](http://www.unirio.br/cch/neephi)

### **3. Construindo olhares sobre Animação Cultural:**

#### **3.1 Da Europa para o Brasil: Bloco Histórico em Construção.**

Como qualquer objeto de estudo pouco explorado, a Animação Cultural caracteriza-se por uma indefinição, diríamos que até mesmo por uma provisoriedade conceitual (Ventosa, 2007). Não que um conceito tenha de se submeter a uma definição rígida, sem nenhuma articulação com seus próprios avanços teórico-metodológicos, e com a contemporaneidade, mas uma definição, mesmo provisória, demonstra uma referência em sua empregabilidade e também sua articulação com outras aproximações conceituais.

Levando em consideração a articulação teórica proposta no capítulo anterior, partimos para o levantamento conceitual do termo Animação Cultural, oriundas que são do continente europeu, e suas possíveis influências na construção desta prática educativa nos CIEPs, em nosso país.

Trabalhamos, nesse intuito, a partir das obras de teóricos europeus, notadamente aqueles ligados às atuais discussões sobre Animação Cultural no Brasil. Seguindo as sugestões oriundas do trabalho de Melo (2006), *Animação Cultural: conceitos e propostas* dialogamos, principalmente, com o estudo de Ventosa (2002), referente a um balanço histórico da Animação Sociocultural na Europa, assim como com as formulações propostas por Badesa *et al* (1999), em seu Livro *Gênesis e Y sentido actual de la animacion sociocultural*. Começamos, então, a abrir esse canal de diálogo com o continente europeu.

Nascida de uma conjuntura bastante singular, a Animação Sociocultural européia representava, de forma sintomática, as demandas oriundas do pós II Grande Guerra Mundial. Segundo Badesa (*et al*) *apud* Ventosa (1999), a animação sociocultural surge como uma demanda autêntica do homem pós-industrial, vinculada a uma demonstração institucional de desenvolvimento humanitário.

Badesa *et al* (1999) sinaliza que a primeira aparição do termo data de 1950, de uma reunião da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

Cultura (UNESCO), órgão da Organização das Nações Unidas (ONU), realizada na Áustria. Esta mesma autora ainda nos demonstra que o termo empregado faz referência às atividades desenvolvidas, à época, junto à educação popular, na França, e oriunda da expressão “animateur”.

A animação sociocultural nasce assim, segundo as palavras de Badesa (*idem*), muito vinculada à educação popular<sup>22</sup>, como um marco da educação não formal de adultos. Neste contexto, traz consigo as formas de organização presentes nessa modalidade de educação não escolar e a instituições religiosas e também laicas, o que de fato se modifica, seguindo os rumos determinados pela II Guerra, quando o desenvolvimento desta prática passa a ser vinculado para além das instituições já citadas, veiculadas no âmbito da sociedade civil, e começa a ser orientada por organismos nacionais e internacionais, em uma clara alusão a uma tendência bastante promissora de participação/organização desta mesma sociedade civil no que tange da ampliação dos direitos sociais.

Em um primeiro momento, parece-nos que a animação sociocultural, desde seus primórdios, esteve atrelada a uma espécie de assistência às necessidades econômico-sociais, ainda pendentes, da sociedade europeia. Estamos dialogando com um período bastante promissor para esse desenvolvimento nessa sociedade, período marcado pela remontagem das grandes cidades destruídas pela guerra, e da ascensão econômica do continente<sup>23</sup>.

Dessa forma, esse contexto sócio-econômico acaba por influenciar o ordenamento daquela sociedade, e até mesmo de todo contexto mundial. No estudo de Badesa *et al* (1999), alguns autores afirmam que a sociedade europeia tendia a um ajuste às demandas oriundas dessa fase de desenvolvimento do modo de produção,

---

<sup>22</sup> Alguns autores, citados por Badesa *et al* (1999), nos demonstram que a educação popular é o antecedente mais direto da animação sociocultural na Europa.

<sup>23</sup> Perry Andersson em uma coletânea de artigos, *Pós-neoliberalismo: as Políticas Sociais e o Estado Democrático* (1995), evidencia em seu texto – Balanço do Neoliberalismo - de forma profunda, as claras modificações econômico-sociais ocasionadas no continente europeu em decorrência da II Guerra. Aprofunda, ainda, questões ligadas ao desenvolvimento econômico do continente em um processo de intensa exploração industrial, nos clarificando a idéia dos direitos trabalhistas como conquistas, mas também como formas de se atenuar, ou seja, paliativos, as movimentações no âmbito dos trabalhadores, o que este autor vai caracterizar como: “(...) um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido” (Andersson, 1995 p.22).

adequando-se às carências econômicas e organizando-se em um sentido sócio-cultural.

Nessa tendência, buscava-se na expressão “sociedad de la crisis” (Badesa *et al*, 1999 p. 90) a fonte de argumentação para o surgimento do viés de intervenção da animação sociocultural, ou seja, entendia-se esta como uma alternativa aos problemas gerados pelo modo de produção, ou seja, ajustes que pudessem atenuar as contradições presentes no bloco histórico em expansão. Formulou-se, então, uma metodologia de intervenção que privilegiasse formas de diálogo com estes problemas sociais. Assim Badesa *et al* definiria a animação sociocultural:

Tanto en su consideracion social como em su consideracion cultural la animacion sociocultural es una prática educativa global que se efectua en la comunidad en forma de acciones sociales y culturales (1999, p. 91)

Levando ainda em consideração a questão contextual, tanto Badesa *et al* (1999) quanto Ventosa (2002) concordam quanto à caracterização de como, nas últimas décadas, se sucederam às concepções culturais e as políticas que nortearam a intervenção da animação sociocultural. Melo (2006), seguindo o estudo de Ventosa (2002), nos trás reflexões importantes sobre este contexto, em que as diretrizes norteadoras das políticas culturais assinalavam um alinhamento significativo destas, no interior do bloco histórico em ascensão no II pós-guerra.

Notadamente no que se refere à concepção de cultura, primeiramente Melo (2006) constata uma forma “patrimonialista de cultura: centrada no conjunto de saberes e conhecimento, na conservação do patrimônio cultural” (p.77). Vemos que este aspecto remonta à necessidade de um sentimento de identificação nos países europeus, um resgate da produção cultural de um continente arrasado por duas guerras e claramente dividido pela ascensão considerável da “guerra fria”, dois blocos econômicos distintos em um único continente. Parece-nos que este aspecto nos leva a considerar que caberia a essa concepção resgatar um sentimento de pertencimento, de identificação do povo com a produção cultural de seu país.

Em um segundo momento, seguindo o mesmo caminho constituído por Melo (2006), nos é evidenciada uma concepção mais arraigada em um sentimento de acesso, não mais apenas o sentido de *pertencer*, mas sim de *fazer parte* do processo

de produção – “a democratização cultural: centrada no conjunto de produtos que estão acessíveis, na facilitação do acesso” (p. 77). Vemos que esta tendência nos indica uma facilitação do acesso à produção cultural. Estamos falando de um período de intensa sinergia entre o trabalho e o capital no continente em questão. Uma relação de colaboração clara entre essas duas esferas, regulamentadas por um estado “forte”, mas ao mesmo tempo descentralizador de suas políticas. Assim, fomenta-se a idéia de se fazer parte de um processo de produção, algo mais além do que somente “pertencer”.

Terminando esses apontamentos, Melo (2006) ainda nos evidencia em seu estudo uma terceira fase no desenvolvimento das políticas culturais na Europa. Diz-nos ele que, neste momento, não bastaria apenas fazer parte do processo de produção, mas sim ser o próprio processo, ser difusor de um modo de vida, enraizar a idéia de se produzir culturas, “a democracia cultural: centrada em um estilo de vida e no âmbito do auto-desenvolvimento, na facilitação para que todos produzam cultura” (p.78).

Nesse sentido apontado, fica clara a relação entre a necessidade de um modo de vida enraizado e a necessidade de uma maior participação/difusão social no que diz respeito às políticas culturais no continente. Uma tendência de “ramificação” dos deveres do poder público para o interior da sociedade, uma desobrigação regulada por um estado “forte”.

Nestas fases de entendimento contextual, em que conseguimos enxergar as progressivas modificações da concepção de cultura no bloco histórico europeu, vale-nos ressaltar um aspecto referente a toda essa evolução social. Traçando um paralelo e abrindo um parêntese para essa observação, não é de hoje que, no Brasil, buscamos dialogar com o continente europeu, em várias faces da construção de nossas políticas e de sua aplicação cotidiana. Em um primeiro momento, essas observações realizadas acima podem nos parecer ainda pouco aprofundadas em nosso país, mas o fato é que passamos por um desenvolvimento diferenciado, e mesmo atrasado em relação à Europa o que, nessa orientação, nos possibilita aferir uma certa tendência eurocêntrica, não somente em nossas políticas no âmbito da cultura.

Queremos apontar, com isso, a existência, por questões estruturais e mesmo culturais, de diferenças significativas entre esse processo de construção do conceito de

animação sócio-cultural europeu<sup>24</sup> em relação à realidade no qual foi concebido o conceito de animação cultural dos CIEPs. Nesse sentido, é que estamos buscando identificar as influências exercidas pelo conceito europeu em uma realidade bastante diferenciada, estruturalmente e culturalmente, como o era a realidade brasileira no início da década de 80.

Seguindo o estudo de Ventosa (1989), relativo às questões conceituais da animação sócio-cultural, Badesa *et al* (1999) nos propõe a formulação apresentada por esse autor como algo mais geral, e que de certa forma melhor traduz a realidade conceitual da animação sociocultural nos dias atuais. Com isso Ventosa (2002), buscando evidenciar os conceitos mais correntes da animação sócio-cultural, constata que, no aspecto da intervenção pedagógica, este processo divide-se em três modalidades distintas, reunidas em torno de uma definição mais ampla. Seriam elas as modalidades cultural, social e a educativa.

Na modalidade cultural, ou mesmo “animacion cultural” como o é difundida na Europa, podemos observar, seguindo os apontamentos de Ventosa (2002), características pedagógicas que buscam dinamizar o processo de formação do sujeito, promovendo e oportunizando a criação e a formação cultural, uma espécie de intervenção pedagógica focada em elementos tidos como “culturais”, ou seja, uma educação para a cultura, tendo como locus privilegiado os centros culturais e casas de cultura.

Na segunda modalidade, a modalidade social ou animação social, a centralidade do desenvolvimento se dá em torno do associativismo, da interação comunitária. Parece-nos que fica a cargo desta modalidade o processo de organização comunitária – de envolvimento social no âmbito de sua própria produção – possuindo como espaço de ação as associações e os movimentos populares.

Na terceira modalidade, o autor nos propõe a modalidade educativa, essa sim totalmente centrada no processo de educação permanente dos sujeitos. Desenvolve o processo de educação para todas as dimensões da vida, buscando conceber o ato educativo enquanto uma prática ampla e impenitente, podendo ser desenvolvida em

---

<sup>24</sup> Mesmo este conceito encontra-se ainda em um campo de indefinição, vide as diversas realidades existentes no continente, porém seguindo uma tendência bastante clara como já dito acima.

qualquer espaço educativo – casa, escola, ou mesmo nos locais já citados anteriormente.

Nesse aspecto, entendendo essa divisão de forma didática, essas modalidades nos são apresentadas do ponto vista político-social enquanto uma prática social orientada e organizada em torno de um conceito: a Animação sócio-cultural, algo muito mais elaborado do que somente uma terminologia utilizada para abarcar tais modalidades e os seus respectivos fins pedagógicos. Estamos sim, dialogando com uma prática social elaborada e pensada no interior de um contexto, com uma função clara e com objetivos previamente definidos, uma política com finalidades ideológicas e composta, em sua aplicação cotidiana, por tensões e conflitos.

Nesse sentido, alguns apontamentos são necessários, principalmente se começarmos a articular olhares conceituais do desenvolvimento da animação sociocultural europeia com a experiência vivenciada por nós, na década de 80, com a animação cultural dos CIEPs. O conceito europeu, em seu contexto histórico de desenvolvimento, apresenta semelhanças com a experiência brasileira? Sobre a organização comunitária, qual o seu papel no contexto representado e quais as possíveis semelhanças com o processo pensado nos CIEPs?

Visando dar respostas a esses questionamentos, e mesmo gerar novas indagações, após a apresentação do olhar europeu sobre o conceito, partimos para uma influência mais próxima, presente na realidade brasileira: o movimento da Escola Nova, desencadeado na década de 30. Da mesma forma como buscamos aproximações com o olhar europeu sobre a animación sócio cultural, buscamos também aproximar olhares junto a todo um debate realizado no Brasil, no início da década de 30, sobre a necessidade de se revigorar o arcaico processo educacional brasileiro o que, segundo Anísio Teixeira, levaria a economia brasileira para altos índices quantitativos e modernizaria nossa nação.

Cabe-nos apreender essas aproximações para desencadearmos uma síntese objetiva sobre o programa desenvolvido no Brasil, com os CIEPs. Estamos falando de olhares conceituais distintos, mas de realidades desafiadoras. Afinal, da mesma forma que o Movimento da Escola Nova, no Brasil, capitaneado por Anísio Teixeira, marcou suas influências no processo educacional, possivelmente isso se deu da mesma forma

– com contextos diferenciados – em outros países, o que de certa maneira facilita nosso desenvolvimento, guardadas as proporções contextuais.

### **3.2 Os Pioneiros da Educação Nova, o *Manifesto de 1932* e a construção de um novo Bloco Histórico.**

Começamos fazendo as seguintes indagações: em que contexto social surge à idéia de *renovar* a educação brasileira? Onde esse referido “marco desbravador” (Cury, 2002 p118) da educação brasileira orienta o conceito de animação cultural, difundido no Brasil pelo projeto dos CIEPs?

De fato buscamos responder essas questões analisando-as da forma proposta por este estudo, por meio de um olhar sócio-histórico, mas de início podemos adiantar algumas inferências que se fazem bastantes relevantes para este trabalho. O movimento da Escola Nova, em todo o mundo ocidental, deixou legados e legatários. Anísio Teixeira, assim como outros intelectuais brasileiros, manifestadamente, sofreram fortes influências do movimento escolanovista e, no caso deste educador, principalmente de John Dewey. Nosso contexto histórico, nas décadas de 20 e 30, possuía similitudes com o continente europeu: vivíamos a construção de um novo bloco histórico no Brasil, principalmente com o advento da Primeira República, assim como o foi na Europa, na segunda metade do século XIX e início do século XX, com a modificação na estrutura do sistema capitalista.

Seguindo os itens apontados, e elaborando as inferências acima, começamos evidenciando os marcos do movimento escolanovista, geradores de um manifesto dirigido ao povo e ao governo, e incentivadores “de um espírito cultivado dentro dos padrões contemporâneos de uma nova geração, de um novo tempo” (Cury, 2002 p.117).

A estes “manifestantes” coube um movimento de vanguarda, a constituição de um novo tipo de intelectuais, um movimento que buscava, através da educação e em conjunto com uma série de modificações na estrutura do sistema socioeconômico brasileiro reparar a incapacidade de crescimento e desenvolvimento do país.

Marcados por um forte sentimento de mudança, esses intelectuais buscavam, no âmago do documento “apresentado à Nação Brasileira”, a reconstrução educacional do Brasil. *Ao povo e ao governo: Manifesto dos pioneiros da educação nova* evidenciava que a nação só se tornaria grande se seguisse, incondicionalmente, princípios de uma

educação voltada para a vida, para o trabalho moderno, para o Homem contemporâneo, para uma nova divisão social do trabalho. No manifesto estariam as diretrizes para esse crescimento, para uma *nova construção hierárquica* da sociedade.

Ali, no Manifesto, estavam contidos os princípios centrais do movimento da Escola Nova<sup>25</sup>, uma mistura da rigidez educacional européia com um sistema forte, com o pragmatismo norte-americano, centrado na ciência e no desenvolvimento econômico e social. Cabia a este Movimento questionar as formas convencionais do fazer pedagógico, presentes na escolarização brasileira, inspirando-se nesses elementos existentes, “nos avanços do movimento educacional norte-americano, mas também de outros países europeus” (Bomeny, 2001 p. 43).

A construção daquele documento representa, sem dúvida, um momento à parte da recente história educacional brasileira. O Brasil deixava para trás, com a revolução de 30, um movimento oligárquico<sup>26</sup>, e ascendia para uma conjuntura que buscava romper com essa condição arcaica da economia brasileira. Romanelli (2005) nos afirma que a revolução de 30, baseada em movimentos armados que derrubaram o arcaísmo do Presidente Washington Luiz, buscava romper com a velha ordem e, nesse sentido, instalar, de vez, as bases para o sistema capitalista, industrial, no Brasil.

Em Gramsci (1966), processos como esse, de ruptura e constituição de um novo bloco histórico, ou de uma nova configuração social, se dão por uma interlocução íntima entre estrutura e superestrutura, viabilizando a constituição de uma nova cultura, de uma nova ordem, de uma nova forma de se conduzir o modo de produção, pedagogicamente organizado, mas contraditoriamente vivenciado, principalmente pelas tensões geradas no âmbito das disputas travadas no interior da sociedade civil e

---

<sup>25</sup> Algo que, da mesma forma, também repercutiu na Europa. Carvalho (2002), em uma coletânea de textos, organizada em prol das comemorações dos 70 anos do Manifesto, sugere-nos em seu artigo, “o Manifesto e a Liga Internacional Pela Educação Nova”, que através de periódicos próprios da Liga Internacional – Pour L'ère Nouvelle - o Movimento brasileiro publicamente era analisado e referenciado, muitas vezes, como exemplo de incorporação de princípios do movimento escolanovista. O que demarca, sem dúvida, a forte influência exercida pelo continente europeu na educação pública brasileira da época.

<sup>26</sup> Em sua importante obra produzida no campo da história da educação, Romanelli (2005) assim caracteriza essa ocorrência: “A revolução de 30, resultado de uma crise que vinha de longe destruindo o monopólio do poder pelas velhas oligarquias, favorecendo a criação de algumas condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil, acabou, portanto, criando também condições para que se modificassem o horizonte cultural e o nível de aspirações de parte da população brasileira, sobretudo nas áreas atingidas pela industrialização. É então que a demanda social de educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino.” (p. 60)

mesmo pela própria formação do sistema, o que na análise aqui proposta, nos faz despertar para alguns elementos catalisadores deste processo e muito presentes nessa virada da história brasileira.

Nessa conjuntura, como em quase toda a América Latina, buscava-se instalar as bases de um capitalismo industrial caracterizado pelas suas iniciativas nas áreas sociais e propriamente nas reformas educacionais. Situava-se o Brasil em um pleno e ascendente processo de desenvolvimento no âmbito do capitalismo mundial. Cury (2002) nos lembra, ainda, apontando o momento dessa ruptura com o contexto histórico antes de 30,

(..)do movimento constitucionalista daquele mesmo ano como a única guerra civil brasileira detonada pelas e entre as elites, da criação da Associação brasileira Integralista, com seu manifesto de outubro, da ativação do instituto católico de ensino superior, entre muitos outros (p. 119)

Ainda seguindo este autor, perguntamo-nos: e esse documento de 32 que estamos investigando, a quem e a qual conjuntura foi dirigido? Justamente nesse questionamento é que trabalhamos com as categorias propostas, seguindo a tradição sócio-histórica.

Como dissemos, esse documento dirigido “ao Povo e ao Governo”, denuncia à sociedade e à máquina pública brasileira o caráter senil de nossa educação. Como nos diz Cury (2002), “quem denuncia o velho, como arautos do novo, são pioneiros, os pioneiros do novo, os pioneiros da educação nova” (p.119). Mas denuncia a partir de quê, de qual constatação? Vamos ao próprio manifesto (Manifesto dos Pioneiros da Educação *In* Guiraldelli Jr, 2001):

(...) depois de 43 anos de regimen republicano, se der um balanço ao estado actual da educação publica, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionaes, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda cear um systema de organização escolar, á altura das necessidades modernas e das necessidades do paiz. Tudo fragmentário e desarticulado. (p. 54)

Isso, de certa forma representa um elemento relevante sobre a conjuntura da época, mas esconde outros fatores também importantes, travados no cotidiano das lutas sociais, como os movimentos artísticos<sup>27</sup>, as lutas sindicais e etc. Mas de fato o que queremos afirmar é que, diante de uma conjuntura favorável à instalação de preceitos desenvolvimentistas, como o liberalismo econômico e a democracia política, o Manifesto dos Pioneiros reivindicava, por meio de sua denúncia, a construção de uma nova sociedade, de uma nova cultura.

Nesse sentido, os princípios expostos no documento assumiam um caráter que apontava a construção de um sistema educacional que estivesse atrelado à economia, ao desenvolvimento econômico do país, demanda essa oriunda de uma inicial urbanização das grandes cidades e de uma recente industrialização da economia brasileira. Buscava-se indicar que o desenvolvimento educacional teria que estar em consonância com o mundo trabalho. Afinal, o até então sistema de educacional brasileiro, com sua estrutura ainda oligárquica, não correspondia às necessidades emergentes do sistema:

O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camada cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pela necessidade do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é a condição de sobrevivência deste. Ora, isso só é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho (Romanelli, 1966 p. 59).

Ademais, tendo nos elementos diagnosticados os indicadores da mudança, caberia ao manifesto e às suas diretrizes, ao povo e ao governo na transição pós 30, iniciar novas trilhas na educação brasileira; inserir novas dimensões de participação no processo educacional; fazer da comunidade parte presente nos rumos do país e integrar, definitivamente, não somente o país, mas também a população brasileira na

---

<sup>27</sup> Jorge Nagle em seu Livro “Educação e Sociedade na Primeira Republica” (2001) aponta as diversas disputas ocorridas pelos movimentos artísticos no contexto da semana de arte moderna realizada em 1922 em São Paulo, principalmente situando esses conflitos na esfera do desenvolvimento nacional e consequentemente na identidade do povo brasileiro.

ordem da economia mundial, fortalecendo assim os laços de uma democracia liberal no Brasil, ou seja, desde já se apontava para uma ampliação ou mesmo um alargamento das instâncias administrativas do Estado para o interior da sociedade civil, alargando não somente a sociedade política, mas a participação da sociedade civil nos rumos do país.

Justamente nessa perspectiva é que, no âmago do documento de 1932, as bases para um projeto de nação estariam evidenciadas. Articular a educação ao desenvolvimento e, nesse sentido, equacionar os problemas sociais, seria a saída para a modernização nacional, ou seja, o Manifesto evidenciava a educação como um problema social (Romanelli, 1966), como uma necessidade da sociedade brasileira e não mais, somente, como uma atividade dirigida aos poucos herdeiros da oligarquia. Nada melhor do que modificar o foco da educação, colocar os problemas da sociedade na ordem educacional do dia, integrar a escola na vida comunitária, e assim articular movimentos que concretizassem

uma nova política educacional, que nos preparará, por etapas, a grande reforma, em que palpitará, com rythmo acelerado dos organismos novos, o músculo central da estrutura política e social da nação. (Manifesto dos Pioneiros da Educação *in* Guiraldelli Jr, 2001 p. 58)

Nesse mesmo caminho, seguimos com mais uma indagação: que eram os Pioneiros, que eram esses intelectuais? Bomeny (2001) ressalta que a forma de organização presente na construção do Manifesto, pautada por uma busca arraigada nos problemas sociais, possibilitava que diversos intelectuais brasileiros<sup>28</sup>, oriundos de várias correntes ideológicas, assumissem funções dentro deste cenário político nacional. Porém, mesmo com esta multiplicidade de pensamentos, o Manifesto dos Pioneiros, publicado em 1932, assumia peculiaridades que o colocavam, pelo seu próprio contexto de criação, sob a ótica do pensamento da livre concorrência, vinculando o desenvolvimento educacional à filosofia de cada época, como afirmavam

---

<sup>28</sup> O Manifesto, oriundo de anos de discussões no interior da associação brasileira de educação durante a década de 1920, foi formulado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, entre eles Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meirelles, Pachoal Lemme e etc.

os Pioneiros e, da mesma forma como nos coloca Barreira (2001), “a escola do mundo moderno deveria formar do mundo moderno para o mundo moderno” (p. 113).

Assim a educação pública, enquanto encontro entre o trabalho e o conhecimento, representava o que Anísio Teixeira (1969) afirmava ser o “saber que é útil” (p. 20), em uma clara alusão às necessidades da população e ao progresso da ciência frente ao desenvolvimento da nação, o que prontamente colocava a divisão social do trabalho como princípio fundamental da educação. Discutia-se a necessidade de uma educação que rompesse com os privilégios de uma determinada classe social, ainda oligarca, e ampliasse sua atuação para o desenvolvimento social, ou seja:

Ella tem por objecto, organizar e desenvolver os meios de acção durável com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento, de acordo com uma certa concepção de mundo. (Guiraldelli Jr. Apud Teixeira et all, p.59, 2001)

Assumindo assim o caráter do “novo” enquanto uma categoria, os Pioneiros abriram caminhos diferenciados para se pensar a educação em um outro contexto de produção. Abriram trilhas para novas propostas, pautadas na experiência, e para novas políticas no âmbito da educação, sempre atreladas a necessidade do desenvolvimento econômico e social, mesmo se levarmos em consideração os processos de rupturas que interromperam a tendência de desenvolvimento do liberalismo-econômico no Brasil, se assim considerarmos os dois processos ditatoriais vividos em nosso país, em 1937 com o Estado Novo e em 1964, com os governos militares, onde se pactuou com a burguesia nacional a *modernização* da economia brasileira, uma transição “a toque de caixa” do capitalismo de serviços, de exportação, ainda agrícola, para um capitalismo industrial, de base.

Aprofundando a discussão, consideramos nosso objeto e problema de estudo salientando que, tanto o Manifesto, quanto nas reflexões de Anísio Teixeira, oriundas de sua vasta obra, apontam para a importância da comunidade na implantação do sistema educacional que se previa. Tinha-se como central esse envolvimento. Entendia-se a comunidade como a interlocução prioritária para o desenvolvimento da economia e do “homem democrático” (Teixeira, 1969 p.210), a escola enquanto uma pequena sociedade.

Anísio nos dizia que as experiências escolares poderiam denotar um outro sentido para vida pública brasileira, afinal:

Entrava ela em fase de desenvolvimento científico até certo ponto inesperado, levando-a na indústria à automação, na vida econômica a um grau espantoso de opulência e na vida política e social a um desenvolvimento de meios de comunicação de tal extensão e vigor que os órgãos de informação e de recreação viram-se subitamente com o poder de condicionar mentalmente o indivíduo, transformando-o em um brinquedo das forças de propaganda e algo de passivo no campo da recreação e do prazer. (Teixeira, 1969 p. 150)

Nesse aspecto representava de forma bem sistematizada, constatamos, o caráter urgente de modificação na estrutura educacional brasileira. Indo mais além, se propunha que a adequação do sistema escolar deveria estar baseada na formação dos novos “mestres”, ou seja, “conseguir que todos os homens adquiram a disciplina intelectual de pensamento e estudo que, no passado conseguimos dar aos poços especialistas dotados para essa vida intelectual” (Teixeira, 1969 p. 160).

Partindo desta premissa, o autor nos coloca diante do Manifesto e mesmo diante da realidade pós-manifesto que as duas categorias centrais para o desenvolvimento histórico, democracia e educação, constituem um postulado fundamental para o país, o de que todo o homem pode ser educado, a constituição do homem democrático, baseado na constituição de uma sociedade democrática, onde haja sempre o máximo de comum a todos. Um entendimento vinculado à necessidade de modificação da estrutura social, para a formação de uma nova sociedade, de uma ordem diferenciada da até então experimentada.

Como dissemos, entendendo a história como processo, a constituição de um novo caminho democrático para a sociedade brasileira iniciado no final dos anos 20 desenvolveu uma série de possibilidades para o aprofundamento desta concepção de democracia. Mais do que criar condições estruturais, o aspecto político representado pelo Manifesto abriu caminhos para novas experiências no campo da educação, e deixou princípios enraizados para uma série de pensadores na educação brasileira.

É bem verdade que na articulação entre política, economia e educação a partir da constituição histórica brasileira, constata-se um significativo distanciamento entre a

publicação do Manifesto e a importância da obra de Anísio Teixeira para o pensamento educacional brasileiro, com o período de idealização / implantação do nosso objeto de estudo. Isto, de certa forma representa / significa que, por características próprias, a educação e suas políticas seguiram em nosso país os rumos político-econômicos presentes em nossa história recente. Mas, afinal, o que queremos mostrar, é que assim como o documento dos Pioneiros foi referenciado por várias experiências em nível nacional, em sua maioria caracterizadas por um contexto sócio-econômico similar os CIEPs, pensados por Darcy Ribeiro, também traziam importantes proximidades com esse pensamento.

É justamente nesse aspecto que as inovações apontadas pelos Pioneiros, juntamente com o processo de aceleração do desenvolvimento econômico brasileiro na primeira metade do século XX, iam de encontro a nossa história de injustiças culturais e de desigualdades na distribuição de renda. Estamos falando de um período de afirmação da identidade brasileira, de afirmação do país enquanto uma nação moderna. Notadamente, durante esses 30 anos posteriores ao Manifesto, sela-se o que Bomeny (2001) afirma ser o “encontro definitivo” entre o espírito reformador de Anísio Teixeira, desde os anos 20, com a autenticidade militante e socialista presente em Darcy Ribeiro, o que representava um salto qualitativo no horizonte educacional brasileiro, sobretudo diante das experiências realizadas por Anísio Teixeira e, posteriormente, por Darcy Ribeiro.

A este militante da educação pertencia um sentimento incondicional por uma alternativa ao modelo educacional brasileiro, levando à frente idéias presentes no movimento escolanovista, como a bandeira da escola pública de horário integral. Para Darcy Ribeiro assim como os pioneiros, o pensamento educacional brasileiro estivera voltado por muitos anos para uma elite conservadora. Caberia à administração pública reverter este quadro, organizando uma escola que ocupasse um papel central na oportunização das classes populares junto à inclusão social e ao desenvolvimento do país.

Nesse sentido, as escolas públicas de horário integral seriam destinadas àqueles alunos marginalizados socialmente, oriundos das classes populares e que passariam

por um processo educacional que integrasse o trabalho, a cultura e o lazer necessários ao desenvolvimento destes setores populares no quadro social.

Darcy constatava, assim como Anísio Teixeira, que o processo histórico de construção da sociedade brasileira, desde a época de colonização portuguesa, baseava-se em uma constante exclusão, e que o regime escravocrata ainda permanecia “vivo” nos dias de “hoje”, deixando como herança uma sociedade dividida e sem precedentes no que se relaciona ao seu desenvolvimento histórico-industrial (Ribeiro, 1995). Portanto, seria a educação o elemento norteador da construção de uma sociedade mais justa, guiada pelo Estado, e por um forte aparato estrutural na consolidação de um projeto político pedagógico, que oportunizasse o fortalecimento dessas camadas populares na sociedade.

Portanto, vários foram os elementos presentes no Manifesto dos Pioneiros que deram corpo ao pensamento de Darcy Ribeiro. Não somente pelas influências de Anísio Teixeira, mas também pela necessidade de ruptura com uma estrutura social que permanecia, há anos, ininterrupta na sociedade brasileira e que acelerava consideravelmente o quadro calamitoso de injustiças e de pobreza.

A primeira delas diz respeito ao papel desenvolvido pela educação tradicional e a sua forma de elaboração e construção do processo educacional. Diziam os Pioneiros, *in* Guiraldelli Jr. (2001), que toda a educação variava sempre de acordo com uma concepção de vida, “reflectindo, em cada época a philosophia predominante” (p. 58). Seguindo esta construção, afirmava-se que o processo educacional deveria romper com a estrutura existente, possibilitando ao educando “o direito a ser educado até onde o permitam suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social”.(Manifesto dos Pioneiros da Educação *in* Guiraldelli, 2001 p. 59).

Concomitante a isso se pensava uma escola para além da formação das elites, que possibilitasse a igualdade de condições na formação da “hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades” (*idem*, p. 59). Uma escola voltada para o pragmatismo, fundada no princípio da interlocução da mesma com o meio social, condicionalmente pautada na análise da realidade concreta e “reconstituída sobre a base da actividade e da produção” (*idem*, p. 60).

Anísio afirmava que a escola deveria selar o encontro entre o social e o educacional, entre a democracia e a participação, constituir a sociedade no âmbito educacional e permitir que as potencialidades fossem desenvolvidas livremente, visando a inserção de uma classe por anos desfavorecida na esfera da democracia e do próprio mercado de trabalho:

Hoje, esta escola está se ampliando até o nível médio e renovando intensamente a sua pedagogia para se fazer uma escola de formação humana, em que o indivíduo aprenda a afirmar a sua individualidade numa sociedade de classes abertas, em que a aptidão e o êxito lhe determinem o *status* - mais dependentes de condições pessoais do que propriamente de hierarquia social pré-estabelecida (Teixeira, 1969 p. 211).

Ademais, nos dizia ele que tal escola deveria se fazer uma “escola de vida”, em que o conteúdo representasse as necessidades da própria vida extraída para um processo educacional que ampliasse a configuração escolar para uma comunidade que perpetuasse valores igualitários e que ficasse livre dos “isolamentos artificiais e as prevenções segregadoras, visando o estabelecimento de uma verdadeira fraternidade humana” (Teixeira, 1969 p. 212).

Já Darcy Ribeiro sinalizava que esta mesma escola tradicional se caracterizava por privilegiar uma educação pautada nos interesses da classe dominante (Ribeiro, 1986) cabendo, neste sentido, uma atuação significativa do Estado no reparo desta diferença. Os CIEPs seriam responsáveis por dar educação de qualidade para os pobres, seja “uma escola de ricos para pobres”, ou melhor dizendo, uma reparação da desigualdade de ações possibilitando, a esse novo público do CIEPs, reais condições de disputa com os outros segmentos da sociedade.

Entendia-se na escola de tempo integral, que as desigualdades de acesso seriam sanadas através de um atendimento educacional que ampliasse a participação do aluno nas instâncias democráticas da comunidade. Construiu-se uma escola fisicamente capaz de atender a comunidade e as suas realizações, festejos, eventos, pedagogicamente em condições de organizar essa comunidade em seu redor.

Com todo esse aparato, caberia à dinâmica escolar propiciar e construir, com a comunidade local, fontes ativadoras da educação realizada em tempo integral, abrindo

caminho, com isso, para a constituição de uma pedagogia que rompesse com os limites instituídos pela escola tradicional. Assim como os princípios presentes no Manifesto – de ruptura com a escola oligárquica -, a escola preconizada por Ribeiro (1986) seria um instrumento educador das massas, uma forma de romper com o tradicional e de instalar o novo em um processo contínuo de rupturas com o instituído.

Seguindo a reflexão apresentada no documento dos Pioneiros, entendia-se que o processo educativo baseado nos princípios conservadores não ampliava a possibilidade de formação da sociedade brasileira. Pragmaticamente, via-se no trabalho a condição primordial para a educação. Buscava-se consolidar a idéia de uma educação voltada para a “formação da personalidade moral” (Manifesto dos Pioneiros da Educação *in* Guiraldelli, 2001 p.60) sendo o trabalho considerado, nos escritos do Manifesto, como “a melhor maneira de estudar a realidade em geral” (*Idem*).

Neste aspecto, tendo o trabalho enquanto metodologia, pensava-se uma escola socializada, que exercesse um papel central na formação integral do indivíduo, em que o desenvolvimento vital do ser humano se desse de acordo com as suas diferentes fases de formação biológica e social (*Idem*, 2001). Indo mais adiante, os Pioneiros abordavam outros elementos presentes nessa nova escola:

A escola vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação deve oferecer á criança um meio vivo e natural, favorável ao intercambio de reações e experiências, em que ella, vivendo a sua vida própria, generosa e bella de criança, seja levada ao trabalho e acção por meios naturaes que a vida suscita quando o trabalho e a acção convém aos seus interesses e as suas necessidades (*Idem*, p.66)

Concretizando este pensamento, falava-se diretamente na construção de uma série de elementos que dessem suporte ao complexo processo de desenvolvimento educacional. Elementos esses responsáveis por uma “sólida obra educacional” (*Idem*, 2001, p. 74), principalmente no que concerne à presença comunitária no interior da vida escolar, materializando novas perspectivas de produção e até mesmo espirituais no interior da escola (*Idem*, 2001).

Ao Estado brasileiro, ainda marcado pelo arcaísmo de suas instâncias, restava uma reorganização de seu universo, uma configuração diferente para o seu processo

educacional, intimamente ligado com o desenvolvimento econômico e articulado com a idéia de desenvolvimento social.

Esta forma de se propor o novo universo escolar aparecia demasiadamente no documento dos CIEPs, principalmente pelo apelo dado, por parte do governo de Brizola, no Rio de Janeiro, ao I Programa Especial de Educação. Era enraizada e propagada a idéia da educação integral realizada em tempo integral, responsável pelo caráter interdisciplinar desenvolvido na escola. Não era possível admitir que o baixo tempo de atendimento escolar fosse responsável pela inclusão das crianças desafortunadas, na complexa trama existente no mundo do trabalho. Os CIEPS eram preparados para reparar essa problemática, através de atividades que rompessem com esse universo educacional.

Assim era explanado no documento dos CIEPs, enquanto uma proposta pedagógica fundamental, que o universo cultural dos alunos havia de ser respeitado (Ribeiro, 1986):

As crianças pobres sabem e fazem muitas coisas que garantem a sua sobrevivência, mas, por si sós, não tem condições de aprender o que necessitam para participar da sociedade letrada. A tarefa primordial do CIEP é introduzir a criança no domínio do código culto mas, valorizando a vivência e bagagem de cada uma delas. A escola deve servir de ponte entre os conhecimentos práticos já adquiridos pelo aluno e o conhecimento formal exigido pela sociedade letrada. (p. 48)

Para esta realização, eram efetivadas relações diferenciadas no plano educacional, através de atividades que permeassem a vida real do aluno e lhe dessem possibilidades de outros “olhares” para sua formação. Propunham-se atividades voltadas para o “fazer cultural” da comunidade, ampliando por meio do trabalho comunitário os vieses educacionais, tanto no meio escolar como no meio social.

Eram criadas redes de atividades que ligassem a dinâmica pedagógica da escola à dinâmica pedagógica da comunidade, um espaço proposital de intercomunicação da escola e da comunidade como uma pedagogia única, organizada para fazer valer uma forma de organização escolar pública mais agradável, propícia ao aprendizado e

preocupada com o atendimento das classes desfavorecidas. Um autêntico processo pedagógico para a inserção social (Ribeiro, 1986)

Dando vida a todo o exposto em ambos os documentos, buscamos ressaltar, neste momento, o elemento central identificado neste estudo, e pertinente às influências do Manifesto dos Pioneiros no projeto dos CIEPs, notadamente no desenvolvimento de atividades como a Animação Cultural que, segundo as palavras de Darcy Ribeiro (1986), teria importância especial nesse processo de encurtamento de laços entre a comunidade e o meio escolar e de conduzir esse fazer pedagógico.

Na década de 30, os Pioneiros da Educação (*in* Guiraldelli, 2001) ressaltavam, em seu documento, que a escola não poderia ser compreendida enquanto um elemento estranho à sociedade. Havia a necessidade de se pensar esta instituição como “um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias a vida” (p. 74), um elemento que extrapolasse os limites conservadores de um campo específico da educação e permanecesse em uma constante “confusão” com o cotidiano da sociedade.

Era preciso que a escola fosse organizada como “um mundo natural e social embrionário, um ambiente dinâmico em íntima conexão com a região e a comunidade” (Manifesto dos Pioneiros da Educação *in* Guiraldelli, 2001 p. 66). A partir desta premissa, afirmava-se que escola se desenvolveria em sua dinâmica social, de acordo com sua produção material, ou seja, de acordo com o fazer concomitante, escolar e comunitário.

Neste documento, o de 1932, pensava-se em diretrizes que dessem vida a essa necessidade, por meio da educação pelo trabalho, pelas necessidades daqueles que estavam a frequentar o processo e a dinâmica escolar, como já apontamos anteriormente. No entanto, em nenhum momento pensou-se em uma atividade que permitisse enfrenta-la. Já nos CIEPs, seguindo também essas diretrizes, pensava-se, através uma equipe de profissionais, em atividades educativas que dessem vida a essa necessidade de integração entre a escola e a comunidade. Essa atividade seria a Animação Cultural, o “elo integrador” (Ribeiro, 1986 p. 133) desse processo.

Funcionando de forma ativadora, como uma autêntica ponte na transformação da vida escolar, a Animação Cultural desenvolvida nos CIEPs contribuiria para modificar a atmosfera da escola em um espaço democrático, “integrando o processo educacional à

vida comunitária e reunindo alunos, pais, vizinhos artistas e professores numa dinâmica que soma a igualdade de oportunidades a consciência da desigualdade de condições” (*Idem* p. 133).

Portanto, tinha-se nessa atividade escolar uma proposta sistematizada para a realização da instituição escola no interior da comunidade, fazendo valer alguns aspectos muito propagados pelo documento dos Pioneiros de 1932, em seu programa de atuação. Mais do que isso se levou a fundo a relação de aproximação da escola frente aos interesses comunitários, tendência essa já muito explorada no continente europeu e bastante particular desse bloco histórico.

O que queremos ressaltar com essas aproximações, diante de uma realidade narrativa, de uma história inteligível do programa de Animação Cultural dos CIEPs na primeira metade da década de 80, são necessariamente os aportes políticos, econômicos e culturais que estariam interligados na construção de uma nova atmosfera educacional.

Seguindo os apontamentos de Antonio Gramsci, neste contexto de transição da década de 80, assim como o foi a de cada de 30, a escola, enquanto um aparelho de hegemonia, estaria constituindo intelectuais de novo tipo, adaptados às demandas cotidianas do sistema capitalista, ou estariam os idealizadores dos CIEPs pensando em construir, diferentemente dos Pioneiros, um constante processo de alteração dessa tendência?

E mais, no que tange a relação entre a produção escolar e a produção comunitária, como era exposta essa sintonia. Em uma pedagogia preocupada com o rompimento com o tradicional os aportes ligados a propagação desses ditames estariam dispostos de forma diferenciada. É nesse aspecto que chegamos até Paulo Freire e a toda sua influencia na educação nas décadas que seguem os anos 50 e justamente por isso buscaremos apresentar algumas aproximações existentes entre a sua produção e nosso objeto de estudo, para mais a frente a aprofundarmos essa relação na construção da história do programa de animação cultural.

### 3.3 Paulo Freire e uma Pedagogia para a Animação Cultural

*“O domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores – domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade”*  
(Paulo Freire).

Diante de uma realidade bastante contraditória e mesmo propícia a uma pedagogia transformadora pelo aspecto democrático contido na abertura política brasileira durante a década de 80, encontramos no programa de Animação Cultural, desenvolvido nos CIEPs, indícios de um compromisso dialógico com o processo educacional. Indícios esses capazes de rejuvenescer uma conservadora estrutura educacional egressa de anos de ditadura militar.

No programa educacional desenvolvido nos CIEPs, principalmente no que tange a construção da participação social, alguns elementos presentes na pedagogia de Paulo Freire davam um ar emancipatório diante daquela realidade. Não que o aporte teórico do projeto dos CIEPs estivesse preenchido, em sua íntegra, por categorias desenvolvidas por Paulo Freire em anos de educação de adultos, mas nos CIEPs, assim como nas premissas do educador, estavam contidos sentimentos de indignação e, principalmente, uma vontade de reparação de anos de desigualdade e exclusão de uma parcela majoritária da população brasileira.

Em ambos, a busca por uma autonomia no processo educacional estavam conectadas a uma ruptura com uma educação chamada por Freire de “bancária” (2002), baseada em elementos desconexos com a realidade social do educando, em que o aporte central da educação estaria centrado na experiência do educador, e não na experiência do educando.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (Freire, 2002 p. 33)

Nesse aspecto, a escola seria uma fonte irradiadora dessa percepção, uma fonte perturbadora da ordem convencional do processo pedagógico, uma constante instigação do cotidiano e da forma de pensar dos educandos. Darcy Ribeiro, assim como Paulo Freire, compartilhava dessa necessidade, e assumia em suas perspectivas educacionais as possibilidades de modificação em uma estrutura conservadora através da valorização dos conhecimentos oriundos das comunidades, da bagagem cultural do aluno, da problematização presente na simplicidade do cotidiano.

Buscava-se, notadamente, uma “assunção da identidade cultural” (Freire, 2002 p. 46), um reconhecimento do educando enquanto um sujeito sócio-histórico, “pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar” (*Idem*). Seriam as atividades desenvolvidas na escola, fruto dessa percepção e mais seriam as atividades, institucionalizadas nos CIEPs a materialização desta perspectiva pedagógica.

Para tal, no conjunto das atividades desenvolvidas nos CIEPs, dialogou-se com o fazer comunitário através de uma ampliação do entendimento urbanístico-social da escola. Primeiramente, ampliaram-se os espaços de experimentação da escola, da ambiência no processo pedagógico para além da sala de aula. As escolas, como figuras presentes no cotidiano do aluno e da comunidade seriam os espaços privilegiados para se desenvolver um sentimento identitário, de construção coletiva de uma realidade e esse seria o primeiro passo para possibilitar que esta instituição fosse entendida não somente enquanto um espaço de assistência, mas sim um espaço de entendimento e resolução dos problemas sociais locais.

Para Paulo Freire, no âmbito da produção comunitária, a ação cultural representaria uma reflexão sobre sua própria limitação de classe inserida em um contexto mais amplo, particular e coletivo, dado por uma realidade condicionante o que “desta forma, *consciência de e ação sobre* a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação” (1982 p. 66). Ou seja, para o autor essa seria o pontapé inicial de uma reflexão crítica do mundo, passando por uma necessidade de emancipação. Assim Paulo Freire tratava a

educação de jovens e adultos – como uma pedagogia enraizada nas necessidades perceptíveis do educando, em uma constante exploração de seu universo e do mundo.

De certa forma, essa percepção da educação, se fazia presente no programa de Animação Cultural dos CIEPs, mas de que forma? Já exploramos a vertente, em capítulo anterior, da difusão pedagógica do programa no interior do projeto dos CIEPs, porém vale-nos ressaltar que a experiência desenvolvida durante parte da década de 80 apresentou uma enorme potencialidade para escola brasileira.

O aprofundamento desta concepção encontra-se no penúltimo capítulo quando, por meio de análise de conteúdo, verificaremos como a manifestação da influência de Paulo Freire fica mais evidente no desenrolar das entrevistas realizadas; Dialogamos, então, com as formulações de Freire, principalmente no que diz respeito ao diálogo entre escola e ambiente comunitário, bem como a participação da população no processo educacional.

### 3.4 Programa de Animação Cultural nos CIEPs

Após uma passagem sobre o processo de construção conceitual da concepção de Animação Cultural, incorporando as influências advindas da Europa e ainda às influências oriundas dos *Pioneiros* e de Paulo Freire, buscamos ilustrar, contemporaneamente, a primeira ocorrência do termo “animação cultural” no Brasil. Concretizada nos CIEPs, esta ocorrência, de fato, caracteriza a primeira manifestação institucional do conceito de Animação Cultural no Brasil. Sendo assim, necessária é uma análise mais profunda, e mesmo uma exposição mais evidente das influências acima traçadas.

De início, gostaríamos de resgatar alguns elementos relevantes para um melhor entendimento do programa de Animação Cultural iniciado no projeto de escolas de horário integral, criado e desenvolvido no Rio de Janeiro, no início da década de oitenta. Esses elementos, presentes em uma conjuntura bastante singular da história brasileira, representam bem todo o processo de transformações e mudanças do cenário político nacional, traduzindo todo um contexto e a aspiração de mudança no quadro social, vide os rumos apontados pelas políticas de ordem econômica e social instauradas pela ditadura militar.

No Brasil, a transição das décadas de 1970 para 1980 é marcada, principalmente nos grandes centros urbanos do país, por manifestações contrárias ao regime militar, imposto no ano de 1964. Principalmente no âmbito da sociedade civil, com a influência dos partidos políticos colocados na ilegalidade, vemos uma intensa resistência contra o regime militar, onde, na condição da organização popular, desenhava-se uma potencialidade de luta contra o pensamento ditador, como nos coloca Coutinho (2002), relacionando momentaneamente esse crescimento popular aos preceitos de uma ditadura militar com o seu caráter repressivo: “paradoxalmente uma sociedade civil cresce e se consolida no Brasil, no final dos anos 70 e na primeira metade dos anos 80” (p. 23) e, como exemplifica Maurício (2002), através do “fim da censura prévia e do AI-5; lei de anistia e retorno dos exilados” (p. 113)

Esse novo contexto, impulsionado pela organização popular, abre espaço, principalmente, para um processo de reorganização política da sociedade brasileira,

pautada não só pela disputa no âmbito da sociedade civil, mas também por uma grande resistência empunhada pelos partidos políticos emergidos da ilegalidade, notadamente pelo Partido dos Trabalhadores (PT), criado no início da década de 80, no ABC paulista; pelos Partidos Comunistas; pelos social-democratas e pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), reerguido na figura de Leonel Brizola.

Sem dúvida, na margem do processo histórico, a luta pela redemocratização do país nos deixou heranças consideráveis, não sendo difícil, “olhando no retrovisor de nossa história recente perceber que a sociedade brasileira, paradoxalmente, experimentou na década de 80 um rico processo de luta pela redemocratização, no sentido forte de democracia (...).” (Frigotto, 2002, p. 54). Assim, mais do que a redemocratização, o povo brasileiro experimentou momentos de intensas disputas travadas no interior de uma sociedade em pleno desenvolvimento econômico-social, através de fortes traços de repressão e falta de liberdade.

Nesse bojo, na luta pelos direitos sociais, a luta por uma educação pública e renovada começava a se evidenciar, mais uma vez. Várias são as iniciativas: greve de professores do ensino fundamental (antigo 1º grau), em diversos estados; criação da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPEd); consolidação do Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES); criação da Associação Nacional de Educação (ANDE), desencadeadora, em 1980, da realização da I Conferência Brasileira de Educação (CBE), em São Paulo; reunião da Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência (SBPC), no Rio de Janeiro, com a temática “*Ciência e Educação na Sociedade Democrática*” (1980), dentre outras as atividades, representantes dessa nova configuração na educação brasileira.

Seguindo o recorte do estudo, atemo-nos ao estado do Rio de Janeiro, e, mais especificamente, a um ponto importante de nossa investigação – a formação e criação dos CIEPs. Sendo assim, após anos sem eleições estaduais diretas no Brasil, assumem em seus estados, em março de 1983, vários governadores eleitos pela participação popular. No Rio de Janeiro, o governo pedetista de Leonel Brizola toma posse, definindo imediatamente sua linha política de atuação em diversas áreas, mas referenciando a educação como meta prioritária em seu programa de governo (Cunha, 2001), ficando esta pasta a cargo do Vice-governador eleito e Secretário de Cultura,

Darcy Ribeiro. Darcy, além dos cargos já assumidos no governo, também aparecia como o nome expoente de uma nomeada Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, integrada também pelas Secretárias de Educação do Estado e do Município, Iara Vargas e Maria Yeda Linhares, respectivamente.

Nesse contexto, seguindo os rumos do Programa de Governo na área, lançam-se no Rio de Janeiro as Diretrizes Educacionais, em duas versões:

*(...) a educacional*, três blocos de teses que foram discutidos no I Encontro de Professores do Primeiro Grau da Rede Pública do Rio de Janeiro, ocorrido em Mendes, publicados em novembro de 1983 no 1º Jornal Escola Viva, enviado para cada professor em todas as escolas do estado e do município do Rio de Janeiro; *e a legal*, Plano Quadrienal de Educação, contido no Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado do Rio de Janeiro para o período de 1984 – 1987, aprovado sem emendas pela Assembléia Legislativa em 21 de dezembro de 1983 e pelo Conselho Estadual de Educação em maio de 1984. Os três blocos de teses, reformulados após sua discussão no Encontro de Mendes, foram publicados em dezembro de 1983 no nº 2 do Jornal Escola Viva. (grifos nossos) (Maurício, 2001, p. 20).

Esses documentos constituíram, em sua essência, o Primeiro Plano Especial de Educação (I PEE), documento responsável pela educação estadual no Rio de Janeiro, considerado por muitos do governo como um plano que revolucionaria o sistema educacional brasileiro (Ribeiro, 1986, p. 16), pautado por uma deliberação histórica tomada a partir de uma consciência social sobre os marginalizados<sup>29</sup>, grande maioria da população fluminense, tal como ocorria no Brasil (Ribeiro, 1986).

Assim, caminhando no âmbito do Plano Especial de Educação, e revendo o projeto dos CIEPs, consideramos algumas peculiaridades existentes nessa manifestação da educação brasileira. Ribeiro (1986) nos afirmava que o sistema educacional da época parecia bastante arcaico, conservador, notadamente em duas questões factuais: (i) a precariedade da rede escolar, inclusive pela quantidade de pessoas envolvidas (alunos, docentes e administradores); e (ii) a sua produção (Ribeiro *in* Pelayo, 1989).

Os números da condição do sistema educacional da época parecem constatar o explicitado. Notadamente, podemos atentar para a precariedade do ensino brasileiro,

---

<sup>29</sup> Assim caracterizados os analfabetos e os insuficientemente instruídos dentro de uma sociedade “*culturalmente letrada*” (Ribeiro, 1986, pág. 12).

nos orientando pelo resultado da “máquina educacional brasileira”, que dava conta de cerca de 500 mil analfabetos adultos por ano, pessoas que não possuíam o domínio mínimo de “desenhar” o próprio nome (Ribeiro, 1986, p. 11).

Seguindo nesta perspectiva de constatação do fracasso educacional do Estado brasileiro, Ribeiro (1986) ainda nos traz mais números sobre esse caótico quadro referente à década de 70 e 80, afirmando que:

Para atendermos a 140 milhões de brasileiros – quase metade dos quais com menos de 18 anos – com índices de educação satisfatórios, deveríamos ter muito mais do que esse número aparentemente espantoso de 30 milhões movimentando a máquina do ensino público.(...) Embora nosso sistema educacional tenha saltado de seis milhões de pessoas em 1950, para 10 milhões de 1960, para 19 milhões em 1970 e para 30 milhões hoje, a verdade é que a escola pública brasileira não cresceu onde devia, e nem como devia. (p. 11)

Entendendo esse quadro, o autor vai mais além e assim expõe a questão:

Examinando o resultado do censo de 1970, para o conjunto do Brasil, veremos que do total de 65,8 milhões de brasileiros com mais de 10 anos de idade, 24 milhões nunca tinha ido a escola (8,7 deles nas cidades e 15,3 nas zonas rurais). Cinco milhões tinham tido apenas um ano de escola e sete milhões só dois. Tínhamos conforme se verifica, 32,0 milhões de habitantes que eram analfabetos funcionais. O Censo nacional de 1980 reproduzia quase os mesmos números absolutos de analfabetos funcionais, que aumentavam de 32 para 36,3 milhões, demonstrando assim que os problemas educacionais só têm se agravado. Para precisar melhor o nosso fracasso educacional, vejamos alguns números expressivos. Com respeito aos analfabetos de 15 anos e mais, registrados nos recenseamentos, por exemplo, as porcentagens, décadas após décadas, vêm diminuindo, mas o número absoluto vem aumentando. Eram 56,2 % os analfabetos maiores de 15 anos em 1940, somando 13 milhões. Os anafalbetos de 1950 eram 50,5 e montavam a 15 milhões. Caíram para 39,3% em 1960, mas seu número elevou-se para 16 milhões. Em 1970, a porcentagem desceu para 33% mas o número absoluto de analfabetos alçou-se a 18 milhões. O mesmo censo de 1970 nos revela que entre os jovens de 14 anos de idade, 24,3%, o que equivale a uma quarta parte, não sabia ler e escrever. Esta juventude analfabeta era de 42% nas zonas rurais e de 10% na cidade. Finalmente, no último censo, em 1980 a porcentagem subiu para 25,9% e o número absoluto elevou-se para 19 milhões. São esses os números censitários dos analfabetos adultos no Brasil. (p. 11).

Nesse mesmo norte, Pelayo (1989) aborda esses números de forma consideravelmente crítica, ponderando que o crescimento escolar brasileiro é uma mera amostra quantitativa, não condizente com as necessidades sociais, o que se exemplificava no crescente número de analfabetos no país, nas últimas duas décadas e

(...) não é surpreendente que a taxa de analfabetismo da população de quinze anos e mais ainda fosse de 19% em 1988, apesar de toda a intensa campanha de alfabetização de adultos iniciada em 70, quando essa taxa era de 33,6%.(Cunha, 2001, p. 34).

Caminhando diante deste quadro, Ribeiro (1986) colocava, como elemento de uma escola antipopular, aspectos determinados por uma herança do “sistema discriminatório da sociedade escravagista sob dominação imperial” (Cunha, 2001, p. 31). Tratava-se também, e necessariamente, do exíguo tempo de atendimento às crianças de baixa renda, já comprometidas pelos diversos fatores sociais, as condições precárias da escola pública e de outros direitos sociais.

Era evidente a diferença, portanto, entre os afortunados e os desprovidos, entre os que possuíam condições econômicas de acesso à cultura e os que não a possuíam. Neste viés, Ribeiro (1986) levanta e aborda a seguinte questão:

(...) A criança das classes abandonadas que tem em casa quem estude com ela algumas horas extras, enfrenta galhardamente esse regime escolar em que quase não se dá aula. Ele só penaliza, de fato, a criança pobre oriunda de meios atrasados, porque ela só conta com a escola para aprender alguma coisa. Aqui esta o fulcro da questão: nossa escola fracassa por seu caráter cruelmente elitista. Alguns educadores alienados envolvidos na névoa de sua pedagogia pervertida estão dispostos a firmar que o fracasso escolar da criança pobre se deve a deficiências que ela trás de casa. A escola não teria nada a ver com isso. Os professores enfrentariam, neste caso, uma situação carencial insuperável, em consequência da qual a maioria da população brasileira seria ineducável. (...) O pequeno favelado, comendo pouco e mal, cresce raquítico. Às vezes é até prejudicado por mau formações, se a fome ocorre muito cedo ou se é demasiada. Sua fala é também peculiar e atravessada, aos ouvidos da professora. Toda a sua inteligência está voltada para luta pela sobrevivência autônoma, em esforços nos quais alcança uma eficácia incomparável. A criança afortunada se desenvolve bem fisicamente, fala a língua da escola é ágil no uso do lápis e na interpretação de símbolos gráficos e chega à escola altamente estimuladas pelos pais, através de toda a espécie de prêmios e gratificações, para aprender rapidamente. Uma e outra têm incapacidades específicas: o favelado, para competir na escola; o

afortunado, para sobreviver solto na cidade (...). Frente a esses fatos, precisamos começar a reconhecer e proclamar que temos uma escola primária não só seletiva, mas elitista. Com efeito, ela recebe as crianças populares massivamente, mas tratando-as como se fossem iguais as oriundas dos setores privilegiados, assim as peneira e exclui da escola. (p. 14)

Nesse quadro, traduzido não só através de números, a educação brasileira, segundo Darcy Ribeiro (1986), precisava urgentemente passar por uma modificação estrutural, atendendo com isso os interesses diretos de uma parcela da sociedade, por anos alijada do desenvolvimento econômico-social. Deveria o Estado reparar essa desigualdade e, nesse caso, seriam os CIEPs os espaços privilegiados para essa ação. Para o autor, e também para o programa de governo pensado e elaborado para os quatro anos de mandato de Brizola no Rio de Janeiro, a educação era fator preponderante, eixo prioritário de intervenção no âmbito das políticas públicas:

A escolha da educação como prioridade fundamental responde, essencialmente, a ideologia socialista-democrática... Essa ideologia é que contrariando uma prática antiqüíssima de descaso em matéria de instrução pública nos deu coragem de abrir os olhos para ver e medir a gravidade do problema educacional brasileiro e, sobretudo com a ousadia de enfrentá-lo com a maior massa de recursos que o estado pode reunir” (Ribeiro, 1986, p. 16).

A partir dessa especificidade, levantam-se importantes colocações sobre os objetivos desta política educacional, e constroem-se metas de ação, buscando-se redirecionar o discurso para uma ordem prática. Leva-se ao I Programa Especial de Educação (I PEE) os fatores que serviriam como contrapontos à lógica destrutiva da educação em nossas escolas, ilustrando nesse programa os seguintes aspectos:

1. Expansão da rede pública de ensino, tendo como vislumbre o fim dos cursos de terceiro turno, garantindo a todos uma carga horária diária de pelo menos 5 horas, simultaneamente com a criação de Casas das crianças, em locais estratégicos para efetivação da educação pré-escolar.
2. Instituição de uma rede completa de escolas de tempo integral, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), alocados nas regiões consideradas

como de baixa renda em todo o Estado, construídos sobre orientação do arquiteto Oscar Niemeyer, buscando-se uma melhora no atendimento de funções básicas do Estado para com a comunidade, como alimentação, assistência médica e higiene.

3. A manutenção da qualidade de toda a rede do magistério estadual, possibilitando aos professores uma série de atividades articuladas através de programas de treinamento em serviço e em seminários de ativação pedagógica.

Nessa lógica, os CIEPs, enquanto uma política pública, assumiam uma particularidade bastante relevante: o desejo de uma escola popular, de tempo integral, responsável por desenvolver no aluno competências mais amplas, culturais e sociais, formadoras de um indivíduo forte, capaz de intervir no mundo não sendo, apenas, mais um iletrado buscando o seu lugar ao sol.

Nesse sentido, os CIEPs estavam voltados para um atendimento predominantemente popular, caracterizado como um centro educativo / escola que funcionava das 8h às 17h, com capacidade para abrigar até 1000 alunos. Idealizado arquitetonicamente por Oscar Niemeyer, num primeiro momento foram construídos 60 CIEPs, posteriormente, mais 440 escolas foram erguidas, seguindo o planejado no I PEE, localizadas estrategicamente “onde se encontram as populações mais carentes do município e do estado” (Ribeiro *in* Pelayo, 1989, p. 64).

Refletindo fielmente o Programa Especial de Educação e a proposta educacional do primeiro Governo de Leonel Brizola no Estado do Rio de Janeiro, o projeto dos CIEPs pautava-se prioritariamente na articulação entre o educativo formal e o informal, referido por Carrano (2003) na:

(...) ação educativa, ao agente, àquilo que educa, e não apenas ao resultado ou efeito educativo. A educação informal é entendida não apenas como algo que gera efeitos que não são formais, mas, sim, como um processo formativo que ocorre informalmente. A questão não se encontra, contudo, em conceber que os processos educativos informais sejam desprovidos de forma. A ênfase do conceito está no reconhecimento de que a educação informal se caracteriza por não se ajustar a formas institucionalmente determinadas e que, de maneira geral o seu processo educativo não se revela de forma explícita. (p. 17)

Realçando a questão estrutural desses “escolões”, e levando em consideração o seu aspecto pedagógico, pensado para o I PEE, podemos afirmar, seguindo Ribeiro (1986) que essas verdadeiras “escolas-casas”, evidenciavam uma ótica contraditória e precária do contexto educacional da época. Afinal, os CIEPs não mascaravam a realidade das massas populares, de seus alunos, egressos dos segmentos sociais menos favorecidos socialmente. Portanto, assumindo e indo de encontro a essa realidade, Pelayo (1989) afirma, assim como Ribeiro, que:

(...) é inviável educar crianças desnutridas? Então o CIEP supre as necessidades alimentares de seus alunos. A maioria dos pais de seus alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. (...) Paternalismo? Não: políticas realistas, exercidas por quem não deseja ver a educação das classes populares reduzida à mera falácia ou o que é pior a educação nenhuma. (...) Partindo de uma concepção mais abrangente da função escolar, cada CIEP trabalha no sentido de recuperar o papel político e social da escola, no contexto de uma relação mais ampla com a comunidade. A escola se integra à comunidade, contribuindo para educação coletiva. Os pais dos alunos são chamados para discutir com os professores a educação de seus filhos. E cada professor, por sua vez, é permanentemente estimulado a visitar a comunidade para, com os pais e vizinhos, conhecer a realidade de seus alunos. (pág. 65).

Conforme podemos constatar no trecho acima, perceber a comunidade ao redor e efetivar a participação popular no processo educativo tornaram-se elementos pedagógicos estruturantes do projeto colocando-se, nesse sentido, o processo reflexivo e de participação à frente dos ideais da escola conservadora. Assim, se o quadro educacional implementado e pensado por Darcy Ribeiro relacionava-se diretamente com o universo cultural e com o envolvimento comunitário, caberia a essas escolas de tempo integral uma reviravolta em todo o complexo educacional, um compromisso com as demandas e problemas oriundos das camadas populares.

Nessa articulação escola / comunidade, é interessante ressaltarmos, como inserida nesse contexto pedagógico, a preocupação existente no interior dos Centros Integrado de Educação Pública, pensados prioritariamente a partir de uma idéia de democracia para a educação, onde as partes integrantes deste processo – o poder

público e a participação popular -, faziam-se presentes de modo direto, em decisões e rumos desse modelo educacional.

Justamente por esses, entre outros fatores, o projeto dos CIEPs explorava as manifestações de ordem comunitária por meio de atividades que, para além de preencherem o tempo integral de permanência na escola, criavam uma nova atmosfera de realização / participação escolar frente à comunidade. Para isso, caberia à Animação Cultural, dentre outras atividades, efetivar e abrir um canal consistente de diálogo com a comunidade do entorno da escola. Por essa compressão, parece-nos que uma proposta como a Animação Cultural, desenvolvida no interior de uma educação formal, constituía uma posição estratégica no desenvolvimento, não só de ordem pedagógica, mas também de ordem política e social. Assim compreendida, a animação cultural nos CIEPs assumia a posição de elo integrador, entendida como uma “pedagogia difusora e propagadora da vida social dentro da escola”. (Ribeiro, 1986, p. 133)

Ainda caracterizando essa pedagogia difusora, Darcy Ribeiro (1986) apontava, com muita convicção, um sistema simbiótico entre a educação e o contexto cultural, alertando para as potencialidades ali existentes: “a cultura irriga e alimenta a educação, que por sua vez é um excelente meio de transmissão da cultura” (p. 133). Dessa maneira, as estruturas dos CIEPs estavam voltadas para o que a escola tradicional renegava e classificava como secundário:

Ao contrário, as reprovações, os conteúdos rigidamente estabelecidos, a concepção formal de disciplina, a rejeição à diferença cultural, elementos típicos da chamada pedagogia tradicional, continuam sendo os mais eficientes vetores do fracasso escolar e da exclusão precoce das crianças brasileiras da escola” (Cavaliere, 2004, p. 6).

Percebendo essa demanda, o programa de animação cultural dos CIEPs, mais do que apenas orientar, buscava instrumentalizar e possibilitar uma maior difusão / participação das manifestações culturais a essa população, normalmente distante dos sistemas formais de ensino e muitas vezes entregue às atividades marginais. Ribeiro (1986), nessa perspectiva, trabalha com essa idéia, explanada, de forma oficial, no regimento interno dos CIEPs, capítulo X, art. 60 inciso 1º e 2º, que aqui reproduzimos:

Art. 60 – O programa de animação cultural, desenvolvidos nos CIEPs, busca concretizar o trabalho de cultura.

§ 1º. – Os coordenadores de animação são produtores de cultura, articulam a cultura local e a trabalhada na escola.

§ 2º. – Os animadores culturais são em número, de pelo menos, 3 por CIEP. (p. 147)

Ribeiro (1986) desejava a transformação da escola em um espaço inteiramente democrático, coadunando o processo educacional formal à vida comunitária e integrando alunos, pais, vizinhos, artistas e professores em um processo igualitário de tomada de consciência das condições sociais existentes:

A animação cultural é desenvolvida nos CIEPs como um processo conscientizador, que resgata o mais autêntico papel político e social da escola. (...) Tudo começa com a cultura local, suas manifestações, o fazer da comunidade, seus artistas e seu cotidiano (antes tão ausentes dos currículos escolares) que são progressivamente incorporados no dia-a-dia da escola. Neste ponto se impõe o compromisso com o fazer criativo, isto é: a presença do *artista* torna-se indispensável, porque é a pedra angular de todo o processo. Normalmente veiculado a educação não formal, o artista no CIEP, encontra pela primeira vez a oportunidade real de engajar-se em processo contínuo e diário de educação. Ao trazer para o espaço da escola sua formação pessoal, sua experiência em caracterizar como instrumento de trabalho a vivência e a manipulação do real e do imaginário, da emoção e da sensibilidade, o artista está bastante apto para promover o resgate dos referenciais culturais mais próximos dos alunos como ponto de partida para um diálogo com a cultura universal. (p. 133)

Contudo, na busca pela viabilização do programa de Animação Cultural, eram efetivadas relações com indivíduos comprometidos permanentemente com o fazer cultural da comunidade<sup>30</sup>, onde a necessidade social local assumia uma função prioritária nas atividades desenvolvidas pelos animadores culturais, “egressos de grupos de teatro, de música, de poesia de movimentos criados espontaneamente ou de associações comunitárias” (Ribeiro, 1986, p. 134), e devidamente vinculados, preferencialmente, com os movimentos de base locais. Estes fariam florescer capacidades de organização presentes na comunidade compreendendo, nesse aspecto, possibilidades de emancipação perante suas necessidades de classe

---

<sup>30</sup>Geralmente pessoas ligadas à associação comunitária local, com um grande sentido de liderança para com a comunidade em torno do CIEP.

desfavorecida socialmente, como coloca Cavaliere *in* Maurício (2002, p. 115), classificando “a formação cultural como parte essencial do processo de aprendizagem e não como adereço, tornando-se a escola espaço social privilegiado para a formação do cidadão”.

Vale ressaltar ainda, como foi dito no item anterior, que o pensamento proposto para a animação cultural, notadamente pela característica de organização comunitária, é oriundo prioritariamente do pensamento escolanovista de John Dewey em sua vertente pragmatista<sup>31</sup> de educação integral, representada no Brasil inicialmente pelos *Pioneiros da Escola Nova* e por Anísio Teixeira. Essa nota torna-se importante a partir do momento em que o pensamento da animação cultural proposto no projeto dos CIEPs parte da premissa dialógica referente à cultura, característica essa bastante referenciada nos princípios da escola nova de Dewey:

Bases que dispensassem a existência de um acervo cultural fechado de antemão e que permitissem a livre expressão e desenvolvimento das diversas individualidades e culturas, apostando na possibilidade de um encontro delas em algum ponto a ser descortinado” (Cavaliere, 2004 p. 10)

Nesse aspecto, alguns indícios norteiam nossas inferências sobre as influências do Manifesto no projeto dos CIEPs, tendo em vista o sentido integrador e de sociabilidade proposto pela animação cultural. Carrano (2003) estabelece bem essa relação entre o espaço de educação informal enquadrado no momento de lazer, e o seu aspecto integrador:

(...) As atividades denominadas de pura sociabilidade, realizadas em contextos comunitários proporcionam, geralmente, tensões emocionais agradáveis e se orientam por formas descomprometidas de integração social. É possível afirmar que no espaço / tempo do lazer estão

---

<sup>31</sup> Para Dewey, o sentido pragmático da escola caminhava para uma dicotomia entre seus sentidos e objetivos, o que descaracterizava o processo educacional que, para ele, era indissociável “Se viver é educar-se e educar-se é viver, os objetivos educacionais e os processos pelos quais se educa são indissociáveis. A escola e suas práticas deixam de ser apenas um instrumento para se alcançar objetivos. A escola passa a ser um ambiente onde se vivem experiências em si mesmas educativas, com significado próprio. Abandona-se assim o sentido prioritário de preparação para algo que virá depois”. (Cavaliere, 2004, pág. 10)

diminuídos os constrangimentos da vida social, predominando as atividades e experiências dirigidas para objetivos impessoais. (p. 139)

Com isso, compreende-se que a Animação Cultural possui potencial para se constituir em um diversificado campo de atuação, situado principalmente no que diz respeito às manifestações culturais da comunidade. Isso poderia possibilitar, diretamente, um grande contato dessa comunidade com sua própria produção cultural. Caberia ao animador cultural fazer existir aspectos dessa cultura, dentro dos espaços formais de ensino, caracterizando assim, o entendimento sobre a transformação da escola em um grande centro cultural. Ribeiro (1986) expressa bem sua idéia para a animação cultural, quando trata das contribuições planejadas por uma equipe de pessoas que a representam:

Enquanto produtores de cultura dentro dos CIEPs, passam a não conviver mais somente com a educação não formal, isto é, com sua prática fora da escola. E, como sua ação precisa, ser sistematizada e bem estruturada, os animadores são previamente treinados para que as duas formas de ação pedagógica – formal e não-formal – ocupando o mesmo espaço possam caminhar juntas. Através de reuniões com a equipe central da Secretaria de Estado de Ciência e Cultura e da Secretaria Municipal de Educação, os animadores, durante três meses, aprofundam questões relativas à cultura brasileira e às diversas linguagens expressivas, assim como fundamentam aspectos do processo de arte-educação e de animação cultural. (p. 135)

Nesse caminho, podemos apontar alguns elementos que constituem, em sua essência, o diálogo que este programa realizava com as já detectadas influências de sua formação. Como uma ocorrência conceitual, inicialmente podemos caracterizar que este Programa, trabalhado no interior de uma escola pública de horário integral, é determinado prioritariamente por uma demanda de atendimento social, assim como o foi no continente europeu, em seu processo inicial de implementação. Isso, sem dúvida, é representado pela questão da autonomia no desenvolvimento da organização popular, no entorno comunitário.

Acreditamos que, nesse mesmo sentido, as influências do escolanovismo tenham sido centrais nessas duas ocorrências, na Europa e no Brasil, levando em consideração principalmente o fator de ordem social, ou o que podemos atribuir como

uma função prioritária da animação (sócio) cultural, - a organização comunitária. Assinalamos este fato por entendermos que diante do grau de desenvolvimento do modo de produção, algumas características começam a evidenciar formas de atenuar as contradições presentes nesse desenvolvimento.

Assim, mesmo diante de questões ainda pouco elaboradas no que se relaciona com as bases de constituição da animação cultural nos CIEPs, podemos admitir, a partir da articulação Brasil – a partir de 30, Europa – metade do século passado em diante e Brasil – década 80, alguns indícios que nos levam a crer que os mesmos fatores, junto a questões de ordem especificamente cultural, tenham sido preponderantes para o pensamento presente nas duas ocorrências conceituais, Europa e Brasil, ou seja, uma tendência em termos de prosseguimento das políticas elaboradas no âmbito da cultura. E é isso o que procuraremos aferir no próximo capítulo, seguindo a história inteligível deste Programa, a partir de seus idealizadores e suas concepções.

#### **4. História da Animação Cultural nos CIEPs: Uma análise sócio-histórica a partir da fala dos idealizadores do programa.**

Inicialmente, cabe-nos afirmar o imenso prazer sentido durante todo o processo de formalização e efetivação das entrevistas realizadas neste estudo. Mais do que apenas entrevistarmos a Professora Cecília Conde, idealizadora e coordenadora do Programa de Animação Cultural no I PEE, tivemos a oportunidade de dialogar e refletir junto a um pensamento enraizado em uma profunda inquietação com os problemas educacionais brasileiros, inquietação essa causadora de um intenso debate por nós realizado durante todo este processo.

Procuramos não nos ater somente a um diálogo único sobre a história do programa de Animação Cultural, mas sim avançar, realçando todo um contexto histórico existente naquele momento de criação. Avançamos, ainda, observando uma história e, na riqueza dos detalhes relatados, identificamos algumas importantes contribuições deixadas pelo Programa para a atualidade das nossas políticas educacionais.

E justamente nesse intenso e rico resgate, reafirmamos e articulamos a malha conceitual existente neste trabalho, procurando operacionalizar as categorias de análise anteriormente destacadas com a constante preocupação de dar “forma” a uma história ainda muito difusa e pouco difundida.

Nesse sentido, começamos nossas análises comprometidos em responder a nossos questionamentos iniciais sobre o programa de Animação Cultural. Assim, organizamos este capítulo a partir de três categorias emergentes das duas pré-entrevistas realizadas e das anotações contidas em nosso caderno de campo: (i) **A Cultura e os Animadores Culturais**; (ii) **O Programa de Animação Cultural**; (iii) **O Legado do Programa de Animação Cultural**.

Com essa estruturação, em um primeiro momento nos inserimos em diálogo que possibilitou melhor entendermos um contexto impar de nossa história recente - a década de 80 e uma parte dos seus movimentos - que avivaram o cenário econômico, político e cultural brasileiro em uma longa jornada de lutas pela reabertura política, após um longo e penoso processo de ditadura civil-militar em nosso país.

Já em um momento posterior, procuramos dialogar com uma dimensão muito pouco explorada no âmbito dos estudos realizados sobre as políticas educacionais, notadamente sobre o projeto dos CIEPs - um pouco da história do programa de Animação Cultural, sua essência, sua formulação e principalmente, sua implementação. Finalizando, no terceiro momento abrimos um debate com a atualidade identificando, nas palavras da idealizadora do programa, o legado dessa proposta.

#### **4.1 A Cultura e os Animadores Culturais**

*“E se eu fosse o primeiro a voltar pra mudar o que eu fiz, então, agora eu seria...”*  
(Rodrigo Amarantes)

Como dissemos anteriormente, em um contexto impar de nossa história, é gerado o Programa de Animação Cultural no projeto dos CIEPs. Com ele, uma série de acontecimentos e, nesses acontecimentos, uma série de movimentos políticos e culturais.

Como qualquer acontecimento, o programa de Animação Cultural ocorre como um reflexo de vários movimentos anteriores, no caso daquela época, movimentos claramente opositoristas ao regime civil-militar. De fato podemos afirmar que, em meados dos anos 70, ainda com a nomeação de governadores nos estados brasileiros, vemos os primeiros passos do que posteriormente viria a ser identificado enquanto uma necessidade da vida pública brasileira – a participação social e política da população nas instâncias administrativas e mesmo institucionais do país.

A afirmação anterior pode, até em certo ponto, nos parecer um paradoxo. Afinal, a ditadura cumpria de forma muito competente a sua censura, mas é certo também que um elevado nível de coerção provoca movimentos de oposição em grupos organizados e, mesmo, em indivíduos minimamente informados e formados para entender a sociedade e suas nuances. Estava claro, naquela conjuntura, que o regime, não somente por questões estruturais da economia mundial, mas também pela própria organização da sociedade civil, então afastada da sociedade política, não mais se sustentaria e, após anos de intensa repressão, começam a ser vistos movimentos de

intensa reivindicação popular por liberdade de expressão e, principalmente, por liberdade de organização.

No estado do Rio de Janeiro, uma parte significativa da intelectualidade<sup>32</sup> e dos artistas brasileiros ainda persistia em formas dissimuladas de contestar o regime. No entanto, como dissemos, o processo de abertura se tornaria inevitável por toda a repercussão mundial gerada por sua violência. A essa intelectualidade coube comandar esse processo, com o conjunto dos trabalhadores e, no estado do Rio de Janeiro, começa a se manifestar das mais variadas formas possíveis.

No plano educacional, ressaltando o olhar sobre nosso objeto, podemos admitir, seguindo a narrativa de nossa fonte, que o convite realizado pelo governo de Faria Filho, em 1975, a Paulo Afonso Grizzoli, “um diretor de teatro, de televisão, um homem da cultura, diretor inovador, de propostas criativas, investigador da linguagem teatral” (Conde, 2007 p. 01) para integrar o seu governo, à frente da Secretaria de Educação e Cultura foi um começo significativo.

Em torno dessa Secretaria reuniu-se, por influência de Grizzoli, um grupo de artistas das mais variadas expressões, preocupados em promover, notadamente no interior do estado, ações que integrassem espetáculos artísticos com o processo de educação das comunidades visitadas.

Parece-nos que, nesse primeiro passo, começava-se a pensar uma outra dimensão para a educação. Integrariam-se à cultura eventual atividades pensadas sobre a égide ainda preponderante da cultura erudita, a dimensão tradicional da educação, ou seja, espetáculos que levassem em consideração a articulação institucional existente na Secretaria de Educação e Cultura. Conde (2007) nos afirma que, após as primeiras aproximações com as comunidades, iniciou-se no interior dessa secretaria uma movimentação para se tentar integrar, de forma mais orgânica, a concepção eventual de cultura ali existente no currículo escolar:

---

<sup>32</sup> Essa categoria, intelectuais, exploramos em capítulo anterior, com as formulações de Gramsci o seu sentido. De fato podemos considerar que parte significativa da intelectualidade brasileira da época era constituída por segmentos das camadas sociais mais beneficiadas econômico e culturalmente; porém, por toda a conjuntura, estes se colocavam como porta-vozes da liberdade política e, nesse sentido, faziam coro junto à massa dos trabalhadores pelo fim do regime. Isso não quer dizer que esse movimento, em sua totalidade, tenha assumido uma condição de classe após o fim do regime.

Ai a gente começou a ver que tinha que mudar isso e começamos a influenciar na mudança de currículo dentro da Secretaria de Educação, que a Secretaria de Cultura era dentro da Secretaria de Educação, era um departamento de cultura dentro da secretaria, uma coisa que até poderia continuar funcionando que ai seria uma presença efetiva da cultura não como complementar, mas necessária, uma visão diferenciada da educação. (p. 05)

Sem dúvida isso, para a época em questão, representava passos largos na consolidação de algumas premissas que, mais à frente, nos anos 80, seriam fundamentais na formulação de uma concepção de educação integral baseada na formação multidimensional da vida humana, até então pouco difundida no Brasil. Acreditamos que essa possibilidade tenha sido experienciada somente em algumas iniciativas na primeira metade do século XX, mas não com uma caracterização de política pública, no âmbito do Estado brasileiro, assim como propuseram os *Pioneiros*, em 1932.

Nessas bases, começou a se ampliar o olhar daqueles artistas junto ao ambiente das comunidades do interior do estado. Afinal, podemos levar em consideração que, por meio de uma intervenção inicialmente vinculada aos ditames do regime, originou-se um movimento capaz de questionar as suas formas de aproximação, principalmente no que tange à produção artística e à própria autonomia da sociedade no processo educacional (Gramsci *in* Nosella, 2004):

(...) a forma do artista trabalhar que parece caótica, mas tem uma organização por baixo dessa “caoticidade”, vamos chamar assim, mas que tem a observação, a percepção está muito constante no artístico, o questionamento da certeza (...)”(Conde, 2007 p. 01)

Nesse movimento, chamado por Grisolli e seu grupo de trabalho de “pacote cultural”<sup>33</sup>, o conhecimento do estado do Rio seria o elemento necessário para a difusão da produção cultural da cidade. Achavam eles que este pacote representava, justamente, essa abertura necessária para a ampliação das formas de compreensão do mundo - “levava-se alguma atividade de grupo de música, alguma peça de teatro, tinha

---

<sup>33</sup> Essa nomenclatura fomentava uma alusão crítica aos pacotes realizados pelo governo federal da época, também denominados de pacotes, mas que possuíam uma acepção extremamente fechada, sem uma amplitude de debate necessária ao pensamento contra-hegemônico. (*In* Conde, 2007)

uma atividade que a gente chamava de *criatividade*, que era uma oficina de arte-educação” (*Idem*, p. 03 *grifo nosso*) e mais do que isso abria-se, com essa perspectiva, uma busca pela cultura local, do interior, pela produção realizada no ambiente comunitário.

Porém, no trâmite de implementação deste movimento, e lembrando que ele se desenvolvia durante um regime repressor, alguns problemas saltavam aos olhos e exigiam uma postura condizente com os objetivos desses “pacotes culturais”. No interior, por uma dificuldade de acesso econômico e mesmo de informação, as atividades sugeridas pelo “pacote” esbarravam na falta de diálogo existente entre o poder público e mesmo os interesses privados junto à população, tanto que a dificuldade de realização das atividades também se dava pela falta de conhecimento dessas especificidades pelos próprios propositores. Nesse sentido, havia uma procura, orientada pela própria dinâmica local: quem eram os líderes comunitários, quem exercia influência direta na organização das comunidades?

O grande problema nosso era chegar e contatar quantos líderes havia na comunidade e começar a trabalhar. Então nós começamos a perceber que se nós encontrávamos de repente o líder da comunidade, o agitador, que nós começamos a chamar, que era o agitador cultural, aquele homem preocupado com a comunidade, preocupado que ali tivesse um teatro, que ali tivesse um espetáculo, lutando pelos direitos: “não tem uma praça” como o de Itaboraí, “nós queremos uma praça” (*Idem*)

Em termos teóricos, Gramsci (1982) acrescentaria a essa nossa formulação que a procura por uma identidade com a comunidade era gerada por uma primeira aproximação conceitual: afinal, quais seriam os quadros intelectuais gerados por aquela própria comunidade, oriundos daqueles saberes, ou seja, os intelectuais orgânicos, a dinâmica que ajudava a reger aquela forma de se expressar culturalmente?

Acreditamos que esta percepção tenha sido preponderante para a efetivação de uma proposta que buscava gerar um primeiro contato, e mesmo ampliar os laços de produção do conhecimento comunitário, necessários ao contexto histórico de ruptura com a ideologia imposta pelo regime civil-militar.

De fato, a busca pela implementação de uma metodologia que privilegiasse a organização interna da comunidade, mesmo que em determinados aspectos do plano cultural da cidade, seria um primeiro passo para aflorar as comunidades interioranas do estado do Rio, alijadas das participações e principalmente das decisões políticas do estado. Começou-se a entender que esta necessidade seria propulsora de um entendimento mais orgânico da própria produção da comunidade, e caberia a essa liderança – o agitador – alcançar o público, entender o processo, solicitar a participação artística da cidade e, ao mesmo tempo, apresentar a produção cultural oriunda da comunidade, que nesse caso era bem distinta da produção eventual existente nos grandes centros urbanos (Conde, 2007).

*A priori*, essa compreensão criou elementos que possibilitaram uma primeira aproximação entre os representantes do poder público, no caso representantes do “pacote cultural”, com uma realidade distinta da cidade do Rio de Janeiro:

Começamos a ver que lá tinha grande riqueza cultural do folclore, tinha o bumba-meu-boi, tinha a cavalhada, folia de reis, você tinha toda a manifestação, bandas, muitas cidades tinham caxambu, tinham jongo, tinha aquele boi-pintadinho. Além do mais, você tinha centros literários, grupos de teatro amador, grupos de música. Nós começamos a ver que havia um potencial nas comunidades que nós desconhecíamos e que nós íamos com o olhar de fora. Começamos então a descobrir os sons e as cores dessas cidades. (Conde, 2007 p. 04).

Sendo assim, com a inserção da esfera da pública, estatal, no ambiente comunitário, momentaneamente instalou-se uma nova configuração no que tange à autonomia daquelas comunidades. Não somente foi perceptível aos representantes do poder público que a dimensão da organização popular passava necessariamente por uma outra dimensão do trabalho humano. A produção artística, entendida no âmbito cultural, passou a assumir, para as comunidades, uma potencialidade de integração, de participação, de organização e de reivindicação.

Vale ressaltar que essa percepção, produzida primeiramente por uma intervenção do poder público, gerou possibilidades de se ampliar à participação popular para além da esfera do mundo do trabalho. Não que esse entendimento estivesse fora de contexto, mas como dissemos, ampliou-se a partir de um outro olhar, das formas de participação e principalmente de organização da sociedade. Nesse caso,

compreendendo a história enquanto um processo em constante transformação torna-se fácil compreender o porquê de, na atualidade, as formas de participação da sociedade civil estarem se ampliando cada vez mais.

Já no segundo “pacote cultural”, a metodologia de intervenção se alterara completamente. Agora, não mais se privilegiava a inserção das manifestações produzidas na cidade, o contexto havia se modificado, como afirma Conde (2007):

Olha, foi uma descoberta o estado do Rio, que nós, nesse processo não pensávamos e ai, já no segundo pacote cultural, a gente levava um grupo daqui mais um grupo do interior que percorria com o grupo outras cidades do estado do Rio. Então a gente começou a conhecer os artistas e artesãos que estão preocupados no crescimento e no desenvolvimento cultural da sua cidade. Ele trabalha ali, mas ele também quer ter o cinema, ele quer ter o teatro, então a gente começou a trabalhar com algo muito rico, uma experiência riquíssima de conhecimento da realidade brasileira. (p. 06)

Mais do que isso começou-se a identificar as falhas existentes na implementação das políticas educacionais junto às escolas. Começou-se a ver que, mais do que somente “dar”, era necessário “conhecer” e “realizar em conjunto”, assim como nos fala a idealizadora do programa de Animação Cultural:

(...) as propostas vindas da Secretaria não tinham nada a ver com o programa que eles realmente estavam querendo fazer, então havia uma desconexão total entre a realidade das escolas e as necessidades dos professores e dos alunos. (Conde, 2007 p. 05)

Identificando-se alguns dos problemas, coube à equipe organizada na Secretaria iniciar uma busca que contemplasse, no interior da Secretaria de Educação e Cultura, uma modificação que elevasse as manifestações culturais ao mesmo patamar de importância das atividades curriculares, como dissemos anteriormente - institucionalizar a necessidade emergente das reivindicações oriundas da sociedade. Compreendeu-se a necessidade de se integrar, no âmbito da formação curricular formal, aspectos identitários da produção cultural comunitária.

Parece-nos que esse dado reflete um pouco das influências, contidas em toda aquela intelectualidade, do processo dialógico compreendido na pedagogia desenvolvida por Paulo Freire durante o final da década de 50 e início dos anos 60, no

Brasil, em que a realidade do educando assumia, da mesma forma como a do educador, uma função preponderante no processo pedagógico.

Logicamente que essa disputa travada no interior de uma instância pública, uma Secretaria estadual, traduzia bem as disputas travadas no interior da sociedade civil, no contexto de ditadura. Gramsci (2007) nos alerta que, nessa esfera, a luta pela hegemonia da classe dominante, seja em um Estado restritivo, onde a hegemonia se dá pelo aparato da sociedade política, ou em um Estado ampliado, onde a hegemonia se manifesta de forma mais sutil, é revigorada pelo andamento do processo histórico, pela necessidade de se repensarem determinadas práticas educativas.

Nesse sentido dado ao diálogo por meio da educação, os conflitos travados no âmbito comunitário, entendido enquanto palco de lutas e tensões e não considerado como um todo homogêneo, possibilitaram uma maior percepção ao segundo “pacote cultural”, de que as características existentes nas lideranças comunitárias eram fruto de uma contradição presente na lógica de formação social, histórica, do Brasil. No interior, mesmo diante da falta de acesso e de intervenção do poder público, a produção artística estava ligada a aspectos não somente reivindicativos, mas também participativos; as comunidades eram organizadas e não caberia ao poder público, através do “pacote cultural”, alterar as bases que sustentavam essa organização, mas sim ajudá-las a se desenvolver.

Foi percebido que o projeto desenvolvido, a partir de meados dos anos 70, precisava conhecer e entender a realidade. Não mais caberia uma intervenção que impusesse as atividades, mas sim que dialogasse com elas, mesmo sendo paradoxais as políticas desenvolvidas pelo regime civil-militar, ou seja, constituiu-se, para além da contradição, uma forma de se questionar o próprio regime.

Iniciou-se, assim, no já citado segundo pacote, uma ocupação das cidades, das praças, das ruas. Buscou-se, com uma metodologia que privilegiasse o próprio processo organizacional da comunidade, a efetiva integração entre o pacote, aberto, e a participação artística e política da comunidade, o que alteraria de vez aquela dinâmica de imposição das políticas, ou seja, privilegiou-se uma participação que, em sua essência, não representava os interesses do governo estadual:

Aí Grisolli saiu e a experiência ficou e marcou a nós da equipe debatíamos que figura era aquela do agitador cultural que é capaz de levar público, de mexer com a cidade com pequenas intervenções e colaborações que faziam emergir novos comportamentos?. Aí veio outro diretor de departamento cultural, João Ruy Medeiros que deu continuidade porem sem a visão criativa de Grisolli, e o Chagas Freitas que era o governador foi pior que, melhor não comentar essa parte, mas tem que dizer que foi pior do que o anterior Faria Lima. (*in* Conde, 2007 p. 06)

Assim, fazendo alusão ao capítulo anterior, nos anos 80, em um processo acelerado de reabertura após a primeira eleição direta para governadores estaduais, vence no Rio de Janeiro Leonel Brizola, do Partido Democrático Trabalhista<sup>34</sup>, e com ele um programa de governo que priorizaria a educação como principal meta. Junto a Brizola, retornando de alguns anos de exílio, assume a Secretaria de Educação e Cultura Darcy Ribeiro, figura emblemática das metas traçadas para os quatro anos, projetados, de governo no estado.

Diante dessa nova realidade, vale destacar alguns elementos que mais aproximam essa importante figura do cenário político brasileiro de nosso objeto de análise. Mais do que ser o secretário de Educação e Cultura do estado, a vida pública de Darcy, até então, estivera sempre preenchida por atividades políticas e educacionais. De antropólogo, preocupado com as atividades e preservação indígenas no Brasil, Darcy sempre demonstrou em suas atividades políticas uma preocupação latente com as questões educacionais brasileiras, tanto que sua aproximação com o objeto de análise deste estudo inicia-se na Escolinha de Arte dirigida por Augusto Rodrigues:

(...) grande pintor e amigo de Darcy, ele rompeu com o movimento da escola, era amigo de Paulo Freire, amigo de Anísio Teixeira, amigo de grande educadores e criou uma escolhinha de arte, onde o principal era lidar com a criatividade do ser humano, era uma figura incrível. (Conde, 2007 p. 07)

---

<sup>34</sup> É preciso acrescentar que, programaticamente, a legenda a qual pertencia o governador eleito sofria várias influências do trabalhismo existente na Europa do *Welfare state*, principalmente fincado nos alicerces das políticas compensatórias de assistência e as contradições existentes no desenvolvimento do modo de produção. Dava-se início, mesmo que ainda de forma incipiente, a uma nova forma de condução do processo histórico, ou seguindo Gramsci (1966), do bloco histórico no Brasil, após anos de um regime fechado e imposto.

Conhecida por ser um pólo irradiador de arte e educação, cabia à escolinha formar artistas para o processo educacional. Lá cursavam o curso intensivo de Arte e Educação (CIAE), e tinham a oportunidade de ter contato com figuras do cenário político e artístico brasileiro, como “Ferreira Gullar, o próprio Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Goeld (artista plástico), Orlando Silva, Ilo, o Pedro (artista de bonecos) entre outros” (Conde 2007, p. 07). Isso demonstra, de fato, as várias influências, dos mais diversos campos, que ajudaram a consolidar uma formulação diferenciada para o processo educacional, ou seja, para a formulação de política educacional que contemplasse, em sua metodologia, a criatividade humana.

Essas influências também iriam se manifestar, mais tarde, na própria formulação do programa de Animação Cultural, muito pelo fato da participação ativa de nossa fonte oral, a professora Cecília Conde, em toda essa dinâmica vivida também por Darcy Ribeiro:

(...) era uma fase que nós estávamos abrindo para todos os caminhos, havia uma brasilidade mesmo submetida à ditadura, mas que nós lutávamos por esses valores entende, de continuar, tanto é que quando Paulo Freire chegou ao Brasil, ele foi à casa de Augusto e fizemos um encontro com ele, e ele até agradecia nossa resistência que fez com que ele pudesse voltar, existiram essas pessoas que ficaram, mas que nós precisávamos nos organizar, a sociedade estava muito desorganizada, foram palavras que ele usou, lá na casa do Augusto Rodrigues, que era um ponto de juntar intelectuais, pessoas que divergiam das normas institucionais, por um caminho diferente, mais criativo (Conde, 2007 p. 08).

Esses movimentos representavam, de forma objetiva, o momento político brasileiro. De certa forma, abríamos nossas formas de participação política para além de ilegalidade, e colhíamos os frutos de anos de manifestações contra a ditadura. Com a chegada de Darcy, e mesmo com as influências exteriores<sup>35</sup>, Conde (2007) assumia que teríamos, naquele momento efervescente de brasilidade, que desvendar justamente que Brasil era esse que tínhamos, e Darcy Ribeiro, como antropólogo, nos ajudaria nessa questão.

---

<sup>35</sup> Conde nos relata que, nesse momento, sua formação artística e intelectual havia sofrido uma forte influência do movimento educacional cubano, país que havia acabado de visitar e em muito sua organização havia lhe impressionado, dizendo-nos inclusive que caberia a América Latina direcionar um novo caminho para mundo, principalmente pela identidade cultural.

Nesse caminho, Darcy Ribeiro, já como Secretário de governo, resolveu novamente reunir a equipe dos dois “pacotes culturais” no que ele chamava de “culturinha”, um grupo de pessoas já instaladas e opinando na construção do I Plano Especial de Educação (I PEE), o que efetivamente se deu com a sistematização de uma proposta que buscava materializar a vida comunitária no interior da escola.

Sendo assim, mesmo durante o encontro de Mendes, onde se debateram as teses de participação e organização do I PEE junto aos professores, o questionamento referente à importância da cultura no processo pedagógico estivera presente. Era sabido por todos a sua importância na constituição de um tecido social mais denso ao redor da escola, que desse sustentação à política de governo e, nesse sentido, resolveu-se assumir essa tarefa, da mesma forma que havia sido descoberto durante a realização do dois pacotes culturais, mas com um elemento diferenciado dos mesmos - a integração destas atividades culturais organicamente no conjunto de todas atividades a serem desenvolvidas na escola, ou seja, a participação das lideranças comunitárias no preenchimento das atividades curriculares, para além de atividades eventuais,

(...) tem que ter alguma coisa, alguém que trabalhe essa parte cultural da comunidade. Nós conhecíamos alguns artistas preocupados com educação e resolvemos chamar fulano, fulano e aí Darcy topou. A gente pedia três animadores para cada escola, um delírio total, e ele aceitou. De início eram três, depois passamos para dois, mas ainda os primeiro CIEPs tinham dois ou três animadores culturais. (Conde, 2007 p.09)

Organizou-se, dessa forma, uma compreensão da cultura que buscou estabelecer uma ligação direta com o fazer da comunidade. Dizia Conde (2007) que, no programa de Animação Cultural desenvolvido nos CIEPs, não caberia ao animador cultural assumir a função pedagógica que era parte integrante do professor de Educação Artística. Caberia a ele ser o elo entre a comunidade e a escola, ou seja, exercitar uma função organizativa das manifestações artísticas locais e não pedagógicas (para isso existiria a disciplina Educação Artística), alguém que tivesse uma íntima ligação com a organização da comunidade, que fosse produto de sua própria organização, como já levantamos anteriormente, que cumprisse a função de intelectual orgânico daquela comunidade na irradiação de sua produção social:

Ai você vai somando, o “fazimento” de Darcy Ribeiro, a proposta de Paulo Freire, o contexto social, o Augusto e a arte como uma linguagem universal, todo mundo precisa desenvolver o lado humano, você não pode ter em uma escola somente com o lado objetivo e onde fica o subjetivo? (iden)

Com esse contexto de atuação, e com uma profunda vontade de se desenvolver no Brasil uma perspectiva metodológica própria, emergindo da nossa própria realidade (Conde, 2007), foram criados os Centro Integrados de Educação Pública – CIEPs -, com um objetivo claramente programático de uma lado, mas com uma perspectiva inteiramente utópica de se constituir uma educação de qualidade, que realmente fizesse a diferença na diminuição das desigualdades de acesso, de outro<sup>36</sup>.

Ainda dialogando com a constituição dos animadores culturais e também com a própria caracterização de cultura da época, apontava-se durante as discussões de constituição do programa, mesmo que inicialmente, que o conhecimento trazido de fora da escola por estes representantes do âmbito comunitário trariam um certo desconforto, não somente para atividades tradicionais da escola, mas também para o próprio imaginário da comunidade em relação à escola. Afinal, estávamos dialogando com um contexto social bastante repressor e, de certa forma também, com um modelo educacional muito arraigado em preceitos conservadores.

A essas incertezas, somavam-se outros elementos que poderiam trazer conseqüências mais drásticas em relação à organização dessa nova vida escolar. Às lideranças comunitárias interessadas em poesia, esportes, teatro, música, restava fazer com que seu trabalho representasse um avanço para o processo pedagógico da escola. Afinal estes, em sua maioria, não possuíam formação superior, e muitas vezes nem básica, o que de fato era mal visto pelo conjunto de professores.

---

<sup>36</sup> Mesmo que não intencionalmente, a criação destes Centros Educacionais equacionavam uma serie de medidas que precisam ser ressaltadas, visto que em sua organização apareciam traços diferenciados de movimentos que, ao longo da história, tiveram significativa importância no desenvolvimento do modo de produção, como veremos mais à frente, na constituição teórica que originou o programa de Animação Cultural.

Porém, vale-nos ressaltar, seguindo o marxista Antonio Gramsci (1966) sobre a constituição intelectual dos homens, que considerar o homem com parte integrante do bloco histórico significa considerar que este assume uma função essencialmente política, como parte integrante de sua natureza e que, nesse processo, toda forma de conhecimento assume uma função essencialmente transformadora:

Neste sentido, o verdadeiro filósofo é – e não pode deixar de ser – nada mais do que o político, isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que o indivíduo faz parte. Se a própria individualidade é o conjunto destas relações, modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações. (p. 40)

Isso demonstra que, mesmo diante de uma realidade que dificulte o trabalho, a presença de uma figura diferenciada no âmbito escolar, como o animador cultural, já contribui com elementos suficientes para entendermos as modificações ocorridas na estrutura das políticas educacionais, notadamente no projeto dos CIEPs. Sendo assim, não somente a figura do animador, mas também o próprio contexto social de abertura ilustrava as dificuldades e as necessidades de rompimento com as barreiras impostas pela escola tradicional.

Caminhando nesse sentido, Darcy Ribeiro, junto com Cecília Conde, buscava desenvolver experiências que pudessem validar, não só a figura do animador, mas a própria concepção da escola que estava querendo implementar. A primeira delas – podemos até considerar como curiosa – demonstra a total falta de sintonia das comunidades com as políticas que eram gestadas no âmbito da educação, como podemos acompanhar pelo relato que se segue:

Então, a primeira experiência que o Darcy chamou após o encontro de Mendes foi aproveitar uma escola técnica que tinha em São Cristóvão que estava paralisada com um material muito bom, tinha piscinas e tudo, transformar em uma escola de arte e movimento culturais para, à tarde, os meninos que estudavam em uma escola de manhã, em São Cristóvão, e aí ele chamou a Wanda Engel, que participou do projeto, que depois inventou o roda viva, que era um projeto que trabalhava atividades de artes, culturais, artísticas, educacionais, junto. Nós inauguramos com atividades de oficinas de artes ministradas de manhã e à tarde eles estudavam, e para os meninos de manhã atividades à tarde e foi uma inauguração com banda, presença do Governador, do Darcy e aí a idéia nossa de colocar todos os instrumentos que havíamos

comprado, material de pintura, mas tinha também o cachorro-quente, a coca-cola, e a banda tocando. Ao fim nós saímos, ficaram somente os funcionários tomando conta e desapareceram todos os instrumentos, papéis, lápis de cor, cera, todo o material. Quando as crianças voltaram para ter aula, ai não tinha material, ai os professores começaram a trabalhar sem o material, somente com o corpo das crianças, com o espaço, ai, começou a partir dali trazer eles de volta para a escola, que eles perceberam que iria ter continuidade, não era mais uma inauguração política, que as pessoas têm uma descrença total do trabalho de governo, que é sempre inauguração. (Conde, 2007 p. 11).

Em um primeiro momento, podemos considerar que este relato nos demonstra a incapacidade da esfera pública estatal de levar em consideração a realidade da população, mas sem dúvida, se olharmos com um pouco mais de atenção, entenderemos que esta manifestação representa uma resposta da população, de certa forma organizada, dizendo que era necessário um maior cuidado nas formulações das políticas públicas.

Era claro que a afinidade da população estava fincada na sua produção, e não na eventualidade das atividades apresentadas. Seria preciso mais, para se buscar a confiança das comunidades. Seria preciso integrar a comunidade, por meio de sua própria organicidade, e para isso criou-se à figura do animador cultural, essencialmente política nessa relação.

Nesse momento, já com a criação dos CIEPs em andamento<sup>37</sup>, algumas particularidades começavam a aparecer. De fato, trabalhando em prol da construção e da organização dessas escolas, muitos animadores foram convocados e, com eles, algumas experiências próprias das comunidades se tornaram evidentes. Em cada comunidade uma particularidade, o que levou rapidamente os formuladores do programa a buscar o contato direto, principalmente, com aquelas lideranças que antes eram chamadas de agitadores culturais, ou seja, recorreu-se aos “pacotes culturais” como elo entre uma experiência e a formulação de outra.

Em sua maioria ligados às expressões artísticas, mas com um profundo engajamento político em relação à sua comunidade, principalmente no que dizia respeito à ampliação dos saberes destas, consideravam as lideranças que era preciso

---

<sup>37</sup> A primeira escola de horário integral a ser inaugurada, no ano de 1985, foi o CIEP 001- Tancredo Neves, no Catete, situado na cidade do Rio de Janeiro, e nesta instituição já era percebida, de forma clara, a atuação dos animadores culturais, mesmo sendo esta localizada na região urbana do estado do Rio de Janeiro

ampliar-se, cada vez mais, o universo de conhecimento das comunidades e que isso traria perspectivas diferenciadas, não somente para o aprendizado, mas também para a própria produção cultural deles, e conseqüentemente, para sua autonomia. (Conde, 2007).

Então os CIEPs, nesse sentido, buscavam materializar as formas de intervenção do poder público no interior das comunidades - “era como se levasse o governo para lá” (Conde, 2007 p. 14). Afinal, no âmbito dessas escolas, a maior parte das áreas de prestação de serviços do governo se fazia presente - “tinha representante da saúde, da educação, da cultura, do social, do meio ambiente (...) era um lugar que você tinha as pessoas da educação, que pensavam o currículo (...)” (*Idem* ). Com todos esses elementos, coube ao governo estadual implementar uma escola que congregasse as necessidades de materialização da esfera pública no cotidiano comunitário, uma espécie de ampliação na execução das políticas públicas, só que reunidas em uma única política: o projeto dos CIEPs.

Notadamente neste aspecto, vale ressaltar as influências de uma perspectiva pragmática em relação à funcionalidade da educação para um programa de governo. Já na década de 30, com os Pioneiros da Educação Nova, a interlocução com a comunidade em um projeto democrático de escola e de país se fazia presente, sendo ressaltada como um elemento fundante de uma escola renovada que ultrapassasse anos de exclusão da escola pública e do próprio Brasil em seu período republicano. Assim entendida, enquanto um problema social, a educação assumia *status* significativo na constituição de um país que necessitava da ampliação de suas vias de participação, principalmente no que tange a ampliação do mercado qualificado de trabalho e, conseqüentemente, o desenvolvimento do bloco histórico. Afinal, entrávamos em um período de intensa industrialização...

Nos CIEPs, tendo o animador cultural enquanto elo, a ampliação das vias de participação também se iniciaria na escola. Seria esta o espaço de construção de novos valores perante o sentimento conservador do regime civil-militar. Ao Brasil, enquanto uma nação que iniciava sua expansão no âmbito do fenômeno da globalização, e mesmo diante dos levantes populares frente à ditadura, a participação social começaria a assumir uma nova conotação no quadro contextual, não mais reivindicatório, mas sim

de colaboração para com o progresso social e o desenvolvimento econômico, assim como se constituía no cenário político-social europeu, com as similitudes de formulação compensatória das políticas sociais.

Nesse sentido, com o sentimento de comunitarismo presente, e mesmo com o sentimento das lutas sociais pela terra, contra a desigualdade de raças e gênero, a organização das camadas sociais nos apresenta uma forma heterogênea, fragmentada, porém organizada e bastante efetiva, no que tange às reivindicações específicas daquelas comunidades. Nos CIEPs, esses reflexos eram evidentes em seu início, o entendimento das diferenças seria algo equalizado pelos animadores culturais, assim como nos coloca Conde (2007):

Também houve manifestações sobre a consciência do negro na comunidade, afinal apareceram não tantos professores negros, mas muitos animadores culturais “rastafari”, todos eles querendo afirmar a sua negritude. Foi tudo muito rico nesse aspecto, uma educação realmente para valer, não era um ensino, era uma educação para a vida. Eu estou dentro da escola ,mas estou preocupado com a comunidade dessa escola, com os filhos dessa comunidade, com os pais dessa comunidade. Então tínhamos aula de ginástica aos sábados e as mulheres iam fazer, os homens jogavam seu futebol, faziam quadras de armar para criar os espaços alternativos, para fazer o samba, as alegorias do carnaval. Então nós passávamos fim de semana nos CIEPs e víamos ele funcionando, quer dizer a escola não fechava, começou-se a ter um centro irradiador de educação e cultura que era o nosso ideal, claro! (p. 14)

Parece-nos que este movimento, para o momento histórico, fazia valer os ideais de participação da comunidade e mesmo de constituição da sua autonomia, porém carecia de elementos que ampliassem o olhar para a natureza das desigualdades sociais. A “culpa” pelas desigualdades não poderia se restringir somente à falta de participação da população e sim precisaria estar sendo debatida no interior da natureza do sistema político brasileiro.

Assim os CIEPs, e os próprios animadores, assumiriam uma função de, organicamente, difundir os valores para o desenvolvimento de uma tendência programática do partido político que estava no governo estadual e para as necessidades de reorganização do modo de produção no âmbito da década de 80, de reabertura política.

Aos animadores, apensados na idéia de ampliação da esfera pública, caberia desenvolver um processo pedagógico que seguisse essa necessidade. Para tal, alguns elementos ressaltados por Cecília Conde (2007) na formação desses animadores traduzem essa perspectiva. Nos diz ela que, no primeiro momento de implementação dos CIEPs e do programa, foram selecionados 56 animadores culturais a partir de algumas diretrizes assim sistematizadas:

(i) A integração entre a escola e a comunidade: como os professores do núcleo comum da escola não teriam o tempo necessário para criar uma interlocução entre o seu conteúdo e a realidade do conhecimento produzido na comunidade, seriam os animadores os responsáveis por criar esse vínculo entre a realidade dos alunos e da comunidade com o cotidiano escolar.

(ii) A identidade com a educação: fazer emergir, por essa composição escola e comunidade, um sentimento de identidade da população com aquela escola e com as atividades ali desenvolvidas, uma espécie de organismo vivo da produção cultural da comunidade. E, a partir disso, constituir o envolvimento da população nas decisões locais e na própria conservação de seu patrimônio.

(iii) A Formação artística: o cuidado na formação pedagógica desses animadores, principalmente no que se refere à relação entre arte e educação, aí já com uma compreensão dualista sobre o conceito de cultura, popular e erudita, mas com uma intensa preocupação de ampliarem as formas de entendimento do mundo e de seus problemas.

(iv) A propaganda política: valor governamental para o projeto de governo do PDT de oito anos e não somente de um processo eleitoral, o que de fato era representado pela estratégia de se arremeter o cargo de animador cultural.

Sendo assim, com as diretrizes traçadas a partir de uma realidade questionável da educação brasileira, principalmente em sua condição excludente e desconexa com o modo de produção, gerou-se no interior da política educacional dos anos 80, uma composição que abarcasse diversos movimentos ocorridos na história brasileira e mesmo no âmbito europeu no desenvolvimento de suas políticas sociais. Para nós fica evidente que essas modificações emergiam da necessidade de se desenvolver o bloco

histórico, afinal as formas de desenvolvimento impressas pelo regime não mais davam conta da necessidade de abertura brasileira, não somente em sua esfera política, mas também em sua esfera econômica.

Rumando a isso Conde (2007) nos explica que, na formação dos animadores culturais, caberia uma vontade diferenciada de reivindicação e organização. Teriam eles que exercer uma dinâmica que incluísse, no cenário político brasileiro, as reivindicações locais, da comunidade, que desse ares de mobilização, de participação da sociedade civil na esfera do estado:

Foi difícil até achar os animadores, fazer um diagnóstico dos animadores, que não era ser só um artista não, tinha que ser uma pessoa engajada na comunidade, que tivesse a linguagem com a comunidade, mas quisesse também sair. Queria outras coisas, ter direito a mais e não somente aquilo que me dão, mas querer também lutar pelos seus ideais, acho que é esse que é importante no trabalho do Darcy, o potencial está aí. (p. 19)

Para Gramsci *in* Duriguetto (2004), o Estado, no desenvolvimento do bloco histórico, se constituiria pela relação dialética entre a esfera da sociedade civil e da sociedade política, ou seja, uma ampliação dos ditames estatais não somente de uma forma coercitiva, mas também a partir de uma educação para a participação, de uma educação para o consenso, e essa dinâmica desenvolvida nos CIEPs, de ampliação das formas de participação pela via da educação, representava esse avanço muito difundido na Europa, principalmente com o fim do *Estado de bem estar*. E para isso os animadores seriam os elementos, orgânicos, nessa difusão do consenso sobre a participação política das comunidades, claramente algo marcado no programa do trabalhismo europeu na década de 70 e 80 com uma visão cosmopolita e modernizadora da atuação da sociedade civil nas esferas da participação e dos direitos sociais. Sendo assim Giddens (2005) nos evidencia que o “Governo pode agir em parceria com instituições da sociedade civil para fomentar a renovação e o desenvolvimento da comunidade”. (p.79)

Mais além, através das formulações de Gramsci (In Duriguetto, 2003) podemos afirmar que esta caracterização efetuada acima denota o sentido dado as percepções deste autor no que concerne o desenvolvimento da complexidade existentes nas

relações de produção existentes no bloco histórico. Para Duriguetto (2003) isso faz emergir uma nova forma de se conceber a sociedade civil:

Essa esfera da superestrutura ideopolítica designaria o espaço em que se manifesta a organização e representação institucional dos interesses dos diferentes grupos sociais da elaboração e/ou difusão dos valores, cultura e ideologias que tornam ou não conscientes os conflitos e as contradições sociais. (p. 54)

Portanto seria o Programa de Animação Cultural, com todo esse panorama político, econômico e cultural presente no momento histórico de sua implantação, com os próprios agitadores culturais constituídos em suas bases teóricas para uma total aproximação com a produção cultural local, um programa que potencializasse essa produção. E, nesse sentido, no próximo sub-tema abriremos esse diálogo - a constituição teórica do Programa com as suas necessidades, já citadas, de implementação.

## 4.2 O Programa de Animação Cultural

*“É a solução de quem não quer perder aquilo que já tem e fecha a mão pro há de vir...”*

*(Marcelo Camelo)*

Neste momento do trabalho, procuramos expor, no conjunto das formulações presentes nas entrevistas realizadas com a idealizadora do Programa de Animação Cultural, a professora Cecília Conde, os laços existentes entre a prática educativa implementada no interior dessa política pública, ressaltando os vínculos e as experiências que a levaram a constituir, em conjunto com Darcy Ribeiro, os aportes para se repensar o papel da educação e mesmo do Estado brasileiro em tempos de ditadura, nas formulações das políticas sociais. Afinal, como nos coloca a própria idealizadora, “eu sempre tive aproximação com essas pessoas que procuravam romper com os padrões instituídos”. (Conde, 2007 p. 22).

Diante dessas aproximações, enfrentamos um debate teórico-conceitual buscando ressaltar, da mesma forma com a qual trabalhamos nos três primeiros capítulos deste estudo que, no conjunto de suas formulações teóricas, o programa de Animação Cultural dos CIEPs originariamente se constituiu de uma série de pensamentos sobre a educação, advindos do movimento europeu e, notadamente, sobre a educação brasileira em seu passado recente, com o movimento da *Escola Nova*, ilustrado na figura de Anísio Teixeira e as próprias formulações de Paulo Freire, no que tange ao processo pedagógico em suas experiências.

A mais, cabe-nos ressaltar que na malha dessa constituição teórica, o momento histórico representado assumiria uma importante conotação para a exploração e implementação de algo que buscasse romper com a estrutura fechada do sistema educacional brasileiro, não somente pelo regime militar, mas também por anos de exclusão e conservadorismo da educação e de todo o acesso aos bens e à própria produção cultural do país. Sendo assim, levantamos uma indagação que, durante todo o desenvolvimento da entrevista, serviu de norte para as nossas reflexões: na realidade, qual era a consistência do programa de Animação Cultural, o porquê da cultura enquanto palco de disputas?

Como dissemos no tópico anterior, a primeira aproximação realizada se deu justamente na forma de se levar para as comunidades interioranas do estado os bens culturais que eram produzidos nos grandes centros urbanos. Através dos “pacotes culturais”, a cultura produzida na cidade do Rio de Janeiro serviria como uma ponte que ligaria, inicialmente, o poder público com as comunidades do interior do estado e, conseqüentemente, com a sua própria produção cultural contribuindo, nesse sentido, para a organização social e cultural daquelas comunidades.

De fato, essa perspectiva, em decorrência dos primeiros contatos, modificou-se significativamente, e o que antes serviria como elo - os bens culturais produzidos nas grandes cidades - passou a fazer parte da própria produção comunitária, ou seja, inverteu-se todo o processo pensado inicialmente (Conde, 2007). Isto, sem dúvida, por uma inversão causada pela própria dinâmica da produção comunitária, possibilitou os primeiros passos na abertura de uma proposta pedagógica que buscasse privilegiar a interlocução com essa produção, tendo nesse elemento, anos mais tarde, o eixo principal de formulação do programa de animação cultural.

Conde (2007) nos diz que, no bojo de sua formação como arte-educadora, as aproximações com a Escolinha de Arte, durante a década de 50, e mesmo com os artistas que a freqüentavam, exerceram demasiada influência em seu pensamento. Nos dizia ela que, no conjunto das atividades desenvolvidas neste pólo de irradiação de arte e cultura, a riqueza de pensamento se concentrava nas conversas informais, em que a presença de figuras como Ferreira Goulart, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Fernanda Montenegro entre outros, lhes possibilitava pensar os rumos das formas de se educar e mesmo das políticas para a educação em nossa emergente sociedade industrializada. Convergiam no fato de que a produção cultural, através das manifestações artísticas, necessitava estar ligada ao cotidiano da população, principalmente daqueles que se encontravam alijados de todo esse processo.

Pensavam eles, justamente, que essa dinâmica teria que acontecer no interior da escola - “tinha um movimento de se animar essa escola” (Conde, 2007 p. 24), de se desenvolver, no âmbito da educação, novas formas de se expressar o mundo e suas nuances. Refletiu-se muito sobre os espaços de criação no interior da escola; das influências da rua no processo educativo; do lado criativo da criança como centro do

processo; na criação de formas diferenciadas de se caminhar; do lado sensível da formação humana, exatamente todas as manifestações que se encontravam fora da tradicional forma de se educar no interior da escola, chegando-se a afirmar, inclusive, que:

(...) por que a criança gosta de ir para escola, não gosta do trabalho, mas o recreio é uma maravilha. Outra coisa do Darcy, ele botava que a criança tinha que ter, no mínimo, 40 minutos de recreio, livre dos professores para fazer o que quisesse como a professora também deveria ter um momento, um espaço que ela tinha que ler o que quisesse fazer também o que queria, essa pausa tem que ser permitida na escola. (Conde, 2007 p. 29)

Nesse caso, onde essa realidade, a do aprendizado cotidiano, se fazia preponderante - as primeiras aproximações realizadas pelos “pacotes culturais” - foram experiências importantes para a detecção de algumas peculiaridades que tentariam ser traduzidas no interior do programa de Animação Cultural. Entre elas, no que tange ao aspecto social do programa, perguntavam eles - mas quem seria esse atravessador, que iria possibilitar o contato inicial, “quem é essa pessoa que vai enriquecer o currículo, que trás a vida para a escola?” (Conde, 2007 p. 23)

Parece-nos que essas influências, no conjunto dos anos de regime militar, mesmo que de forma dissimulada, afloraram possibilidades de questionamento sobre a égide dos ditames conservadores dos militares e da própria sociedade. Afinal, vínhamos de algumas experiências que gerariam significativas influências no pensamento educacional brasileiro, inclusive no pensamento que originou o projeto dos CIEPs, algo que sistematicamente não poderia “fechar o horizonte da escola, ela tem que ser um alavancador de idéias ela tem que ser uma provocadora de ações para transformar se não fica desnecessária a escola” (*Idem*)

Para nós, esse olhar reflete os descaminhos indicados pelo materialismo cultural, principalmente se nos ativermos a três elementos presentes nessa formulação: (1) a relevância da cultura enquanto algo oriundo da produção humana, e não como uma fragmentação dada, *a priori*, entre o popular e o erudito; (2) a criatividade como fator impulsionador do trabalho do homem, e não somente a restrição técnica; e por fim, (3) a

nova dinâmica de organização da sociedade, gerada através da assimilação dos dois itens anteriores, ou seja:

Não se trata mais de impingir valores, mas de viabilizar as discussões em termos mais igualitários. Em educação, esforço deve ser o de prover um “letramento cultural”: abrir a possibilidade para que todos detenham o poder de interpretar e de usar criativamente signos e formas de organização da cultura (Cevasco, 2003, p. 110)

Esse olhar favorece o realce dos elementos que se somaram na constituição do programa, notadamente se verificarmos essas influências sobre uma marcação processual da história, e neste caso da história do Programa de Animação Cultural, notoriamente identificado enquanto uma prática que iria constituir uma nova identidade para a escola brasileira, marcada por uma constante necessidade de se reinterpretar o papel da educação pelo âmbito da produção humana e não mais, ou somente, pelo âmbito da divisão de classes e da divisão social do trabalho exposta pela escola.

No campo teórico, no movimento da história brasileira e mesmo mundial, essas influências, de se modificar a apreensão no campo cultural<sup>38</sup> eram traduzidas na constituição do programa de animação cultural principalmente em três circunstâncias: o entendimento das políticas sociais europeias no pós II Guerra, com a *animacion sociocultural*; no Brasil, com a Escola Nova como movimento dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, e a pedagogia difundida por Paulo Freire, em sua concepção dialógica da educação.

Do movimento europeu, Conde (2007) nos indica alguns elementos:

Quando eu estive na Europa, eu soube daquele livro de um escritor francês **André Malraux**<sup>39</sup> que trabalhou com animadores, com aquelas comunidades francesas, e a Animação Cultural eram artistas que faziam trabalhos durante o fim de semana nas praças, botavam o movimento nas comunidades, provocavam um pouco as comunidades. Mas havia

---

<sup>38</sup> No que tange a categoria cultura, Cevasco, seguindo a tradição marxista, nos fala que “A cultura é instancia da construção de significados e da vaiculação de valores, tudo isso impregnado de valores políticos, mas a política é a instancia da deliberação, do que deve ser feito para assegurar um determinado estado de coisas: se não o consegue por consenso o faz por coerção. É na política e não na cultura que a sociedade deve buscar respostas para pergunta fundamental: “Que fazer?”

<sup>39</sup> Outra influência significativa nas bases teóricas que consolidaram o programa, estabelecem-se no fato de ser sido André Malraux, então ministro da cultura da França, muito próximo de Oscar Nyemeyer durante seu auto-exílio na França na década de 90 no que tange ao desenvolvimento de projetos arquetônicos para o governo Francês.

todo esse movimento, a gente sabia que na América Latina estavam tendo muitos trabalhos populares, em que a figura do artista era muito importante. Então surgiu o movimento de Animação, na época nós já estávamos no Estado, essa equipe toda de educação, todos ligados também aos movimentos de arte, estávamos preocupados em levar a cultura para uma escola de horário integral, era só levar o evento, era só levar o espetáculo de teatro, era só levar... como é que poderíamos trabalhar a cultura da comunidade; onde a escola estava sendo inserida; de que maneira poderia ser bem recebida essa escola; não uma coisa imposta, quem teria esse papel de ver que está mudando, de ver que o espaço está mudando, oferecendo um espaço fantástico, a escola de horário integral com um ginásio excelente, uma biblioteca(...) (p. 25).  
(Nota nossa)

Vemos que, em um primeiro contato com o movimento europeu, realizada no capítulo terceiro, exploramos para além do desenvolvimento do modo de produção, uma visão que buscasse privilegiar a compreensão de como se organizavam as políticas sociais, notadamente no que se refere às suas formas de intervenção. No Brasil, seguindo os caminhos apontados por Conde (2007), esse olhar confere alguns sentidos para melhor compreendermos a dinâmica de implementação do programa de Animação Cultural pensado para os CIEPs, onde mais do que somente traduzir para a realidade brasileira as influências européias coube aos autores do Programa reinterpretar a realidade brasileira e assim configurar uma atividade que desse conta de sanar as nossas dificuldades de atendimentos as comunidades. Optou-se pela escola enquanto *locus*, dentre outras especificidades.

Primeiramente, realçando as similitudes, aqui podemos dizer que o programa de Animação Cultural não era exposto oficialmente como uma política social, mas assumia igualmente um caráter compensatório, frente às desigualdades geradas pelo modo de produção e pelo conservadorismo educacional brasileiro, assim como na Europa, esse caráter repousava na esfera da sociedade civil, apensado pelo Estado e executado pelo Estado, mas apresentava uma diferença significativa: não era tido enquanto uma política estatal era oriundo de uma percepção real das necessidades de desenvolvimento das formas educacionais no estado do Rio de Janeiro.

E seria a escola, compreendida como uma estrutura que congregaria uma série de atividades, e entre elas as ligadas às expressões artísticas produzidas e veiculadas pela própria comunidade, o que nos CIEPs era caracterizado como atividades culturais, ou seja, as expressões oriundas da comunidade como a poesia, artes plásticas,

danças, atividades esportivas, artesanato entre outras. Veiculado junto a essas expressões, buscava-se difundir um sentimento de pertencimento, de identidade em relação ao âmbito comunitário, o que representaria um primeiro passo para se constituir um canal de diálogo entre a escola e o cotidiano dos alunos, pais e vizinhos. Pensava-se a escola enquanto um centro irradiador de valores.

Começou a ter esse sentido de pertencimento, o que é aquilo que eu nunca olhei direito, mas se tirarem eu vou ficar triste. São referências, você só vive através das referências, então essas referências precisam ser assumidas pelo povo, para que não destruam elas, seja a memória, seja a coisa real, seja o imaginário, o que tem de imaginário na história, são as lendas que tem nas comunidades, quais são as assombrações, as histórias e os ditados que já ouviram contar (...) (Conde, 2007 p. 31)

Mesmo que não ordenado como na Europa, onde a *animacion sociocultural*, assumia um caráter de desenvolvimento em suas metodologias, de acordo com as necessidades apresentadas pelo modo de produção, podemos dizer que a animação cultural dos CIEPs, em um curto espaço de tempo, de 1975 a 1986, modificou-se profundamente. Dos “pacotes culturais”, com seus agitadores culturais e uma concepção de difusão cultural, desenvolveu-se para Animação Cultural, com os animadores culturais e com uma concepção enraizada no social, não mais somente difusora, mas também produtora, organizativa, tendo em vista as necessidades emergentes do âmbito da sociedade civil, de liberdade de expressão e de reivindicação frente às desigualdades de acesso geradas modo de produção.

Para tal, nada melhor do que difundir valores de pertencimento, de identidade social com aquela comunidade, com a sua produção, com o seu trabalho, não somente mais um ajuste, ou uma forma de se mascarar a contradição política e econômica, mas sim de superá-la por meio da nova organização escolar, e principalmente da organicidade presente naquelas comunidades. Fundiu-se na animação cultural uma metodologia que abarcou duas modalidades<sup>40</sup>, a cultural (artística) e a social

---

<sup>40</sup> Lembrando que, no continente europeu, o conceito de *animacion sociocultural* congregava três modalidades distintas, o cultural, o social e o educacional, assim como especificamos no início do capítulo terceiro deste estudo, p. 45 e 46.

(comunitária), diferentemente das formas concebidas no âmbito europeu, mas específicas da realidade do estado do Rio de Janeiro.

Essa preocupação, e mesmo o tempo acelerado de formulação do Programa demonstravam a necessidade de modificação do quadro educacional do estado, mas demonstravam também um espontaneísmo de congregar na escola todas essas funções. Afinal, estamos falando de uma escola que, naquele momento histórico, representava diretamente os valores do Estado, da classe dominante, o que gerou sem dúvida um impacto significativo nos anos em que o mesmo se desenvolveu.

Podemos ressaltar também, que esse espontaneísmo, caminhando com Conde (2007), caracterizou-se por uma forte influência do programa partidário de governo do PDT, mas que, de um modo geral, assumia-se pela necessidade de se implementar uma política que fosse pensada enquanto modelo de implementação do Estado, o que de fato, com o final do primeiro mandato de Brizola, não ocorreu, principalmente se levarmos em consideração a tentativa de reeleição do governo do PDT, através da figura de Darcy Ribeiro, mas que por um outro lado gerou frutos no que concerne o avanço das formas de organização das comunidades. Afinal estamos dialogando com algo que até os dias de hoje está em constante perpetuação em nossas políticas educacionais.<sup>41</sup>

Outro elemento de importante relevância, e de similar aparência, diz respeito ao âmbito da cultura. Seria esta, no programa dos CIEPs, um palco privilegiado de exposição das contradições econômicas, diferente das modalidades difundidas na Europa? Coutinho (in Duriguetto, 2004) nos aponta que

A preparação ideológica e cultural exige uma “direção consciente” para atingir eficácia histórica na construção de uma nova hegemonia “[...] ou seja, uma síntese político-intelectual que supere os elementos de corporativismo e transforme tais movimentos em algo homogêneo,

---

<sup>41</sup> Ressaltamos que atualmente, o dialogo entre a escola e a participação comunitária se coloca como elemento preponderante na consolidação de nossa educação. Para tal afirmação nos baseamos não somente em nossa atual legislação, mas também em programas educacionais, de porte Municipal, que são desenvolvidos. Para mais informações sugerimos nosso artigo: SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da . *A TERCEIRA VIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: SOBRE A ORGANIZAÇÃO ESCOLA/COMUNIDADE NO PROGRAMA BAIRRO-ESCOLA*. In: Encontro de Estudos e Pesquisas Em História, Trabalho E Educação, 2007, Campinas. Encontro De Estudos E Pesquisas Em História, Trabalho e Educação - HISTEDBR , 2007.

universalizante, capaz de ação eficaz e duradoura” (Coutinho, 1989: 106). (p. 65)

Essa forma de dirigir *conscientemente* restringia-se à esfera dos animadores culturais; orgânicos à produção comunitária, caberia levar adiante as formulações do projeto dos CIEPs, difundir essa nova escola e construir no interior do processo pedagógico uma nova forma de se entender o quadro social, não mais somente assimilativo, mas participativo.

Caberia expor um conjunto significativo de valores que pudessem ilustrar as desigualdades de acesso e possibilitar uma ação consciente, comunitária, no sentido de possibilitar a superação dessas desigualdades e, assim, constituir espaços de acesso e produção, ou seja, nos CIEPs, esta prática educativa compreendia, para além das modalidades européias, um momento histórico diferenciado, de ruptura com o regime militar, e uma constante integração entre os animadores culturais e a comunidade. Prova disto está no relato de nossa interlocutora sobre a “desordem” causada pelos animadores culturais na dinâmica escolar:

Tivemos muitos problemas (...) Muitas dificuldades, com os diretores que se sentiram ameaçados do poder da educação, o professor se sentiu muito ameaçado com a presença do artista, pela maneira de vestir, que era diferente, pelo gestual, pela fala, por ele ser um poeta, por usar um cabelo negro de trancinha, ou por ele ser um chileno e usar uma faixa roxa com uma calça rosa. Então isso, ainda na década de oitenta, a escola estava muito resistente, e eles ficavam apavorados, aí começaram também a ver que eles não estavam ali para competir, estavam para apoiar, aí começou realmente a vir à admiração e a preocupação de cada um ter os melhores animadores, porque começaram a perceber que a escola crescia com a presença deles, que passou a funcionar todos os dias, sábado e domingos, então a comunidade começou a tomar conta da escola, a ter o espaço, aula de ginástica, as mães começaram a fazer, a fazer as oficinas, fazer poesias, fazer discussão da associação, quer dizer uma escola aberta para discutir com a comunidade. (Conde, 2007 p. 28).

Contudo, mesmo com essa característica de privilegiar o campo da produção cultural, da quebra de valores, da construção de um outro entendimento para a escola, *a priori*, isso não trouxe consigo um entendimento real da estrutura escolar e social. Para além da geração da “desordem” era necessário, igualmente, um movimento que

garantisse essa nova organização, um projeto estratégico de alcance de um outro patamar do ordenamento social, através da animação cultural e da lógica de educação e de tempo que constituía o tempo/espaço escolar dos CIEPs.

Na compreensão processual da história, algumas iniciativas como a formação educacional mais sólida dos animadores<sup>42</sup> tiveram uma influência no seguimento do programa, mas nada que pudesse abrir os caminhos contra anos de descaso com a educação e com o povo, o que fica evidente no desabafo de Cecília Conde (2007):

Para mim é um projeto que tinha que ter dado certo (...), mas eu não entendi porque que até hoje não deu certo, também não entendi por que Paulo Freire não dá certo, por que Darcy Ribeiro não é estudado nas escolas de educação, eu acho isso (...) a América Latina estuda o Darcy, a Europa estuda Paulo Freire, Anísio Teixeira e aqui no Brasil não se estuda (...) É um caminho de um país que não quer transformar porque poderia estar fazendo isso. (p. 28)

Mas, mesmo com todas as dificuldades apresentadas, o programa, assim como o projeto dos CIEPs, seguiram cumprido o seu papel na história educacional do estado, até mesmo por sua importância institucional, mas muito também pela sua composição teórica, pela sua diversidade de formas de se entender as políticas educacionais e a escola.

Perseverava o entendimento de que caberia à instituição escolar, com um entendimento ampliado, vinculado à realidade política e social do país, sanar as dificuldades de acesso da maior parte da população brasileira - outra diferença do mundo europeu, da *animacion sociocultural* - mas herdada de uma concepção escolanovista, da escola enquanto uma instituição que efetivaria este papel. Assim como os Pioneiros e o movimento da Escola Nova, no Brasil pensou-se essa função social para a escola, e o envolvimento social em duas frentes: (1) a comunidade e o seu conhecimento e (2) as necessidades econômicas e as suas formas de

---

<sup>42</sup> Muitos animadores, por sua origem popular, não possuíam o ensino superior e até mesmo o ensino médio completo, o que demonstrava falta de acesso e mesmo a falta de comprometimento do estado para com a educação e conseqüentemente, muitas vezes também, a falta de preparo dos animadores para o desenvolvimento do trabalho. Não que estes não fossem capacitados, principalmente no que tange a sua atividade de origem, porém a falta de um seguimento educacional, pedagógico, preocupado com as formas amplas de se olhar o mundo criava dificuldades importantes na implementação do programa.

desenvolvimento, ou seja, uma relação direta entre a escola e o desenvolvimento econômico do país.

Para tal, articulando uma concepção desenvolvimentista com uma possível democratização do acesso aos bens culturais, políticos e econômicos, nos CIEPs seguiram-se, inicialmente, as experiências da Escola-Parque de Anísio Teixeira, implantada na Bahia (Conde, 2007), notadamente através da notabilidade da produção comunitária, cultural, é verdade, mas entendida esta como aglutinadora dos princípios contidos no movimento da Escola Nova, a cultura, a ciência e o trabalho. Diferiam-se uma da outra no fato de privilegiar as formas organizativas da sociedade, muito pelo desenvolvimento do bloco histórico e pela sua necessidade, tendo em vista os conflitos emergentes do âmbito da sociedade civil e mesmo da própria disposição do bloco hegemônico de ampliar as suas formas de interlocução, não mais sustentadas pelos princípios de uma ditadura civil-militar, mas ancorada por um novo entendimento, vivo durante todo os anos 80:

A valorização da esfera local reconfigurou e redimensionou o seu próprio entendimento. De espaço por excelência das relações coronelísticas e clientelísticas de poder, o local passa a ter uma imagem ancorada na “positividade”. O poder local, nesta perspectiva mais otimista, passou a ser portador de possibilidades de realização da democracia, da participação e do exercício da cidadania ativa (Duriguetto, 2003 p. 166)

Via-se nos CIEPs e na Animação Cultural este potencial, porém, em um outro viés. O trabalho era visto como capacidade de aprendizado no interior das competências oriundas das comunidades, ou seja, o que era próprio, produzido na comunidade e também o que essa produção gerava, suas necessidades para o seu desenvolvimento local e na rede que os CIEPs constituíam. E mais, representava esse movimento atrelado à compreensão de que o aumento das formas de produção cultural, ou seja, o trabalho, geraria elementos diferenciados na construção do conhecimento, no modo de se olhar à ciência e o que, em decorrência disso, seria o elo de percepção da cultura, da identidade cultural, em suas formas de propagação e difusão.

Na construção da experiência, assim como desejava Anísio Teixeira, o elemento central estaria justamente no fator que compreenderia esses três elementos. Em outras palavras, via-se a cultura, a sua produção, enquanto uma ferramenta de

distinção social e de alcance no entendimento sobre o papel da escola e das políticas sociais. Não mais somente o trabalho a ser aprendido enquanto um elemento instrumentalizador para a industrialização assim como o era na primeira metade do século passado, mas muito em um sentido de situar, organizar e identificar o homem com a sua criação, com o seu meio, com o estágio atual de desenvolvimento do bloco histórico.

Em outras palavras, estamos falando de um homem que compreendesse em sua formação, não mais, somente, os valores tidos como necessários à industrialização, mas também os valores de uma nova forma de se participar desse desenvolvimento, como nos indica Cecília Conde, falando sobre as características do animador cultural e principalmente de sua ligação, como referência, com a comunidade:

(...) tem sempre as pessoas que são os líderes naturais da comunidade que se interessam, que se preocupam, que tem esse olhar preocupado, de cuidadoso, de melhorar, de cuidado de direitos que devem ter, não só de direitos, mas de cidadania, são pessoas que possuem noção que elas tem deveres, mas que possuem também direitos, então procuram esses direitos, que eram artistas (Conde, 2007 p.25).

Isso, sem dúvida, expressava o quanto Brizola, Darcy e o PDT, em seus quatro primeiros anos de governo, estavam identificados com uma forma diferenciada de se entender a educação, as políticas sociais e o próprio modo de produção. Abriam espaço de diálogo no âmbito de uma estrutura social como a escola, e ampliavam as formas de participação da comunidade nos rumos das políticas. A isso, creditavam a necessidade de uma forma de governo que fosse realmente oriunda do povo, das suas necessidades, da sua história e, nesse sentido, Darcy nos expõe o compromisso popular de seu partido com as bases de um movimento político mundial:

Nosso partido pertence a um movimento do mundo inteiro. Nós somos filiados a internacional socialista. Qualquer partido da internacional socialista tem regras básicas. E entre essas regras básicas há uma: se governa para a população mais carente. Olhando para ela. (Ribeiro, 1991 p. 50)

Nessa congregação de elementos Conde (2007) expõe a nós que, pelo andar de nossa História, os movimentos que buscavam democratizar o acesso à educação estavam materializados em seu pensamento e no projeto dos CIEPs. Assim o foi com

os Pioneiros de 1932, e também seria com o entendimento dialógico, como dito anteriormente, presente em Paulo Freire e na realidade objetiva dos educandos. Afinal, nessa construção de um novo homem, de uma nova relação com a sociedade, as formas pedagógicas, necessariamente precisariam seguir um outro rumo e, assim, caracterizam-se as influências de uma nova pedagogia, de uma nova ação cultural, remontada por Freire como uma ação para a liberdade (1987):

(...) a nossa ação era muito maior do que somente um evento, estávamos preocupados com o indivíduo que está inserido na sociedade, que tem a cultura, que tem um contexto histórico ali, então ele tem uma história, ele tem um passado, ele tem uma memória que você tem que trabalhar com isso e tem uma perspectiva, então é nessa hora que nós traçamos essa perspectiva. (Conde, 2007 p. 31)

E essas perspectivas estavam materializadas no que Freire (1987) identificava como uma prática consciente, como algo condicionante à realidade, mas que, por meio dessa mesma realidade, estaria disposta a se transformar, ou seja, uma *percepção do comunitário, de reconhecimento* através de seu trabalho. Para Conde (2007), isso se daria por meio da arte, da criatividade presente nessas manifestações da vida humana:

Então foi muito bom estar em contato com esses animadores, nós vimos às festas... Eu lembro do Braga ter criado o “gudodromo”, onde ele reunia as crianças para jogarem bola de gude, era muita invenção, o varal de poesia, olha eu tenho lista de quase todas as atividades, só da mulher, saúde da mulher, família, gestação, olha tudo, tudo relacionado à mulher. E o que fazia o Darcy, a escola fica muito apática de somente dar aquela matéria, então fazíamos reunião toda a semana com o Darcy e com todas as equipes, ai você ouvia que estava com menino de rua que estava morando no CIEP, ai você tinha o problema da saúde com o dentista e com o médico que falavam dos problemas, a campanha do piolho, ai ia o animador cultural trabalhar na campanha do piolho, na campanha de tudo que aparecia. Ai através da pessoa da alfabetização, que recursos nós tínhamos pra ajudar, com o professor de educação física (...) então nós tínhamos uma consciência (...) (p. 31)

Assim, durante esse processo de composição do Programa, se pudéssemos conferir algumas características sobre a sua localidade histórica, a principal, sem dúvida, estaria ligada ao papel político desempenhado por esse conjunto de movimentos existentes no interior da animação cultural e dos próprios CIEPs.

Estava evidente a necessidade da construção do novo, de se ampliar às lutas sociais para além do âmbito de uma relação linear entre sociedade civil e sociedade política e via-se na cultura um palco privilegiado para esse debate, principalmente por uma modificação de atitude no âmbito da sociedade civil perante as suas necessidades, compreendidas no contexto histórico brasileiro da década de 80.

Essa realidade evidencia-se na fala de Conde (2007), também seguido de uma certa mágoa pela não efetivação do projeto, mas com uma análise contextual bastante clara sobre as possibilidades presentes na formulação política do programa:

Então foi em uma época em que todos estavam podendo falar (...) tivemos então a experiência de trabalhar naquele momento, com quem realmente estava atuando na cultura, passando experiências, realmente vivendo, enriquecedor o momento que nós passamos com os animadores culturais. No início, eram poucos animadores culturais, nos primeiros quatro anos não chegou a 60, então você pode conhecer melhor, dar uma dedicação melhor, a experiência precisava começar com um embrião pequeno para poder crescer, mas a pressa, a política e a cobrança, isso que não dá seguimento, isso precisava começar a pipocar, pipocar em cada região para dar movimento aos locais, para depois eles desenvolverem. (p.32)

Assim, dando continuidade à constituição de uma história ampla e inteligível do Programa de Animação Cultural seguimos o seu fio condutor, buscando evidenciar, no relato da idealizadora do programa, o legado dessa forma de se desenvolver a educação, de se levar um programa político e também, por que não, de colocar à luz do dia o debate sobre a transformação de uma realidade, ou mesmo de um modo de vida desigual.

Portanto, ilustrando as contribuições deixadas pelo Programa, entramos em uma reflexão mais atual sobre as vias históricas do movimento educacional brasileiro, demonstrando a importância de pensarmos nossa história, de pensarmos nossas proposições de encontro com as formulações hoje vigentes para a Educação Brasileira.

### 4.3 O Legado do Programa de Animação Cultural

*(...) qualquer caminho vai ter pedra, vai ter buraco, vai ter dificuldade isso que nós temos que lidar e enquanto a escola (...)  
(Cecília Conde)*

Quase que em um tom de nostalgia, nossa interlocutora nos fazia os apontamentos finais das entrevistas sinalizando, para além de um desgaste pessoal, o quanto foi rico, mas ao mesmo tempo conflituoso, fazer parte de toda a história dos CIEPs em seu primeiro momento, durante a década de 80. Aliada a uma autenticidade, essa voz até então quase adormecida no âmbito da educação brasileira, assim caracterizava a importância do Programa para se pensar a cultura ou a produção humana no processo educacional:

*(...) o que me interessa é que através do mundo cultural podemos dar uma visão de mundo para o ser humano, é uma visão de que eu não estou sozinho, que existe uma razão para eu estar vivo, que eu vou cuidar da natureza que eu estou ligada nela, porque eu estou ligada ao patrimônio e o ser humano é primeiro patrimônio eu vou cuidar desse ser humano que vai ser o melhor. (Conde, 2007 p. 36)*

Com essa articulação proposta, Cecília Conde, no projeto dos CIEPs, buscava constituir um primeiro passo de rompimento com uma educação conservadora, a qual ela mesma denunciava através das palavras de Paulo Freire como sendo uma educação “bancária”, depositária, preocupada em reproduzir os valores hegemônicos da classe dominante brasileira. Não que esse elemento fosse posto de lado, mas o fato é que o principal objetivo presente na constituição do programa estava fincado em um alicerce dialético, de formulações de antíteses e sínteses, como ela mesma afirma:

*Então a cultura é visão, não só através da arte da estética, mas sim através do saber da convivência (...) eu a escola, a diferença da escola e da sociedade é que tudo está muito partilhado, muito estereotipado, muito formal do errado, está muito lógico, burro, não está um lógico dialético onde você pode possa discutir, dialogar, o dialogo não se faz presente, continua sendo um saber de cima para baixo e não querendo ouvir. Nós falamos tanto, mas continuamos desenvolvendo a educação bancária que Paulo Freire tanto falava, nós não somos depositários,*

esse depósito é para dialogar com a realidade, fornecendo propostas, coisas novas que surjam para renovar a vida (...). (Conde, 2007 p. 37)

Após todo esse período de intensos debates sobre nosso objeto de estudo, esses elementos aparecem-nos como fundantes na constituição do legado desse programa desenvolvido no interior de uma política pública educacional. Ressaltamos isto ainda pelo fato de buscarmos um certo distanciamento nas análises das entrevistas; afinal, diante do tom emocionado de nossa entrevistada, nosso envolvimento acaba por ser intrínseco aos apontamentos por ela realizados, referentes à história do CIEPs e do Programa de Animação Cultural implantado nesses Centros Integrados.

Antes de tudo, seguindo os dois elementos apontados por nós como fundantes na constituição do legado do programa, Cecília (2007) nos aponta uma insatisfação com os sentidos e significados propagados pela escola. Para ela, “a nossa escola não discute a realidade que está acontecendo fora, ela está apenas servindo aos modelos que a sociedade quer impor (...)” (p.37).

Essa insatisfação reflete, hoje, os mesmos elementos pensados para a formulação do Programa de Animação Cultural durante a década de 80, expondo que ainda nos dias atuais, mesmo com todas as experiências democráticas por nós vivenciadas ao longo dos últimos 20 anos, pouco se modificou o quadro de nossa educação.

Não que não tenhamos caminhado para projetos alternativos de hegemonia, mas o fato é que, no quadro conjuntural, a escola e toda a sua produção ainda se caracterizam por uma dinâmica que responde diretamente aos interesses de uma pequena parcela da população, deixando à margem a sua outra e maior parcela. Gramsci (2006), com muita atualidade nos diz, sobre essa “mesma” escola, que

Em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristaliza-las em formas chinesas (P. 49).

Parece-nos que esse pensamento de Gramsci aponta, em conjunto com os apontamentos de Conde (2007), o primeiro elemento a considerarmos como relevante na história do Programa de Animação Cultural. Assim como o marxista italiano apontava em direção a uma formação escolar unitária, no plano de constituição filosófico a Animação Cultural encadearia, em suas ações, movimentos que perpetuassem o entendimento da produção humana em uma perspectiva de totalidade - o comunitário compreendido no conjunto do bloco histórico, o trabalho das comunidades, sua cultura, em um contexto que traduzisse as necessidades e as vontades emergentes do trabalho humano, ou seja:

O homem deve ser concebido como bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa – objetivos e materiais – com os quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. É uma ilusão, e um erro, supor que um “melhoramento” ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é individual, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para o exterior, atividades transformadoras das relações externas, desde as com a natureza e com os outros homens – em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive – até a relação máxima, que abraça todo o gênero humano. Por isso, é possível dizer que o homem é essencialmente “político”, já que atividade para transformar e dirigir conscientemente os homens realiza a sua “humanidade”, a sua “natureza humana”. (Gramsci, 1966 p. 47)

Assim a escola, pensada no modelo dos CIEPs, seria a responsável por perpetuar essa nova dinâmica. Ou seja, para a atualidade podemos identificar, na fala de nossa entrevistada, que ao Programa de Animação Cultural caberia justamente esse papel de reinvenção do espaço escolar, de pensá-lo dialeticamente, de levá-lo enquanto uma instituição pública colocada a serviço da população mais carente, assim como ela mesma nos diz:

Quando você tem uma inclusão, que se fala tanto em inclusão, mas se você chega nas comunidades esses grupos de excluídos possuem a sua própria cultura, a maneira deles viverem, o que eles tocam, a maneira de se vestir, o conhecimento que eles tem por eles serem excluídos, eles começam a fortalecer a cultura deles, isso também é pouco fica somente nesse saber e o que escola precisa fazer é abrir esse conhecimento e dar caminhos para você percorrer livremente os tropeções da vida, qualquer caminho vai ter pedra, vai ter buraco, vai ter dificuldade isso

que nós temos que lidar e enquanto a escola (...) E o animador cultural ele veio suprir um pouco isso, não que ele seja a salvação, primeiro nós temos que refletir que ele tem ajudado a escola pensar diferente (...) então se ela não prepara as pessoas para poderem transformar ou partirem da comunidade para a transformação, a escola está fadada a não formar pessoas que façam(...) (Conde, 2007 p. 37).

Ainda sobre essa nova dinâmica, somando elementos a essa mudança de postura na educação pensada durante a década de 80, Cecília nos dá indícios sobre o papel exercido pelo animador cultural. Vários foram, durante todo esse projeto, os momentos em que a presença marcada do animador cultural ressaltava a postura conservadora da escola e da educação brasileira. Afirmava ela que, no processo educacional, nossa escola estava reificando uma forma conteudista de propagação do conhecimento, e que a figura do animador seria o fator que iria diferenciar essa correlação.

Como legado, podemos creditar, aos dias atuais, que uma educação integral, unitária, pensada em tempo integral, avança não somente na constituição do espaço público, da esfera de atuação da sociedade civil, algo que exploraremos na conclusão deste estudo, mas também em suas formas de atuação expressas na condução do bloco histórico.

Mais uma vez Gramsci (1966) nos dá elementos para pensarmos as contribuições deixadas pela animação cultural, dizendo-nos mais sobre expressão ideológica do que somente sobre expressão educativa. Para ele, a materialização da hegemonia pairava sobre ações individuais e coletivas, ou seja, expressa na ação humana, em seu trabalho e justamente nesse aspecto, o autor apontava a manifestação humana enquanto princípio da educação. Nesse sentido dizia-nos que a construção de projetos coletivos nasceria das percepções corporativas das contradições existentes no interior do modo de produção.

Por coincidência ou não, Cecília Conde também explora essa articulação, nos dizendo mais sobre a expressão ideológica da animação cultural do que de sua prática educativa, mas ressaltando a interdependência de ambas, no que concerne a efetivação de uma política pública:

É essa ousadia que a educação tem que provocar na pessoa, depositar confiança de que o outro é capaz, se você sente que é capaz da ousadia, você acredita no outro também, você cria uma pessoa que vai ser capaz de modificar o ambiente da escola, modificar a postura, questionar certos valores, então eu acho que a cultura tem que provocar o homem e deixar de ser um evento.

Eu acho que foi um legado muito importante, mas também que marcou que era no animador cultural esse processo, eu acho também que precisamos reformar a educação, colocar dentro da carga horária do professor, não que ele tenha que ser o salvador da pátria não, ele tem que conviver com outros saberes é importante a figura de um professor sozinho, mas que ela seja enriquecida por várias vivências dentro da escola. (Conde, 2007 p.39)

Essa postura, reflexo de anos de contribuição para a educação no Brasil, nos coloca diante da necessidade de pensarmos até mesmo a formação de nossos professores. Porém, pelo nosso recorte, abordamos mais a necessidade de pensar também em outras formas de relação, a inserção de novos proponentes na escola. Ao Programa coube, no pensamento de Cecília, explorar as lideranças existentes nas comunidades que cercavam as escolas e desse legado, cabe-nos explorar a fundamentação filosófica dessa proposição.

Nessa junção, *escola integral de tempo integral e animação cultural*, podemos afirmar que o maior legado deixado pela experiência reavivada por nós, durante este estudo, se dá, justamente, na concatenação das necessidades históricas da população brasileira, no que tange ao acesso à educação. Cecília Conde, ao longo das entrevistas, sempre nos afirmava o caráter histórico da produção humana, da organização comunitária, da identidade e da necessidade de se modificar o quadro desigual da educação. Afirmava-nos também a notoriedade da criança no processo pedagógico, da sua herança familiar, da integralidade da relação entre educação e sociedade, mas mais do que isso nos instigava a entender os motivos e as causas do descaso para com a educação. Colocava a história enquanto processo, enquanto algo articulado com a realidade e nos fazia entender a problematização criada por ela e por tantos outros pensadores durante a criação do Programa de Animação Cultural.

E para nós, que tivemos o privilegio de presenciar o “renascimento” dessa história assim como para própria Cecília, a herança deixada pelo programa de animação cultural, em sua heterogênea composição, passa pela compreensão histórica das necessidades da população brasileira, assim como ela nos demonstra:

Eu acho que o grande legado, que Darcy, esses movimentos deram, é que a coisa mais importante é a educação, uma educação que ofereça as oportunidades possíveis de desenvolvimento do ser humano, sejam humanistas, sejam científicas, sejam técnicas de trabalho, que preparam não só para ser doutor que preparam o homem para vida, isso eu acho que é o papel da escola, da educação esse preparo para uma vida melhor, não somente no sentido do consumo, mas sim no sentido de querer bem, de ter consciência (...) (Conde, 2007 p. 40).

Assim, nesse caminho Renato Russo igualmente nos aponta uma saída para a transformação do “Homem”, dizendo-nos mais um pouco sobre suas necessidades: *“Nosso dia vai chegar, teremos nossa vez, não é pedir demais quero justiça (...) Quero Trabalhar em paz, não é muito que lhe peço (...) eu quero Trabalho honesto em vez de escravidão (...)”*.

#### **4.0 Sobre qual Animação Cultural, sobre qual Escola, sobre qual Comunidade estamos falando?**

*“É preciso refinar os conceitos. Eles precisam ser claros para não haver confusão quando se pretende explicar a realidade. Senão, não se explica coisa nenhuma, apenas se desloca a ignorância de um nível para o outro”.*

*(Florestan Fernandes)*

No início deste estudo, ressaltamos que nossa meta era discutir algumas questões, que evidenciamos, baseados em uma metodologia que explorasse nosso objeto. Nesse sentido, pensamos e questionamos a dimensão política do Programa de Animação Cultural dos Centros Integrados de Educação Pública do estado do Rio de Janeiro, quais as suas repercussões; pensamos, igualmente, sobre os sentidos e os significados deste Programa para quem o idealizou; e finalmente, pensamos em construir um significado para a história deste programa, ou seja, aprofundar a discussão sobre sua importância para a Educação Brasileira, nos dias atuais.

Como explanamos no trecho acima, seguindo as palavras do velho Florestan Fernandes, não queremos dar respostas neste estudo que, simplesmente, desloquem o conceito pensado para a animação cultural durante a década de 80. Queremos trazer à tona, resgatando a tradição marxista para o âmbito da cultura, os elementos que contaram a história de uma experiência educativa no plano de uma política pública no Rio de Janeiro, durante o final do regime repressor dos militares.

Esse exercício, sem dúvida, representa o resgate de algo ainda não muito explorado, de um debate ainda incipiente, mas não menos importante para a atualidade da educação no Brasil. Em tempos de novas políticas educacionais - diríamos não tão novas assim - procuramos resgatar, ao longo deste estudo, os movimentos que ajudaram a constituir o Programa de Animação Cultural nos CIEPs, que igualmente nos ajudam a compreender o fascínio atual sobre as manifestações presentes no âmbito das políticas públicas na educação, no que concerne ao desenvolvimento da educação em tempo integral. Mais do que um modismo, essas manifestações atuais são explicadas pela História, por movimentos que em seu contexto próprio ajudaram a constituir o bloco histórico no qual estamos imersos.

Nesta conclusão, novamente nos ateremos a Antonio Gramsci e à sua compreensão processual da História, mas principalmente tentaremos entrelaçar as pontuações que realizamos ao longo do estudo, no sentido de precisarmos, com maior exatidão, as nossas momentâneas conclusões a respeito das inferências realizadas. É também importante pontuar que não responderemos, de forma sistemática, as questões levantadas no início deste estudo; procuraremos entrelaçá-las, apontando assim a totalidade das relações que nos propusemos levantar.

Para a idealizadora do programa, Cecília Conde, e ao conjunto dos formuladores do projeto dos CIEPs, à frente o antropólogo e educador Darcy Ribeiro, estava clara a necessidade de se modificar a estrutura educacional brasileira. Estávamos ingressando nos últimos anos da ditadura civil-militar, e no país o movimento democrático alastrava-se, não somente pela vontade popular, mas também pela própria sobrevida do modo de produção. Uma *nova cara* era necessária para a formação do povo brasileiro, de uma nova geração de indivíduos que pensassem coletivamente o desenvolvimento de nosso país.

Os CIEPs, mesmo com suas contradições, tinham como mote principal alargar as esferas de participação da população nos rumos do país, possibilitando uma educação integral em tempo integral a um número cada vez maior de pessoas. Nessas escolas, estavam expostas as contradições entre os afortunados e os desprovidos, como o próprio Darcy gostava de dizer, mas estavam igualmente expostas as possibilidades de diminuição destas contradições.

Juntar educação, cultura, meio ambiente, saúde, assistência social em uma mesma política pública, para a época em questão era, sem dúvida, um passo, no mínimo, diferenciado na constituição das políticas sociais do país e colocava seus gestores em um patamar diferenciado de exposição. Esse caráter de integração setorial do estado em uma política pública representou um intenso debate sobre o cunho do governo do PDT no Rio de Janeiro, mas, por um outro lado, também trouxe à tona o debate sobre a marginalização da pobreza em nosso estado.

No que tange à dimensão política do programa, entendendo esta enquanto um palco de disputas de diferentes expressões ideológicas podemos considerar alguns aspectos que as realçavam e traziam para a arena política a materialização dos

diferentes rumos apontados pelas forças políticas do estado. Diversas foram às críticas oriundas de vários lados, mas o que queremos ressaltar e enfatizar foram os movimentos criados no cotidiano dos CIEPs.

Sobre o Programa de Animação Cultural, com toda a sua estratégia de atuação, consideramos que esta prática educativa resgatava, no âmbito da participação comunitária, contribuições do movimento dos Pioneiros de da Escola Nova, de 1932, como já exploramos, mas junto a isso advinha um novo entendimento sobre cidadania. Entendia-se esta categoria como uma ampliação dos direitos sociais, não mais em um tom reivindicativo, mas sim participativo. Há de se considerar este elemento, seguindo as palavras de Duriguetto (2004), como o início da construção de uma nova ordem democrática, de uma “nova cidadania”:

A “nova cidadania” supõe, assim, a difusão de uma “cultura de direitos”, e se constitui também enquanto uma “proposta de sociabilidade” mais igualitária das relações sociais em todos os seus níveis, e não apenas a incorporação ao sistema político em seu sentido estrito (p. 200).

Diferentemente do entendimento dos *Pioneiros*, onde o tom relativo à cidadania e mesmo pelo próprio desenvolvimento do bloco histórico era expresso de uma forma passiva, através do provimento do Estado, durante a década de 80, nos CIEPs, e seguindo a idealizadora do programa, para além do provimento do Estado esta cidadania expressava-se de forma ativa, pela necessidade de organização das bases comunitárias; pela necessidade de compreender que a produção enraizada no cotidiano das comunidades poderia nos dizer os caminhos para uma modificação sistemática no conjunto de ações da época em questão -ditadura civil-militar, redemocratização.

Esse novo associativismo, com bases também ligadas ao movimento das políticas sociais européias representava uma modificação, mesmo que inicial, no desenvolvimento do nosso sistema político-econômico. Ao projeto de governo do PDT caberia iniciar essa movimentação e expandi-la para a pauta política brasileira nos anos seguinte tanto que, na própria propaganda dos CIEPs, Darcy Ribeiro afirmava que seria este um programa educacional que revolucionaria o sistema brasileiro.

Outro elemento importante se dá pelo entendimento das funções estatais. Estas, até então pelas vias da ditadura civil-militar, manifestavam-se de forma restrita, imposta, fragmentando o entendimento detectado por Gramsci (2006) que na esfera estatal a composição se daria através de um estado ampliado, onde a participação da sociedade civil seria exposta no âmbito das lutas sociais. Nesse sentido, a forma reguladora adotada pela vigência estatal brasileira colocava-se como incapaz de regular essas lutas sociais somente pelo aparato da força. Caberia uma modificação que imprimisse uma nova dinâmica de regulação desses fenômenos que emergiam da sociedade civil o que, para o programa político do governo de Leonel Brizola, era determinado pelas normas programáticas oriundas do trabalhismo europeu. Sendo assim, os CIEPs seriam o carro chefe da constituição dessa passagem de um regime ditatorial para um regime democrático, pelo menos no estado do Rio de Janeiro, o que para muitos críticos se configurava enquanto obras assistencialistas e de cunho meramente eleitoreiro.

Ademais, verificamos que o Programa de Animação Cultural nos CIEPs seria o responsável por essa ligação, seria o elo que integraria a vida comunitária, ou um novo associativismo, para além da sociedade política e do mercado<sup>43</sup>, e mais, seriam o elo do governo do Estado com as bases comunitárias, ou seja, uma importante ramificação do poder público na esfera da sociedade civil.

Porém, algumas características desse programa necessitam ser ressaltadas. Como dissemos, existiam especificidades, principalmente ligadas aos animadores culturais e à própria expressão de suas reivindicações. Estes, ligados às comunidades, ampliavam as possibilidades de entendimento da população, notadamente no que se refere à constituição do espaço da escola pública. Afinal, nos animadores e na própria produção comunitária estariam colocados os elementos que trariam a participação popular, não somente no plano de subserviência ao Estado, mas de suas necessidades, de suas reivindicações.

---

<sup>43</sup> Duriguetto (2004), nos afirma que as instancias políticas, seja na sociedade política (Partidos Políticos), ou seja no mercado (Sindicatos profissionais) não mais expressam as formas de participação democrática, dizendo-nos através de uma profunda análise de conjuntura, que as formas de participação, principalmente com o fim do estado de bem estar, migraram também para o âmbito sociedade civil, com suas instituições privadas (Associações de Bairros, ONGs, Movimentos Sociais e etc.)

Era a expressão de uma nova forma de associação, levando o plano cultural, das manifestações artísticas, entendidas em seu sentido histórico, como o “motor” das transformações sociais, uma socialização da produção, do trabalho e das decisões dos rumos das comunidades e das escolas. Assim como Conde (2007) nos demonstrou, não seria a animação cultural a salvação para os problemas sociais, mas seria esta uma nova forma de se olhar à constituição dos espaços democráticos e de socialização da própria política.

Encontramos também, nesta formulação de Conde (2007), um outro aspecto relevante:

(...) todas as propostas de mudança de vida, de sociedade passam por uma visão de cultura não a cultura eventual, mas a cultura do saber que o povo tem, os saberes e fazeres da população. Me parece que isso cada um possui, eles sabem as soluções, é que nós não estamos habituados a ouvir as propostas da população. (p. 36)

Com isso, a idealizadora do Programa nos diz que, para além das decisões no plano das instâncias políticas, outras importantes decisões eram expressas através da produção cultural existente nas comunidades, onde por mais que a censura fosse eficaz, as formas estéticas de manifestação traduziam importantes escolhas e opiniões sobre os rumos da comunidade e do próprio país, bem como, nesse sentido, outras instâncias também precisavam ser ouvidas e discutidas. Assim, a cultura também era entendida enquanto um palco privilegiado de lutas, capaz de ordenar e mesmo desordenar os sentidos e os valores da comunidade e da escola.

Na composição da tríade Escola de tempo integral, Animação Cultural e Comunidade, elementos importantes nos saltam aos olhos, se explorarmos com profundidade suas nuances. Não que a dimensão política do programa fosse redentora, mas sem dúvida esta importância se expressa enquanto mais um elemento potencializador de ampliação das lutas a serem travadas na construção de uma alternativa à escola que hoje possuímos e a nossa própria formação social.

Sendo assim, ressaltar a importância histórica do Programa é ressaltar que não adianta somente pensarmos a modificação da estrutura escolar, mas também repensarmos as nossas próprias formas de luta em todas as suas dimensões, social, econômico e cultural. Os CIEPs, no conjunto de suas ações, estavam organizados para tal mudança, como nos afirma Cecília Conde (2007):

Quer dizer, o ser humano cria por si mesmo condições de sobrevivência através de seu conhecimento, qualquer pessoa que possui uma deficiência ela vai saber lidar com o mundo com essa deficiência, então o mundo precisa também se preparar para lidar com isso. Então somente a cultura proporciona, essa coisa de pensar no outro, se eu tenho cuidado com a planta, com o animal, hoje parece que nós damos mais valor aos animais do que ao ser humano, quer dizer se nós denominamos o ser humano como elemento quer dizer que estamos destituindo eles de qualquer valor, então eu acho que a cultura ela traz esse significado, que é amplo, mas não confundi-lo com erudição, ela é ampla onde a forma de conhecimento, onde a convivência está junto, onde tem expresso a forma de pensamento de uma comunidade, ou de uma população seja ela isolado ou no meio, como ela vive daquela maneira como eles sabem lidar com aquela realidade.(p. 37)

Esse elemento, muito presente durante toda convivência com a idealizadora do programa – da expressão humana em sua totalidade – denota o sentimento existente na formulação dessas escolas de tempo integral. Não se pensava somente em estender o tempo de permanência do aluno na escola; pretendia-se mais do que isso – a conformação de uma nova forma de organização social em tempos de pouca expressão. Pretendia-se formar um novo indivíduo, estava traduzido nos CIEPs e em seus programas a necessidade de alargamento das relações sociais.

Para nós, que dialogamos com esse momento histórico, fica algo para além da narrativa de sua idealizadora. Fica a necessidade de entendermos os movimentos de nossa história, os movimentos de indivíduos que levaram à frente a construção de uma nova forma de vida, de uma nova sociedade. Podemos questionar os caminhos, *como* fizemos, mas jamais os ideais de vida expressos no pensamento de educadores preocupados com a nossa sociedade.

Os CIEPs e suas manifestações, mais do que deixaram um legado para os dias de hoje. Assim como os Pioneiros da Escola Nova, Paulo Freire, Anísio Teixeira, dentre outros, essa forma de se pensar a educação materializa-se nos dias atuais nas conformações políticas de nossas propostas para a educação.

Hoje, a temática da educação integral em tempo integral é ponto de pauta presente em toda a nossa legislação, desde a outorga da Constituição Federal de 88 até os atuais planos educacionais (Coelho e Specth, 2007). Podemos afirmar que essa

temática, inclusive, ultrapassou os limites das discussões da esquerda brasileira, e hoje se manifesta, também, no plano de partidos conservadores.

Logicamente, como qualquer expressão oriunda de nossa história, essa temática modificou-se ao longo dos anos, mas vemos a sua conotação inicial ainda atrelada a ideologias que pensam e repensam as modificações de nossa sociedade. Assim como Darcy Ribeiro e Cecília Conde pensaram uma proposta que integrasse a vida comunitária a uma esfera do poder público à escola, outros governantes e intelectuais ainda o pensam.

Nela, manifestam-se politicamente expressões do nosso cotidiano, mas também as contradições dos dias atuais; manifestam-se vontades coletivas da maior parte da população, mas também necessidades de uma parcela minoritária dessa mesma população. As desigualdades de acesso aos bens e à produção cultural, principal luta iniciada pela animação cultural dos CIEPs, ainda são o retrato do quadro diferenciado de nossa economia e de nossa forma de se fazer política, o que para Gramsci (2007) se traduz em uma importante contribuição:

Questão do “homem Coletivo” ou do “Conformismo Social”. Tarefa educativa e formativa do Estado, cujo o fim é sempre de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização”, de adequar a civilização e a moralidade das mais amplas massas populares as necessidades do continuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto de elaborar fisicamente tipos novos de humanidade (p. 23).

Somente por isso, esse programa já se justificaria, mas justamente por essa análise, podemos diagnosticar o quanto precisamos caminhar *com* e *sem* a animação cultural para um outro projeto de sociedade, para uma nova forma de existência. Afinal, como nos dizia o próprio Darcy, a escola de tempo parcial só se justifica por sectarismo e não pela expressão da vontade coletiva (Ribeiro, 1986).

Sendo assim, ainda é perceptível, para além das desigualdades, que a noção de hegemonia, tão trabalhada por Gramsci (2007), representa um avanço para as pretensões dos “afortunados” (Ribeiro, 1986), mas ao mesmo tempo cria possibilidades de manifestações opostas a essa direção. Afinal, a constituição do consenso nos abre

caminhos, no interior das estruturas do Estado, para a formulação de alternativas a essa dinâmica.

A animação cultural, desenvolvida nos CIEPs, e seus animadores seriam esse caminho, segundo Conde (2007); seriam os intelectuais (Gramsci, 1982), oriundos das bases comunitárias, que evidenciarão a necessidade de organização e emancipação dos “desafortunados” (Ribeiro, 1986).

Nesse sentido, mesmo que parcialmente, concluímos nossas inferências, deixando mais uma reflexão de Gramsci (2007), que se faz muito atual:

Ocorre na arte política o que ocorre na arte militar: a guerra de movimento torna-se cada vez mais guerra de posição; e pode-se dizer que um Estado vence uma guerra quando a prepara de modo minucioso e técnico no tempo de paz. A estrutura maciça das democracias modernas seja como organizações estatais, seja como conjunto de associações da vida civil, constituiu para a arte política algo similar as “trincheiras” e as fortificações permanentes da frente de combate na guerra de posição: faz com que seja apenas “parcial” o elemento do movimento que antes constituía toda a guerra, etc (p. 24).

...ou seja, caminhar, ampliar, socializar a política ainda é algo muito necessário e vital para as pretensões de nossa sociedade, não em um sentido meramente escolástico, mas em um sentido oposto, disposto a organizar as massas para um único objetivo em comum: a verdadeira participação, uma democracia com “D” maiúsculo.

## Referências Bibliográficas

BADESA, Sara de Miguel (org.). **Génesis y sentido actual de la animación sociocultural**. Madrid: Sanz y torres, 1999.

BARREIRA, Luiz Carlos. **Anísio Teixeira e a Doutrina do Nacional-desenvolvimentista**. In MONARCHA, Carlos (org.). **Anísio Teixeira: a Obra de uma Vida**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BOBBIO, Norberto. **Nem com Marx, nem Contra Marx**. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.

BOMENY, Helena. **Os Intelectuais da Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

CARRANO, Paulo César. **Juventudes e Cidades Educadoras**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

CASTRO, Ana Roza, Viveiros de e FARIA, Lia Ciomar Macedo de. CIEP: o Resgate da Utopia . In; CAVALIERI, Ana Maria Vilela, COELHO, Ligia Martha. **Educação e(m) Tempo Integral**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

CAVALIERI, Ana Maria. **Educação Integral: Uma Nova Identidade Para a Escola Brasileira**. In: Revista CEDES n. Campinas-SP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Escola de Educação Integral: Em Direção a uma Educação Escolar Multidimensional**. Rio de Janeiro: UFRJ. Tese de Doutorado em Educação, 1996.

CEVASCO, Maria Eliza. **Dez Lições Sobre os Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. **Educação Integral: Concepções e Práticas na Educação Fundamental**. Caxambu-MG: Anais da 27<sup>o</sup> Reunião Anual da ANPED, 2004.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa e SPECTH, Janaina Menezes. **Tempo Integral no Ensino Fundamental: Ordenamento Constitucional-Legal em Discussão**. 30<sup>a</sup> Reunião Anual ANPED: Caxambu – MG, 2007

CONDE, Cecília *et al.* **Ação Cultural nos CIEPs: Repensando a Animação Cultural.** Rio de Janeiro, 1985

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e Política. A Dualidade de Poderes e Outros Ensaio.** São Paulo: Cortez Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. A Democracia nas Batalhas das Idéias e nas Lutas Políticas do Brasil de Hoje. *In*; FÀVERO, Osmar, SEMERARO, Giovanni. **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** Niterói-RJ: Editora Cortez, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Um olhar sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *In*; XAVIER, Maria do Carmo (Org). **Manifesto dos Pioneiros da Educação: um legado Educacional em Debate.** Rio de Janeiro: FGV , 2004.

DOSSE, François. **A História em Migalhas: dos *Annales* à Nova História.** Bauru, SP: EDUSC, 2003.

DURIGUETTO, Maria Lucia. **Sociedade Civil e Democracia: um Debate Necessário.** São Paulo: Cortez Editora, 2007.

ENGELS, Friedrich. Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Clássica Alemã. *In*; MARX , Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos.** São Paulo: Edições Sociais, Vol. I, 1975.

\_\_\_\_\_. Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem. *In*; MARX , Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos.** São Paulo: Edições Sociais, Vol. I, 1975.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural Para a Liberdade e Outros Escritos.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra 5ª Ed., 1982

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2002

FREITAS, Sônia Maria. **História Oral: potencialidade e possibilidades.** São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP: Imprensa Oficial, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a Construção Democrática no Brasil: Da Ditadura Civil Militar a Ditadura do Capital. *In*; FÁVERO, Osmar, SEMERARO, Giovanni. **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **A Concepção Dialética da História**. São Paulo: Ed. Civilização Brasileira, 1966.

\_\_\_\_\_. **Os Intelectuais Orgânicos e a Formação da Cultura**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere Vol 2**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 4ª Ed. 2006.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere Vol 3**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 4ª Ed. 2007

GUIDDENDS, Anthony. **A Terceira Via: Reflexões Sobre impasse Político Atual e o Futuro da Social Democracia**. Rio de Janeiro: Record, 5ª Ed., 2005.

JOUTARD, Philippe. Desafios a História Oral do Século XXI. *In*; FERREIRA, Marieta de Moraes *Et al.* (Orgs). **História Oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC-FGV, 2000.

LOWY, Michael. **Método Dialético e Teoria Política**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1978

\_\_\_\_\_. **Ideologias e Ciências Sociais: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Ed. Cortez, 1985

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: Ed.UFBa, 2000.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. *In*: Ghiraldelli Jr, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARX, Karl. **Os Manuscritos Econômicos- Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2005

\_\_\_\_\_.Do Posfácio à Segunda edição Alemã do Primeiro Tomo de “O Capital”. *In*; MARX , Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos**. São Paulo: Edições Sociais, Vol. II, 1976.

\_\_\_\_\_e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2005.

\_\_\_\_\_. **O Capital: Critica da Economia Política (Livro i)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Escola Pública de Horário Integral: Demanda Expressa Pela Representação Social, o que se lê, e o que se vê**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001 Tese de Doutorado em Educação.

MAURÍCIO, Lucia Velloso: Permanência do Horário Integral nas Escola Públicas do Rio de Janeiro: No Campo e na Produção Escrita . *In*; CAVALIERI, Ana Maria Vilela e COELHO, Ligia Martha. **Educação e(m) Tempo Integral**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

MAURICIO, Lucia Velloso. **Literatura e Representações da Escola Pública de Horário Integral**. Revista ANPEd, n. 27, p. 40-56.

MEIHY, Jose Carlos Sebe Bom. **Manual de Historia Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996

MELO Victor Andrade de, *et al* . **A Vila Mimosa Enquanto Espaço de Lazer na Cidade do Rio de Janeiro**. RELATÓRIO FINAL 2ª FASE – PIBIC/CNPQ, 2003. [www.lazer.eefd.ufrj.br/prostituicao](http://www.lazer.eefd.ufrj.br/prostituicao)

MELO, Victor Andrade de. Animación (Socio)-cultural: um ponto de vista desde Brasil. In: VENTOSA, Victor (org.). **Perspectivas actuais de la animación sociocultural**. Madrid: Editorial CCS, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Animação Cultural: Conceitos e Propostas**. Campinas – SP: Papirus Editora, 2006.

MEZAROS, Istvan. **Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Bointempo Editorial, 2006.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOZELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez Editora, 2004

PARO, Vitor *et al.* **Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público**. São Paulo: Cortez Ed. / Autores Associados, 1988

PELAYO, Teresa Cuberos. **A Proposta Pedagógicas dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e da Orientação Educacional Contextualizada: Um estudo Comparativo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1989. Dissertação de Mestrado Educação.

PEREIRA, Carlos Augusto Santana. **Percurso Histórico-conceitual da Animação cultural**. Anais do I Encontro Comparar é Criar: olhares plurais, UFRJ/Programa de Pós-graduação em História Comparada, 2005.

PORTELLI, Alessandro. Memória e dialogo: desafios da história oral para a ideologia do século XXI. In; FERREIRA, Marieta de Moraes *Et al.* (Orgs). **História Oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC-FGV, 2000.

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

\_\_\_\_\_. *Et all.* **Clientelismo e Educação em Questão**. Rio de Janeiro: In Revista do Rio, 1991

\_\_\_\_\_. **O Povo Brasileiro: a Formação e o Sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROMANELLI, Otaísa. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis – RJ: Ed. Vozes 29ª Edição, 2005

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os Novos Embates da Filosofia da Práxis.** Aparecida – SP: Idéias e Letras, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o Mundo Moderno.** São Paulo: Ed. Nacional, 1969.

THOMSON, Alistair. Aos Cinquenta anos: uma perspectiva internacional da história oral. *In*; FERREIRA, Marieta de Moraes *Et al.* (Orgs). **História Oral: desafios para o século XXI.** Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC-FGV, 2000.

VENTOSA, Victor J.. “¿De Qué Hablamos Cuando Hablamos de Animación Sociocultural?”. Revista Iberoamericana vol.1, n.2, mai.2007/set.2007

**Anexos:**

## Lista de Controle do Andamento do Projeto

### I. Dados do Projeto

**Nome do Projeto:** Escola de Tempo Integral e Comunidade: a História do Programa de Animação Cultural nos CIEPs – I PEE (1982-86)

**Autor do Projeto:** Bruno Adriano Rodrigues da Silva.

**Instituição Patrocinadora:** Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado) / Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

**Entrevistador:** Bruno Adriano Rodrigues da Silva

### II. Dados do Colaborador

**1. Nome Completo:** Cecília Fernandez Conde

**2. Local e Data de Nascimento:** 26/01/1934

**3. Endereço Atual:** Rua Toneleiro n° 315

**Complemento** 702 **Bairro** Copacabana **Cidade:** Rio de Janeiro **\_UF**  
RJ **CEP** 22030-000 **Telefone** 22565431

**Celular** 94832457 **Email** ceciliafconde@yahoo.com.br

**4. Documento de Identidade: Tipo** IFP **n°** 1072184 **Local:** Rio de Janeiro

**5. Profissão Atual:** Professora e Diretora do Conservatório Brasileiro de Música

**Profissões Anteriores:** Sub-secretária de Cultura do Estado do Rio de Janeiro

**6. Observações:** Atuou nos dois Programas Especiais de Educação nos dois Governos de Leonel Brizola no Estado do Rio de Janeiro (1982-86 / 1992-96) como Coordenadora do Programa de Animação Cultural no Projeto dos Centros Integrados de Educação Pública. Atualmente é Diretora do Conservatório Brasileiro de Música.

### III. Dados dos Contatos

**1. Indicação do Contato:** Professora Ligia Martha Coelho PPGE-UNIRIO

**2. Data de Contato:** 22/05/2007

**3. Forma de Contato:** Pré-entrevista

**4. Data(s) da(s) Entrevista(s):** 19/06/2007; 13/07/2007; 18/09/2007

**5. Local da(s) entrevista(s):** Conservatório Brasileiro de Música

#### IV. Dados do Andamento das Etapas e de Preparo do Documento Final.

1. Primeira Transcrição: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_
2. Textualização: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_
3. Transcrição: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_
4. Conferência: \_\_\_\_\_ 05/11/2007 \_\_\_\_\_
5. Carta de Cessão de Direitos:

#### V. Envio de Correspondência

1. Data da Carta de apresentação do Projeto: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_
2. Data do Agradecimento(s) da(s) entrevista(s): \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_
3. Data da remessa da entrevista para conferencia: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_
4. Data da Carta de Cessão: \_\_\_\_\_ 23/01/2008 \_\_\_\_\_

## Carta de Cessão

Rio de Janeiro, 22 / 05 / 2007

Destinatário: Profª Cecília Fernandez Conde

Eu, \_\_\_\_\_, declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos de minha entrevista, transcrita e autorizada, para leitura \_\_\_\_\_, para a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), na pessoa de Bruno Adriano Rodrigues da Silva, aluno regularmente matriculado sob o número 06107P6M17, no Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado), para ser usada com as limitações relacionadas abaixo.

Da mesma forma, estendo os limites a terceiros, ficando vinculado o controle ao Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), especificamente no Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral, que tem a sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes sobre a parte não relacionada, subscrevo a presente, que terá minha firma reconhecida em cartório.

Limites:

1. de partes

2. de prazos

3. de pessoas ou grupos que não devem ter acesso à fita.

