



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

EDUCAÇÃO NOS CIEPS: O CASO DO
GINÁSIO PÚBLICO 241 – NAÇÃO MANGUEIRENSE

TATIANE ROSA SANTOS

RIO DE JANEIRO
2008

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

Educação nos CIEPs:
O caso do Ginásio Público 241 - Nação Mangueirense

Tatiane Rosa Santos

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência à obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

Orientador: Professor Doutor Sul Brasil Pinto Rodrigues

Rio de Janeiro
Agosto / 2008

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus;
aos meus pais, em especial minha mãe; ao Victor; aos
meus avós Pedro Jessé, Isaias e Otília e ao meu tio de
coração Manoel Reginaldo que, de onde estiverem, com
certeza, estão muito orgulhosos de mim.

AGRADECIMENTOS

Termino esse trabalho com a sensação de ter cumprido mais uma etapa da minha vida acadêmica. Mas não tenho como finalizar sem antes agradecer o apoio que recebi da família, dos professores e dos amigos durante esses dois anos de caminhada.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, porque é a fé que sempre tenho Nele que me dá forças para continuar.

À minha mãe Odinéia, que mesmo sem entender muito bem o que se passava, contribuiu muito, de acordo com as suas possibilidades.

Ao Victor, namorado, amigo e companheiro, que mesmo não querendo influenciar nas minhas decisões, me apoiava.

Aos meus familiares, avó única que Deus deixou nesse plano para ver e me ajudar a concretizar esse sonho; Julia e Gabriel, irmãos de sangue, que vieram como um presente divino; Jonathan, primo que me faz querer vencer as batalhas travadas para servir de exemplo; e Deise, amiga que Deus colocou no meu caminho e que eu escolhi como irmã de coração, única, a saber, realmente, de todas as minhas dificuldades e de sempre ter se disponibilizado a me ajudar.

Aos amigos que sempre me ajudaram com palavras de incentivo, em especial Neide, Sílvia, Valéria, Jorge, Luana, Joarez e Claudia.

Aos colegas de turma Thays, Cecília, Maria Zélia, Ido, Priscila, Edilene, sempre preocupados quando eu me ausentava, sempre compartilhando informações importantes, sempre torcendo pela obtenção da Bolsa.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO, em especial ao meu orientador Sul Brasil, Diógenes

Pinheiro, Janaína Menezes, Suely Thomaz, Guaracira Gouvêa, Ângela Martins, Lígia Martha Coelho e Nailda Bonato.

Agradeço às professoras Lucia Velloso Maurício e Janaína Menezes, por terem aceitado compor a banca examinadora deste estudo.

Aos funcionários técnico-administrativos da UNIRIO, em especial a Carmen Irene e Edmilson, que são o coração do Programa.

À professora Judite Helena Ramalho Giolito, mestre da Fundação Getúlio Vargas, pela vontade e disponibilidade em me ajudar, com suas palavras de apoio, empréstimos de livros e pela amizade conquistada.

À CAPES que, quase na metade do segundo tempo, quando eu estava pensando em tirar o meu time de campo, me deu apoio financeiro para continuar e vencer o jogo.

À Ana Lucia, da Vila Olímpica da Mangueira, pelo acolhimento e receptividade.

Aos diretores, coordenadores, professores e alunos do CIEP Ginásio Público 241 - Nação Mangueirense Leonel de Moura Brizola, em especial ao diretor Toni, à coordenadora Telma e à inspetora Rita.

Não posso deixar de mencionar o importante papel que a Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR) e o Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI) desempenharam no desenvolvimento deste estudo.

A todos que de alguma maneira contribuíram para que eu transformasse esse sonho em realidade, os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Atualmente, vários setores da sociedade vêm debatendo a importância de se constituir, no Brasil, um sistema educacional em tempo integral como possibilidade de avançar na busca da qualidade da educação pública. Neste sentido, este estudo se propôs a descrever e analisar a trajetória do Centro Integrado de Educação Pública 241 - Ginásio Público Nação Mangueirense Leonel de Moura Brizola, desde a sua criação até os dias de hoje, no tocante à sua concepção de educação integral na segunda etapa do ensino fundamental. A pesquisa é relevante, pois busca contribuir para com o fortalecimento da escola pública que objetiva a formação integral da criança, em que a educação é percebida como um dos principais instrumentos para a construção da cidadania plena e da inclusão social. Em relação à metodologia, este estudo de caso utilizou pesquisa e análise bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo, envolvendo entrevista semi-estruturada com membros da comunidade escolar, além de observações assistemáticas da escola, norteadas por um roteiro previamente estabelecido. A pesquisa concluiu que, apesar da escola atualmente funcionar em sistema de turnos, busca oferecer educação integral, não somente no sentido da ampliação do tempo do aluno na escola e sim, objetivando uma educação que permita a formação integral de um cidadão pleno.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral, Programa Especial de Educação – PEE, Centro Integrado de Educação Pública – CIEP.

ABSTRACT

Nowadays, several sectors in the society are discussing on the importance of instituting a full time educational system in Brazil as alternative for moving forward in seeking for quality in public education. Therefore, this study has the purpose to describe and analyze the history of the Integrated Center of Public Education 241 – Ginásio Público Nação Mangueirense Leonel de Moura Brizola, from its creation to the current days, with respect to its integral education in full time conception in the second cycle of the elementary and middle school. The research is relevant, as it aims at contributing to the strengthening of the public school for the total instruction of the student, where the education is considered as one of the main instruments for building up the full citizenship and social inclusion. Concerning the methodology, this case study has used research and bibliographic analysis, documental analysis and field research, involving semi-structured interview with members of the school community, in addition to informal observations of the school, guided by a script prior determined. The research conclusion was that, although the school is currently functioning under the shift system, it tries to offer integral education, beyond the sense of extending the student time in the school, aiming at an education enabling the integral instruction of a full citizen.

KEY WORDS: Integral Education, Special Program of Education – PEE, Integrated Center of Public Education – CIEP.

“O que pode ser moderno no Brasil, neste país de fome, é o povo comer todos os dias, é todo mundo ter um emprego, é toda criança ter uma escola onde possa progredir” (Darcy Ribeiro).

LISTA DE FOTOS

Foto 1: CIEP 241 - Nação Mangueirense	
37	
Foto 2: CIEP Ginásio Público Nação Mangueirense	48
Foto 3: CIEP GP Nação Mangueirense Leonel de Moura Brizola	
49	
Foto 4: Sala de aula do CIEP	50
Fotos 5 e 6: Parte interna do CIEP GP Nação Mangueirense	
59	
Foto 7: Piscina do CIEP GP Nação Mangueirense	61
Foto 8: Quadra esportiva do CIEP GP Nação Mangueirense	61
Foto 9: Biblioteca Darcy Ribeiro	62
Fotos 10 e 11: Projeto saúde na escola	66

Observação: Todas as fotos apresentadas neste trabalho foram tiradas por Tatiane Rosa Santos

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEITUANDO E CONTEXTUALIZANDO....	17
2.1. Contextualizando	17
2.2. Concepções e práticas de educação integral.....	23
3. CIEP: UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	31
3.1. Contextualizando o momento de implantação dos CIEPs	31
3.2. O Programa Especial de Educação	35
3.2.1. Implantação dos CIEPs: aspectos físicos e organizacionais	37
3.2.2. Aspectos político-pedagógicos	39
4. O CASO DO CIEP GINÁSIO PÚBLICO NAÇÃO MANGUEIRENSE	42
4.1. Os CIEPs enquanto Ginásios Públicos	42
4.2. Gestão e cotidiano	49
4.3. As atividades complementares no CIEP 241 - Nação Mangueirense: uma concepção de educação integral?	56
5. AFINAL, QUAL A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO CIEP 241 - NAÇÃO MANGUEIRENSE?	67

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
7. REFERÊNCIAS	76
8. APÊNDICES	
82	
Roteiro de Entrevista - Diretor	82
Roteiro de Entrevista - Coordenador Pedagógico	83
Roteiro de Entrevista - Professor	
84	
Roteiro de Entrevista - Aluno	
85	
Roteiro de Entrevista - Responsável pelo Aluno	86
Roteiro de Observação do Universo Escolar	
87	

1. INTRODUÇÃO

Meu interesse pela educação surgiu quando fui convidada, por um amigo da faculdade, a trabalhar, ministrando aulas no CIEP 241 - Nação Mangueirense. Nesse sentido, é preciso informar que sou formada em Ciências Sociais e que a educação, para mim, não se constituía como objeto de estudo. Assim, em contato com os alunos da escola, pude perceber, mesmo que superficialmente, a diferença entre o ensino oferecido no CIEP e aquele que eu conhecia, o da rede pública do município de Nilópolis, onde um vizinho meu estudava.

Eu não conseguia compreender como um aluno, como ele, estava cursando o 8º ano sem ao menos saber ler com alguma fluência. É claro que a participação da família, nesta situação, também é de fundamental importância, porque em muitos casos, acaba ficando exclusivamente para a escola a obrigação de educar e de ensinar seus alunos. Mas acredito que a instituição escolar não pode se furtar a um papel de protagonista em relação a determinadas funções que, historicamente, lhe pertencem.

No CIEP 241 - Nação Mangueirense, percebi que a educação acontecia de forma diferente. Ela era voltada para as atividades escolares e complementada com oficinas esportivas e culturais o que, me parecia, fazia diferença em relação ao que eu observava na instituição pública em que meu vizinho estudava. Além da escola, ou seja, do trabalho efetivamente escolar, havia outros setores envolvidos, todos em prol da melhoria da qualidade de ensino, o que, acredito, deve ser uma das metas de qualquer política social, na área da educação.

Sociologicamente, são muitas as definições de política social. Nesse sentido, para fins deste trabalho, podemos dizer que o âmbito da sua ação é limitado a serviços de bem-estar oferecidos pelo Estado. Marshall define a política social como uma “política de governos relativa à ação que tem um impacto direto no bem-estar dos cidadãos ao dotá-los de serviços ou renda” (Marshall, 1967, p. 6). Inclui ainda “o fornecimento pelo Estado de seguridade social, moradia, saúde, serviços sociais pessoais e educação” (Walker *apud* Outhwaite, 1996, p. 586). Ainda de acordo com Walker (1996, *idem*), são as políticas sociais que vão determinar a distribuição de recursos, de status e de poder entre os diferentes grupos.

No contexto nacional, a implementação de políticas sociais se faz necessária para o restabelecimento da estabilidade e do equilíbrio social, uma vez que as marcas das desigualdades sociais em nossa história se revelam sempre de forma bastante intensa.

Em relação às políticas sociais no campo da educação, podemos afirmar que a ênfase em um sistema educacional em horário integral como um elemento de combate às desigualdades sociais no Brasil tem sido defendida por vários setores da sociedade, assim como também por especialistas das mais diferentes áreas do saber.

Muito se fala de educação integral, com ou sem jornada ampliada, como possibilidade de melhoria de qualidade de ensino; em aumento do tempo escolar, inclusive caminhando em direção ao tempo integral, como possibilidade de melhorar os índices de sucesso do aluno (Cavaliere, 2002; 2007; Coelho, 1996; Menezes e Coelho, 2007). Em termos de políticas públicas, alguns estados e municípios já saíram na frente e implantaram um programa de educação integral em tempo integral; outros ainda estão com

seus programas em fase de implantação. E, nesse sentido, é difícil não recordar dos dois Programas Especiais de Educação (PEEs)¹, desenvolvidos no estado do Rio de Janeiro, nas décadas de 80-90 do século XX, que construíram prédios escolares como o CIEP 241 – Nação Mangueirense, com o objetivo de implantar aquela educação integral em tempo integral.

Partindo deste contexto em que me coloco como participante, este estudo apresenta as *concepções de educação integral* como **tema** e, como **objetivo**, descrever a trajetória do Centro Integrado de Educação Pública 241 - Ginásio Público Nação Mangueirense², englobando sua criação até os dias de hoje, no tocante à sua concepção de educação integral. Em outras palavras, pretendo realizar um estudo exploratório preliminar, que não “esgote” a temática escolhida, nem apresente uma “verdade absoluta”, mas que dê um passo adiante no que considero como um problema educacional - a conceituação de educação integral pública.

O objetivo apresentado foi elaborado a partir de algumas **questões** que nos colocamos, ao longo de nossa trajetória como professora naquela instituição, a saber: Como surgiram os CIEPs no estado do Rio de Janeiro? Que concepção/concepções de educação fomentaram essas instituições públicas de ensino? Que especificidades existem no CIEP 241 - Nação Mangueirense em relação aos demais CIEPs?

Vale evidenciar que a escolha do CIEP Ginásio Público Nação Mangueirense como estudo de caso decorreu (1) do fato de sua implantação ter, por origem, uma demanda da comunidade da Mangueira ao governo estadual; (2) da escola, diferentemente da proposta inicial dos CIEPs, manter parcerias com diversas instituições públicas e privadas em redes sociais, e, ainda, pelo fato de (3) ter vivenciado essa realidade educacional.

No que tange aos **aspectos metodológicos**, o presente trabalho baseia-se em pesquisa bibliográfica, documental e tem por base, ainda, o estudo de caso.

Para entender o caso particular do CIEP Ginásio Público Nação Mangueirense, de forma a considerar o seu contexto e complexidade, o estudo

¹ A partir deste momento, utilizaremos a sigla PEE quando nos referirmos aos Programas Especiais de Educação que foram implantados no estado do Rio de Janeiro, nas décadas de 1980 e 1990.

² Localizado na Favela da Mangueira, município do Rio de Janeiro.

foi desenvolvido, inicialmente, através de (a) pesquisa e análise bibliográfica da história e concepções de educação integral e (b) pesquisa e análise documental em que, dentre outros aspectos, foram observados os projetos político-pedagógicos do referido CIEP, com vistas a constatar se esses projetos evidenciam uma intencionalidade de implantação da educação integral.

Em relação à pesquisa bibliográfica, ela nos auxiliou na fundamentação teórica do que seja educação integral. Para tanto, realizamos uma síntese de autores que trabalharam com essa temática, destacando, entre eles, os estudos de Cavaliere (2007), Coelho (2008), Maurício (2001), Menezes (2007), entre outros.

O estudo de caso, como vimos antecipando, centra-se no CIEP Ginásio Público Nação Mangueirense. De acordo com André (2005), consiste em uma estratégia de pesquisa em que se faz necessária a escolha do objeto que se deseja estudar. No caso específico deste trabalho, o referido objeto é o CIEP mencionado, que é como uma espécie de “instância em ação”, visto que, segundo a autora, “... um ponto comum do debate sobre o conceito de estudo de caso é que sempre envolve uma instância em ação” (André, 2005, p.15).

Nesse sentido, é importante acompanhar as mudanças ocorridas durante o período de existência da escola, de forma a buscar uma melhor compreensão do panorama político, econômico e social onde ela está inserida, pois, como nos apresenta André (2005):

“... estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo” (Adelman, Jenkins e Kemmis *apud* André, 2005, p.14).

“Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado” (Stake *apud* André, 2005, p.16).

Buscando consolidar as constatações evidenciadas nos documentos, utilizamos, ainda, a entrevista semi-estruturada e a observação. A escolha da entrevista teve a pretensão de coletar os posicionamentos pessoais de cada entrevistado, pois, como afirma André (2005)

“É importante que o pesquisador faça o relato da entrevista o mais próximo possível de sua ocorrência para que não perca detalhes importantes” (André, 2005, p.52).

Em relação à observação, esta serviu para melhor compreensão do caso. Nesse sentido, podemos dizer que foi importante a inclusão da descrição do contexto físico, econômico, cultural, social e político do CIEP 241 – Nação Mangueirense.

Em termos estruturais, a organização deste trabalho traz, na Introdução, uma síntese dos elementos básicos do estudo – o tema, problema, objetivos e proposta teórico-metodológica.

No segundo capítulo, realizamos a contextualização da história da educação integral, principalmente aquelas investidas ocorridas em solo brasileiro, perpassando por diversas concepções que fundamentaram esse conceito nos CIEPs.

O terceiro capítulo abarca, de modo geral, a história dos CIEPs, segundo a perspectiva idealizada por Darcy Ribeiro e descrita a partir dos seguintes referenciais teóricos: “*O livro dos CIEPs*” e “*Carta 15 – o novo livro dos CIEPs*”, editados com a finalidade de tornar públicas as realizações referentes à construção, idealização e implementação dessas instituições públicas de ensino. Acreditamos que estes dois materiais bibliográficos, oficiais, nos dão subsídios para melhor entender e descrever a implantação dessas instituições escolares, até hoje fruto de discussões acadêmicas e políticas.

O quarto capítulo descreve e analisa o CIEP Ginásio Público Nação Mangueirense Leonel Brizola, conhecido também como CIEP 241³, desde a sua implantação, abordando o contexto político e histórico da época até os dias atuais, o seu envolvimento com o Programa Social da Mangueira e as parcerias que mantém com instituições governamentais e não-governamentais, públicas e privadas.

O quinto capítulo analisa os resultados obtidos com a pesquisa de campo, cruzando-os com a literatura utilizada como apoio ao estudo.

³ A numeração 241 corresponde à construção da obra física – a ducentésima quadragésima primeira, dentre os 500 CIEPs construídos no estado do Rio de Janeiro, durante a vigência dos dois governos de Leonel de Moura Brizola.

Finalizando, acreditamos que a relevância deste estudo está em procurar contribuir, em primeiro lugar, para a explicação do problema educacional levantado. Em segundo, contribuir com o fortalecimento da escola cidadã, aqui entendida como pública e democrática que tem, por objetivo, a formação integral dos seres humanos e que percebe a educação como um dos principais instrumentos para a construção da cidadania e da inclusão social pela sua qualidade.

2. EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEITUANDO E CONTEXTUALIZANDO

Neste capítulo, mais especificamente em sua primeira seção, abordamos a educação integral no Brasil e suas influências, considerando que o debate sobre educação integral em tempo integral já se fazia presente desde o início do século XX, no país.

Se inicialmente ela era adotada por instituições particulares e, em geral, voltada às classes privilegiadas economicamente, atualmente o debate está voltado, segundo alguns estudiosos, para o aumento da responsabilidade da esfera pública em relação à ampliação do tempo nos diferentes níveis da educação básica e, dentro desta perspectiva, voltada para os menos favorecidos economicamente (Cavaliere, 2007).

Partindo desta constatação, é importante analisá-la para que seja possível observar as continuidades e as rupturas encontradas durante esse percurso (Paro, 1988).

De acordo com as leituras realizadas para fins deste estudo, observamos que alguns especialistas consideram a discussão sobre essa temática uma difícil tarefa, confirmando o problema educacional apresentado

neste trabalho. Para Coelho (2008), por exemplo, o tema, ainda não é alvo de muitas investigações no Brasil, e possui uma ampla base histórica e teórico-conceitual que precisa ser resgatada - COELHO (2008), CAVALIERE (2007), MAURÍCIO (2001).

2.1. Contextualizando

Por meio da pesquisa bibliográfica que realizamos, percebemos que a história da educação integral pode nos levar ao início da civilização humana, perpassando diversas matrizes ideológicas, em termos político-filosóficos.

Nessa direção, Coelho (2008) aponta que a Antiguidade já utilizava o termo *Paidéia*, evidenciando a “semente” da educação integral, uma vez que esse conceito abarcava uma formação para o corpo e para o espírito (JAEGUER *apud* COELHO, 2008).

No entanto educação integral, como proposta e ação, vem no bojo da Revolução Francesa, com a constituição da escola pública⁴ e os avanços desta, no século XX. Desta primeira vez, ela emerge na perspectiva jacobina da formação do indivíduo completo, o que “significava abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno” (BOTO *apud* COELHO, 2008, s/p.).

Dentro desse contexto inicial, é importante ressaltar que esta formação completa do indivíduo, mesmo contendo os elementos propostos anteriormente, descarta, ou pelo menos não deixa claro, outros elementos que o pensamento anarquista, construído ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, abarcou, tais como, a necessária dimensão estética dessa formação (COELHO, 2008).

Foram os pensadores anarquistas, já no século XIX, que fixaram as bases político-ideológicas para uma educação integral supostamente criada pelos ideais libertários de igualdade, liberdade e autonomia. Os educadores libertários Paul Robin, Ferrer y Guardia e Sebastien Faure, baseados então nesses princípios, criaram e dirigiram escolas para colocar em prática essas bases político-ideológicas (COELHO, 2008).

É Gallo (2002) quem nos apresenta uma boa síntese dessas experiências, quando evidencia o trabalho realizado por Paul Robin no Orfanato Prévost, em

⁴ A Revolução Francesa constituiu a escola (instituição pública de ensino) como *locus* privilegiado do trabalho educativo.

Cempuis, na França. Segundo esse autor, a experiência de Robin, como diretor da instituição onde trabalhou até 1894, foi fundamental para a construção da sistematização que ele consolidou de educação integral, além de ajudá-lo também na estruturação de uma prática pedagógica condizente com essa concepção de educação.

Gallo (2002), em um de seus artigos sobre a temática, elaborou uma série de princípios que, segundo ele, fundamentam a educação integral, dentro de uma ótica libertária. Segundo o autor, esses princípios filosóficos, políticos, sociais e epistemológicos são: (1) “a educação integral é um processo de formação humana” (p.32); (2) “a educação integral deve ser também permanente” (idem); (3) “o processo educativo deve contribuir para uma superação da alienação” (idem); (4) “...conhecimento equivale a poder e, logo, a educação é também uma tática de luta...” (p.33); e (5) “individualidade e coletividade devem ser instâncias plenamente articuladas” (idem).

De certa forma, podemos dizer que esses princípios foram seguidos por Paul Robin, quando da prática de educação integral desenvolvida no já citado Orfanato de Cempuis, bem como por outros pensadores libertários, como Ferrer y Guardia e Sebastien Faure. Nesse sentido, educação integral caminha junto com um forte componente político-ideológico libertário.

Pensando agora em termos da realidade educacional brasileira, podemos afirmar que, no decorrer do século XX, encontramos no Brasil algumas tentativas significativas de formação, via educação integral, como foi o caso de ideários e experiências de católicos, anarquistas, integralistas e educadores liberais.

Fazendo um apanhado histórico, podemos dizer que, na década de 1930, tivemos o movimento integralista defendendo a Educação Integral, como exemplo de um pensamento mais conservador. Para os integralistas, os fundamentos apontados para essa concepção de educação constituem-se a partir de Deus, da Pátria e da Família. Segundo eles, a educação integral baseava-se na “idéia de educação integral para o homem integral” (CAVALARI *apud* COELHO, p.46), conforme trechos citados por COELHO (2005):

“O verdadeiro ideal educativo é o que se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual” (Aires in Cavalari, 1999, p.46 *apud* Coelho).

“A educação integral ...não pode se despreocupar de nenhuma de suas facetas; deve ser física, científica, artística, econômica, social, política e religiosa” (Paupério e Moreira in Cavalari, 1999, p.47 *apud* Coelho).

Já em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que tinha como um dos seus mentores intelectuais o educador Anísio Teixeira⁵, evidenciou a necessidade da implementação de uma escola pública de qualidade para todos, como podemos verificar pelo excerto a seguir:

“Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais” (O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova 1932).

No Rio de Janeiro, a proposta da escola de educação integral pública foi pioneira e, logo no início dos anos 50, tivemos experiências em cinco escolas públicas de 1^a à 4^a séries, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que, na época, tinha Anísio Teixeira como presidente. Nesse mesmo período, foram desenvolvidos quatro ginásios públicos, equivalentes ao ensino médio, com o propósito de qualificação profissional (MAURÍCIO, 2001).

Foi dentro desse contexto que, em 1950, Anísio implantou em Salvador (Bahia), o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (conhecido como Escola Parque), com atividades escolares nas escolas-classe e atividades complementares na escola-parque, realizadas no contraturno.

A Escola Parque contava com quatro escolas-classe primárias, funcionando em dois turnos, cada qual com 1.000 alunos, e com uma escola-parque, composta por pavilhões para as práticas educativas freqüentadas

⁵ Anísio Teixeira (1900-1971), teórico da educação, pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis.

pelos alunos, em horário contrário ao da escola-classe, para que as crianças ficassem o dia inteiro no ambiente educativo. A proposta era que esse conjunto funcionasse como modelo para a construção de outras escolas-parque no futuro.

Já entre 1961-1965, durante o Governo Carlos Lacerda, foi implantado, no antigo Estado da Guanabara, o Projeto Piloto de Educação de Crianças da Favela em cinco escolas localizadas dentro de favelas. Este programa de educação em tempo integral contava com atendimento pedagógico, médico, psicológico e alimentar para os alunos e assistência social para as suas famílias (MAURÍCIO, 2001).

Na década de 1980, o governo do Estado do Rio de Janeiro implantou os CIEPs, cujo programa foi elaborado por Darcy Ribeiro, inspirado na experiência de Anísio, que segundo ele, tinha apresentado a melhor experiência realizada no Brasil (RIBEIRO, 1995). De acordo com Maurício (2001, p.15), a base do projeto de educação dos CIEPs tem origem na proposta da Escola Parque de Anísio e evidenciava uma opção de educação integral em tempo integral. Sobre este Programa nos deteremos em capítulo específico, neste estudo.

Em nível nacional tivemos, na década de 1990, a experiência dos Centros de Atenção Integral à Criança – CAICs, do Projeto Minha Gente e do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA. Esses dois Programas foram tentativas do governo federal, à época, de garantir educação integral às crianças de baixa renda.

Refletindo sobre as experiências brasileiras de educação integral, Vitor Paro (1988) argumenta que essa idéia já está presente no Brasil, desde o início do século XX, mas com uma roupagem diferente. O modelo produtivo brasileiro se transformou, logo nas primeiras décadas do século XX, gerando um modelo urbano-industrial que tinha, em seu bojo, novas necessidades sociais, entre elas, a educação. Nesse sentido, acreditava-se que, para construir uma nação rica e democrática, era preciso universalizar a escola. Os ideais da Escola Nova traziam por um lado a preocupação especialmente ligada ao acesso do aluno à escola e, por outro, uma preocupação voltada para a qualidade desse ensino, sendo que ambas as propostas defendiam a educação integral, a qual, na época, não se fazia associar ao tempo integral.

Seguindo nessa linha de raciocínio, Paro ressalta ainda que: “o adjetivo integral não diz respeito à extensão do período diário de escolaridade e sim ao papel da escola em sua função educativa” (PARO, 1988, p. 190). Esta afirmação é bastante importante para nosso estudo e, em relação a este ponto, especificamente, pesquisando sobre educação integral e, mais ainda, sobre tempo integral, é possível, em um primeiro momento, nos depararmos com variadas concepções conceituais sobre o tema, que podem, inclusive, conduzir a projetos com objetivos opostos (GUARÁ *apud* MENEZES, 2007).

Desta forma, podemos inferir que, ao lado de uma perspectiva que leva em consideração os aspectos político-filosóficos da educação integral, também encontramos outras abordagens que procuram fundamentar e/ou constituir contornos para a mesma temática.

Abordando especificamente esses outros contornos, os estudos de Cavaliere (2007) identificaram quatro concepções de escola em tempo integral, que estavam imbuídas nos projetos em desenvolvimento no Brasil. A primeira delas possui um *caráter assistencialista*, porque vê a escola de tempo integral como uma escola para os menos favorecidos economicamente. Nessa visão predominante, a escola é percebida como o espaço onde os alunos terão todas as suas deficiências supridas; em outras palavras, a escola deve ser a substituta da família, preenchendo o *tempo vago* do aluno. Nessa escola em tempo integral, o espaço escolar não é visto como o lugar do saber, do aprendizado e nem da cultura; na realidade, a escola é o lugar onde as crianças das camadas populares são vistas como os *doentes* que precisam de atendimento (CAVALIERE, 2007).

A segunda concepção, que também está muito presente nos discursos dos profissionais da área e dos políticos no contexto geral, é o que a autora denomina de *visão autoritária*, em que a escola de tempo integral é vista como a instituição redentora, que vai prevenir contra o crime, porque é melhor que os alunos estejam *presos* na escola do que *soltos* pelas ruas. Essa é uma proposta um pouco melhorada dos antigos reformatórios, criados pelo medo da violência e da delinqüência. Nessa proposta, encontramos destaque nas rigorosas rotinas e na freqüente preocupação com a formação, mesmo no ensino fundamental, voltada para mercado de trabalho (CAVALIERE, 2007).

Na *concepção democrática* de escola em tempo integral, a instituição é vista como uma possibilidade de cumprir um papel emancipatório. Nela, o tempo integral proporcionaria uma educação mais efetiva culturalmente, aprofundaria conhecimentos e desenvolveria o espírito crítico e as experiências democráticas. Ficar mais tempo na escola garantiria aos alunos um desempenho melhor em relação aos saberes escolares, que são as ferramentas básicas para a emancipação (CAVALIERE, 2007).

A quarta e última concepção e, também, a mais recente delas, é a educação em tempo integral que independe da estrutura da escola de horário integral. É a que Cavaliere (2007) identificou como sendo uma *concepção multissetorial de educação integral*. Nela, a educação pode ser feita tanto na escola, como fora dela; porque não há necessidade do tempo integral estar centralizado em uma única instituição. Isso porque as estruturas de Estado, isoladas, não seriam capazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a atuação da sociedade civil poderia possibilitar uma educação de qualidade.

Talvez não esteja claro para o leitor o porquê de, em um apanhado histórico sobre *educação integral*, nos determos em *concepções de escola de tempo integral*. A questão é que, para nós, falar de educação integral significa falar, também, de um tempo ampliado/integral na instituição pública de ensino. Em outras palavras, quando refletimos sobre as diferentes possibilidades de formação do ser humano no espaço escolar, pensamos também na ampliação do tempo que esse ser humano passa na escola, como possibilidade de trabalho mais efetivo naquele sentido.

Por outro lado, se levarmos em consideração nosso campo de estudo – o CIEP – temos mais um motivo para realizar essa aproximação, visto que essas instituições escolares tinham como objetivo, propiciar uma educação integral em tempo integral. Ou seja, havia complementaridade entre uma formação mais completa e o tempo que a criança permanecia na escola. Acreditamos, assim, que as apresentações das quatro concepções de escola de tempo integral nos possibilitam realizar aproximações entre *tempo e educação integral*.

É o que veremos, no item a seguir.

2.2. Concepções e práticas de educação integral

“Para ele (Anísio Teixeira), a escola pública de ensino comum é a maior das criações humanas e também a máquina com que se conta para produzir democracia. É, ainda, o mais significativo instrumento de justiça social para corrigir as desigualdades provenientes da posição e da riqueza. Para funcionar eficazmente, porém, ser uma escola de tempo integral para os professores e para os alunos...” (Ribeiro *apud* Bomeny, 2001).

Como percebemos no item anterior, dada a complexidade da conceituação de educação integral, este trabalho, metodologicamente, adota a educação integral de tempo integral empreendida nos CIEPs, entre 1983-1995, como o conceito de “tipo ideal” de Max Weber que, de acordo com Freund (1970), é o que designa o conjunto de conceitos e aspectos essenciais em determinado momento. Ele é construído unicamente para fins de uma determinada pesquisa. O tipo ideal não é idêntico à realidade e é empregado metodologicamente para estabelecer a diferença com o “tipo médio”, que é um instrumento de conhecimento matemático ou estatístico. Nesse sentido, em outro trabalho de Freund (1980), ao estudar a sociologia alemã à época de Max Weber, o autor disse que:

... uma ciência é válida não só devido aos seus métodos, mas também devido aos conceitos que desenvolve. Quando seus conceitos são imprecisos e equívocos, todas as confusões e mal-entendidos são possíveis e, aos seus resultados faltará a exatidão indispensável para que sejam operacionais. Se for possível dar a um conceito vários significados contrários, ele perde parte de sua vontade científica. Portanto, um cientista digno desse nome deve lutar para desenvolver conceitos os mais rigorosos possíveis (1980, p.233).

Sendo assim, com relação à educação integral nessa complementaridade com o tempo integral, nos últimos anos têm surgido projetos governamentais de escolas muito semelhantes à concepção multissetorial⁶ de educação integral apresentada por Cavaliere (2007) e que evidenciamos na seção anterior. Nessa concepção, o tempo integral não

⁶ Como vimos na seção anterior, conceito de educação integral utilizado por Cavaliere (2007).

precisa ser oferecido exclusivamente pela escola e se faz necessária uma articulação de ações em parceria com diversas instituições, públicas e privadas.

Em nível nacional, temos como exemplos mais significativos dessa concepção as experiências do *Programa Bairro Escola*, no município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro e do *Programa Escola Integrada*, na capital Belo Horizonte, estado de Minas Gerais.

Dentro desse panorama, um tema que tem chamado bastante atenção é a questão da educação integrada. Por ser um tema recente na área educacional, ainda há poucos estudos que fazem referência a esse conceito. Assim, a pesquisa bibliográfica limitou o campo do material de apoio necessário para compor um referencial teórico com uma base sólida que servisse de estrutura para esse estudo.

De acordo com Hora e Coelho (2004), “políticas públicas de educação devem estar relacionadas diretamente com outras políticas, de saúde, econômicas e sociais, sem perder de vista o quanto a educação pode garantir de melhoria na construção da cidadania de um povo”. Sob esse ângulo, esse estudo infere que as autoras falam da importância, em políticas públicas de educação, da integração com as outras políticas, obviamente sem perder de vista o que podemos denominar de *centralidade da escola*.

Pires (1994), em interação referencial com o Brasil, aborda a questão das Escolas Básicas Integradas em Portugal, onde se pretende aumentar o número de anos da escolaridade básica e integrar os três ciclos de ensino. Para alcançar tal objetivo, ele divide o processo de integração em cinco fases: integração nuclear, integração curricular, integração territorial, integração multidimensional e integração multiprofissional.

A primeira fase é a integração nuclear, fundamental para o sucesso da implantação e desenvolvimento de uma escola integrada, que vem para ordenar a organização escolar e pedagógica. Após esse primeiro momento, vem a integração curricular, para integrar as disciplinas do currículo. A seguir, a integração territorial, para aproximar o estabelecimento educativo do seu território, ou seja, é neste ponto que as parcerias, o entorno comunitário, a cidade, entre outras possibilidades, começam a tomar corpo.

Na quarta fase – a integração multidimensional -, propõe o autor “reunir” todas as modalidades da educação escolar e não escolar, com o objetivo de potencializar a missão de promover a elevação do nível educativo de toda a população; e, finalmente, a integração multiprofissional, para que todos os profissionais possam utilizar de todos os apoios e recursos educativos oferecidos pela escola. Nesse estudo, Pires conclui que:

Quando anteriormente se afirmava que o conceito de escola básica integrada, enquanto centro local de educação básica, conduz à passagem do sistema nacional de escolas para o conjunto dos sistemas locais sociais, estava a ser preconizado um maior entrosamento desta escola no tecido social envolvente (Pires, 1994).

Darcy Ribeiro não tinha grande admiração por Anísio Teixeira antes da aproximação profissional que tiveram. Anísio era considerado um “americanista”, porque era totalmente urbano, estava envolvido com os problemas da educação e voltado para a questão da universalização do direito à educação. Por outro lado, Darcy Ribeiro era considerado um “antropólogo indigenista”, não via com bons olhos as atitudes dos americanistas, estava envolvido em caravanas pelo interior indigenista. Até que, através da criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), dentro do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro começaram a trabalhar juntos, se unindo no ideário da escola pública.

Segundo Anísio, a escola, para ter uma função integral de “educação para todos”, deveria se organizar de forma a que todas as crianças encontrassem nela um ambiente social em que houvesse possibilidade de viver plenamente, ou seja, integralmente. E a escola fundamental teria a função de formar nacionalmente o povo brasileiro, integrando a nação (TEIXEIRA, 1999). Na escola, a criança deveria viver e não ser preparada para viver. A escola, além de informar e ensinar as chamadas “artes úteis”, deveria também, preparar a criança para ser boa, prestativa, paciente e forte (TEIXEIRA, 2000).

Para tal, Anísio Teixeira aborda três diretrizes da educação na vida moderna do mundo contemporâneo em que (1) o *método experimental* serviria para reivindicar que o pensamento humano fosse eficaz. Por essa razão, se fazia

necessário uma educação que fizesse uso de “experiências”, até porque, parafraseando Dewey, “o fenômeno educativo é a reconstrução da experiência à luz da experiência atual”; (2) o *industrialismo* seria a nova visão intelectual que integraria de forma articulada todo o mundo, porque, segundo Anísio Teixeira, o homem era filho da ciência e da sua aplicação à vida e; (3) na *democracia*, que é uma corrente moderna, um modo de vida social onde cada indivíduo é considerado como uma pessoa, ou seja, onde a personalidade humana é respeitada, o homem estaria preparado para atuar como membro responsável e inteligente da “grande sociedade” (TEIXEIRA, 2000).

Neste contexto, Darcy Ribeiro se diferenciava de Anísio Teixeira, não pedagogicamente, mas político-sociologicamente (BOMENY, 2001). Para Darcy Ribeiro, a escola deveria funcionar em turno de tempo integral, porque a escola integral era a solução do problema do menor abandonado. Segundo Darcy, além das aulas chamadas “formais”, as atividades complementares deveriam estar também integradas ao currículo, como as de informática, estudo dirigido, videoeducação e, oficinas (onde o aluno exerceria um ofício, onde ele construiria ou consertaria alguma coisa).

A educação dos CIEPs era pensada como um processo dinâmico que deveria acompanhar os indivíduos, particularmente os pobres, por toda a vida. Sendo assim, não temos como dissociar a educação do contexto sociocultural em que as pessoas vivem. Nesse sentido, outra atividade complementar, a animação cultural, foi pensada como possibilidade de resgatar o papel social e político da escola, funcionando como uma espécie de “elo integrador” entre a escola e a comunidade, de forma a articular os anseios, valores e necessidades da comunidade, com o processo pedagógico da escola.

Os animadores culturais eram pessoas da comunidade com diferentes tipos de formação, comprometidos com o fazer cultural e que possibilitavam o desenvolvimento de diversas atividades. A tarefa do animador cultural era justamente fazer emergir nos CIEPs a “cara” da comunidade onde ele estava inserido (RIBEIRO, 1995). Mas sobre os CIEPs falaremos mais, em capítulo posterior.

Ainda em relação às propostas de educação integral em tempo integral no país, não podemos esquecer que sua implantação depende de todo um ordenamento legal e financeiro que a possibilite. É neste sentido que

levantamos algumas considerações acerca desses dois processos – o financeiro e o legal, na realidade brasileira.

No que diz respeito ao ordenamento legal, segundo Menezes (2007), é possível observar que a Constituição Federal de 1988 - ainda que não referencie de forma direta os termos “educação integral” e “tempo integral”, ao evidenciar a educação como o primeiro dos dez direitos sociais (art. 6º) e apresentá-la como um direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa, com garantia de qualidade, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mercado de trabalho (art. 205) – permite deduzir uma concepção do direito a uma educação integral. Neste item do ordenamento legal, o parágrafo único do artigo 1º da Constituição Federal de 1988, no preâmbulo, diz que o poder emana do povo, que desse modo é a explicitação da subjetividade estabelecida, que aciona também a educação.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº. 9.394/96, ao determinar como princípio e fim da educação nacional o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º) ratifica o princípio do direito, como interpretamos, à educação integral disposto na Constituição Federal de 1988 (MENEZES, 2007). E mais ainda, em seu artigo 1º, a LDB/96 estabelece que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB de nº. 9.394/96).

Dentro dessa linha, a Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), da mesma forma que a Constituição Federal de 1988 e a LDB, volta a falar em educação integral, valorizando-a enquanto possibilidade de formação integral do indivíduo (MENEZES, 2007).

Nessa questão legal, é preciso destacar a LDB, na medida em que dois dos seus artigos falam, especificamente, sobre a ampliação do tempo escolar, a saber, os artigos 34 e 87, como podemos verificar a seguir:

Artigo 34 – A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º. São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Artigo 87 – É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Dez anos depois da promulgação da LDB, o tema da adoção de um sistema educacional integral no ensino fundamental (previsto no artigo 34 da lei nº. 9.394/96) retornou à pauta política por meio do programa do Ministério da Educação “Mais Educação”⁷. Este Programa visa fomentar a educação integral das crianças, adolescentes e jovens, possibilitando o apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar.

Esse debate integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que dentro das suas mais de quarenta ações inclui o Mais Educação, que visa também adotar no ensino fundamental das escolas públicas a extensão do tempo integral. De acordo com artigo encontrado no portal da internet do Ministério da Educação (MEC), em 02 de abril de 2008, através do Mais Educação, cerca de 1,4 milhão de alunos do ensino fundamental de 47 cidades com população maior que 200 mil habitantes terão atividades diárias depois das aulas, a partir de agosto de 2008. Serão investidos R\$ 60 milhões para articular o projeto político pedagógico da escola com atividades esportivas, de informática, de artes, de música, de teatro, de artesanato, entre outros, em duas mil escolas com o Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb⁸) abaixo da média nacional (3,8).

⁷ Regulamentado pela Portaria Normativa Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007.

⁸ O Ideb é um indicador criado pelo MEC que favorece um planejamento da educação como um todo. É um indicador de qualidade que combina informações de desempenho do Saeb ou Prova Brasil (obtidos pelos estudantes ao final das etapas de ensino) com informações sobre o rendimento escolar (aprovação). Texto para Discussão nº26, disponível em: www.inep.gov.br

No estado do Rio de Janeiro, serão beneficiadas com o programa, entre outras, as seguintes cidades: Belford Roxo, Duque de Caxias, Magé, Niterói, Nova Iguaçu, São João de Meriti, Rio de Janeiro e São Gonçalo (MEC, 2008).

No entanto, segundo Menezes (2007), existe um longo caminho a ser percorrido para “transformar o legal em real”. As pessoas com melhores condições financeiras dão conta da formação integral de seus filhos, matriculando-os em aulas complementares em diferentes instituições, espaços e locais. O segmento de baixa renda, por seu turno, tem seus filhos matriculados em escolas da rede pública de ensino, onde a opção da perspectiva da formação integral depende da extensão do tempo na escola e da oferta de atividades, pelas próprias instituições escolares e/ou pelas organizações sociais.

Em geral, podemos afirmar que o conceito de educação integral vai muito além da simples ampliação da carga horária. A extensão da jornada escolar deve ser acompanhada de outros aspectos necessários para promover a formação integral de crianças e adolescentes, como por exemplo, a ampliação dos espaços e possibilidades. Em outras palavras, a intenção não é fazer, obrigatoriamente, com que o aluno fique o dia todo na escola, mas sim fazer com que ele ocupe outros espaços e meios de aprendizagem que sejam também enriquecedores para o seu desenvolvimento como cidadão pleno.

Em relação ao aspecto financeiro, sempre tão caro a esses debates que levam em conta a ampliação das funções da escola e, conseqüentemente, do tempo, e levando em consideração nosso *lócus* privilegiado de estudo – os CIEPs - conforme apresentado no *Livro dos CIEPs*, o Governo Brizola, após eleito, priorizou a educação até como cumprimento das metas idealizadas em sua campanha, investindo no 1º PEE mais de U\$\$ 400 milhões (RIBEIRO, 1986).

Após o término do 1º mandato de Leonel Brizola, os governos posteriores não fizeram grandes investimentos nas escolas de tempo integral, pelo contrário, alguns chegaram a diminuir o percentual de investimento que era injetado nos CIEPs, dificultando o funcionamento dessas escolas e muitas vezes ocasionando até o seu fechamento.

No segundo Governo Brizola, quando é implantado o 2º PEE, a prioridade voltou a ser o investimento nas escolas de tempo integral. Com isso, algumas

delas foram reformadas, outras foram construídas e durante o período de funcionamento desse Programa, os CIEPs voltaram a ter verbas destinadas para o seu funcionamento, como veremos no capítulo a seguir.

3. CIEP: UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

“Os CIEPs são, sabidamente, os equivalentes brasileiros da escola comum, ordinária, de todo mundo civilizado. Lá não existem crianças abandonadas, porque a cada uma delas corresponde uma escola onde passa o dia inteiro e é ajudada até completar seus estudos” (Ribeiro, 1995, p.19).

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram criados na década de 1980, durante o governo de Leonel de Moura Brizola, do Partido Democrático dos Trabalhista, em um período de transição e de intensas modificações nos setores institucionais do Brasil, conforme veremos a seguir.

3.1. Contextualizando o momento de implantação dos CIEPs

Na década de 1980, o campo educacional passou pelo que podemos denominar de uma "reorganização". Em outras palavras, a maioria dos debates, artigos e moções apresentadas em congressos e associações de educadores lutava em prol do aumento de verbas para o ensino público. Toda essa movimentação impactou de forma muito positiva a educação brasileira.

Nesse sentido, medidas legais foram criadas, visando dotar o setor educacional de verbais mais significativas. Em 1982 foi lançada, pelo então

senador João Calmon⁹, uma proposta de reforma educacional que incluía a vinculação automática de verbas para o ensino público; em 1983, a Lei nº 7.348, de 24 de julho, conhecida como Lei Calmon, regulamentou naquele momento a questão referente ao investimento na educação, estabelecendo a obrigatoriedade da vinculação constitucional de verbas para esse setor (13% para a União e 25% para os estados e municípios). Essa lei veio, assim, estipular um patamar mínimo de investimento na área, como podemos verificar no trecho transcrito a seguir:

“Anualmente, a União aplicará nunca menos de treze por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (Emenda Constitucional nº. 24 de 1º de dezembro de 1983).

Em termos políticos, na mesma década de 1980 foi restabelecido, por meio da Emenda Constitucional nº. 15, o sistema de eleições diretas para governadores e senadores e uma nova legislação fez com que vários partidos despontassem. Entre eles, podemos destacar o PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro, que sucedeu ao MDB – Movimento Democrático Brasileiro); o PDS (Partido Democrático Social, que sucedeu a Arena); o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro, cuja presidente era Ivete Vargas); o PDT (Partido Democrático Trabalhista, cujo presidente era Leonel de Moura Brizola); e o PT (Partido dos Trabalhadores, que na época reunia trabalhadores e uma parcela dos intelectuais de esquerda). Já em termos econômicos, esse período ficou conhecido como a “década perdida”, porque a economia estava em recessão e o desemprego e a miséria eram notáveis.

No ano de 1982, os governos de oposição foram eleitos em dez estados brasileiros: Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Pará, Amazonas, Acre, Mato Grosso do Sul, Goiás, Espírito Santo e Rio de Janeiro e, em relação à educação, podemos dizer que as políticas educacionais desses governos representaram uma ruptura com o governo militar autoritário. A maioria dos administradores e educadores compartilhava a idéia de que a escola excluía os seus alunos. Tal tese se baseava em vários estudos e dados estatísticos, que

⁹ O senador João de Medeiros Calmon, também advogado e jornalista, exerceu dois mandatos de Deputado Federal (1963 e 1967) e três mandatos de Senador (1971, 1979 e 1987).

fortaleceram ainda mais a necessidade de mudança no campo educacional, no país.

Segundo Cunha (1995), em 1980 a taxa de escolarização da população de sete a catorze anos, no Brasil, era de 80% e, em 1987, passava de 82%. O número de alunos que ingressava no terceiro ano do ensino fundamental era, até 1985, proporcional a 58%, sendo que os outros 42% representavam os alunos repetentes ou os que evadiam. A habilitação formal dos professores do ensino fundamental era muito diversificada. Em 1987, cerca de 12% dos professores não tinham sequer o ensino médio. Esse quadro caótico fomentou políticas educacionais mais agressivas, implantadas com o objetivo de tentar resolver essas questões.

Em geral, essas políticas convergiam com a plataforma de movimento dos professores, que buscava a qualificação dos docentes (incluindo melhores salários); prioridade na qualidade do ensino e na competência docentes; planos curriculares compatíveis com o interesse dos alunos das classes populares; apoio quantitativo e qualitativo de material didático. Alguns professores e pesquisadores da educação questionavam ainda os métodos avaliativos até então utilizados no ensino fundamental, crítica que se estendeu aos outros dois graus posteriores.

Também nessa década, o Brasil atravessou uma fase de incessantes debates e discussões no campo educacional acerca do ensino privado versus o ensino público. Os partidos considerados de esquerda defendiam o ensino público e combatiam a privatização das escolas. Os partidos mais conservadores como, por exemplo, o Partido da Frente Liberal (PFL), apresentavam uma tendência de defesa do ensino privado, incluindo as seguintes diretrizes sociais em seus programas de governo: "garantia de acesso a todos os níveis de ensino, fortalecendo a escola pública e assegurando-se, à família, a liberdade de escolher a educação desejada para os filhos" (CUNHA, 1995).

A partir dessas considerações, podemos dizer que, nessa fase de transição, os partidos políticos envolvidos com a necessidade de minorar os problemas educacionais e imbuídos de uma concepção de que a educação seria um caminho para melhorar a situação geral do país fizeram dela a principal "bandeira" de seus programas políticos.

O programa do PMDB, por exemplo, defendia o ensino obrigatório e gratuito de oito anos para crianças e adolescentes entre sete e catorze anos e, também, a gratuidade da educação pré-primária para as crianças de dois anos de idade, para os filhos de trabalhadores, além da ampliação e da manutenção das universidades públicas, fazendo forte oposição à privatização.

Outros partidos de oposição como, por exemplo, o PT, continham no seu programa uma posição bem definida a favor do ensino público em todos os níveis.

Já o PDT defendia uma reforma educacional que assegurasse o ensino gratuito a todos e que permitisse reorganizar a rede escolar pública incluindo, ainda, a concessão de bolsas para os alunos pobres, além da ampliação das instituições públicas de ensino superior. Tal proposta pretendia "acabar com a privatização do ensino" e garantir a matrícula de todos os jovens que completassem o curso médio (CUNHA, 1995).

Ainda na década de 1980, os educadores perceberam que através dos partidos políticos teriam um veículo para mudanças; diversos projetos educacionais foram implantados nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro. A maioria deles priorizava o prolongamento do tempo diário da criança na escola, pois o sistema de turnos, na época, era considerado como um dos contribuintes para a má qualidade do ensino público brasileiro. Assim, o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) foi concebido, tendo sua implantação original no estado do Rio de Janeiro, através do governo estadual de Leonel de Moura Brizola (PDT), eleito como candidato da oposição, após 18 anos de "jejum político".

Brizola, no PDT, elegeu a educação popular de tempo integral como meta fundamental de seu governo, juntamente com o seu vice Darcy Ribeiro, responsável pela implantação dos CIEPs (A proposta pedagógica dos CIEPs. Documento do Arquivo Darcy Ribeiro - Fundação Darcy Ribeiro, 1991), como podemos verificar por meio do trecho abaixo:

"A escolha da educação como prioridade fundamental, responde, essencialmente, à ideologia socialista-democrática do Partido Democrático Trabalhista de Leonel Brizola. Essa ideologia é que, contrariando uma prática antiqüíssima de descaso em matéria de instrução pública, nos deu a coragem de abrir os olhos para ver e medir a gravidade do problema educacional brasileiro e sobretudo a ousadia de enfrentá-lo

com a maior massa de recursos que o Estado pôde reunir” (Ribeiro, 1986, p. 16).

Essa opção foi a responsável pela criação do então Programa Especial de Educação – PEE – que, entre outras metas, projetou aquelas escolas de tempo integral, como veremos a seguir.

3.2. O Programa Especial de Educação

Conforme visto anteriormente, em 1982, Leonel de Moura Brizola foi eleito governador na primeira eleição direta para o cargo, sendo empossado em 1983.

No dia em que assumiu o governo do estado do Rio de Janeiro, Leonel Brizola nomeou a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, presidida por Darcy Ribeiro que, além de vice-governador, era também Secretário de Cultura e, integrada pelas secretárias de educação do estado e do município do Rio de Janeiro, respectivamente, Iara Vargas e Maria Yedda Linhares. Esse foi o órgão máximo de decisão e de execução do Programa Especial de Educação, constituído com o objetivo de impulsionar a implantação das escolas públicas de horário integral que, segundo seus idealizadores, surgiriam como uma possibilidade de melhoria da educação estadual. De acordo com Darcy Ribeiro,

A eleição de Leonel Brizola para Governador do Rio de Janeiro ensejou o primeiro programa sério de reforma do sistema escolar público de primeiro grau. Existiram tentativas anteriores, é certo, mas não passaram de meros ensaios de breve duração, apesar de ser muito antiga entre nossos educadores uma aguda consciência crítica sobre a gravidade do problema educacional brasileiro (Ribeiro, 1986, p. 16).

Entre 1983 e 1985, tivemos a chamada fase de planejamento e construção do Programa, em que professores e intelectuais discutiram as metas do 1º PEE e o governo iniciou as obras dos CIEPs, projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer. A fase de implantação dessas escolas ocorreu durante o período de abril de 1985 a março de 1986, e marcou a inauguração de quase 150

estabelecimentos no estado e no município do Rio de Janeiro. Para Darcy Ribeiro,

O grande feito do governo Leonel Brizola foi elaborar o Programa Especial de Educação com a participação de todo o professorado do Rio de Janeiro. Com esse objetivo, realizou-se um verdadeiro anticongresso destinado a debater e revisar um corpo de teses elaborado pela Comissão Coordenadora (Ribeiro, 1986, p. 16-17).

Leonel Brizola voltou ao governo estadual do Rio de Janeiro em 1991 e retomou o projeto dos CIEPs, através do 2º PEE (1991-1994), novamente sob a orientação de Darcy Ribeiro, concluindo e inaugurando novos CIEPs que chegaram ao número de 500 unidades espalhadas por todo o estado. É importante ressaltar que nos dois períodos em que os CIEPs foram implantados, no 1º e no 2º Governos de Leonel Brizola, os cenários políticos eram diferenciados e peculiares.

Quando o Programa Especial de Educação foi iniciado, na década de 80, a democracia estava sendo retomada no Brasil. Foi um período de acontecimentos políticos importantes, como vimos anteriormente, em que as entidades que representavam a sociedade civil estavam se reorganizando.

Em 1983, ano do primeiro mandato de Leonel Brizola, foram publicadas as diretrizes educacionais do seu governo. Seus programas foram influenciados pelos debates travados durante o período de 1978-1982 e as propostas estavam diretamente ligadas à retomada da democracia no país.

Em 1985, Darcy Ribeiro perdeu as eleições para governador e em 1987, assistimos a posse de Moreira Franco no governo do Estado do Rio de Janeiro.

No ano de 1991, Brizola iniciou o seu segundo mandato de governo no Rio e Darcy, o seu mandato de senador. Foi então inaugurado um movimento de rearticulação para recomeçar a implantação dos CIEPs, que foi denominado de II Programa Especial de Educação.

Desde que os primeiros CIEPs foram inaugurados, muito foi escrito e debatido sobre os diferentes aspectos do PEE que os implementou. Desenvolvido durante o período em que o governo do PDT estava no comando do Estado, este Programa, que foi bastante criticado, constituiu um marco no cenário

educacional fluminense e, mesmo hoje, podemos observar tentativas de implantação de escolas muito semelhantes às aquelas da proposta de Darcy Ribeiro. Conforme afirmação do próprio professor:

Outra meta fundamental do Programa Especial de Educação é instituir progressivamente uma nova rede de escolas de dia completo – os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs – que o povo passou a chamar de *Brizolões* (Ribeiro, 1986, p. 17).

3.2.1. Implantação dos CIEPs: aspectos físicos e organizacionais

Percebe-se que os CIEPs são diferentes das escolas tradicionais no seu aspecto físico pela sua arquitetura. Eles foram erguidos através de um sistema de encaixe de peças feitas de concreto pré-moldado, que eram levadas até o local da construção por carretas e colocadas por guindastes no espaço a elas destinado. Esse foi um dos motivos pelo qual a oposição criticou a sua implantação, pois alegou o custo altíssimo dessa construção.

O tamanho dos prédios também foi um outro ponto de divergência, pois os adversários do projeto diziam que tudo isso fazia com que a sua manutenção fosse extremamente onerosa aos cofres públicos. Essas críticas da oposição levaram Leonel Brizola e a sua equipe de governo a se defenderem mostrando, por meio de dados, que a relação custo-benefício de um CIEP era menor que o de uma escola tradicional. Atualmente, alguns desses prédios se encontram abandonados e praticamente todos funcionando fora do projeto pedagógico inicial. Outros até deixaram de ser escolas, passando a sediar órgãos da administração estadual.

Sua principal marca, além de oferecer educação integral em tempo integral, era a arquitetura de seus prédios, assinada por Oscar Niemeyer.



Foto 1: CIEP 241 - Nação Mangueirense

O CIEP padrão possui três blocos. O bloco principal estabelece-se em três andares, com cozinha, refeitório, centro médico-odontológico, além das áreas de apoio e recreação, salas de aula, auditório, salas especiais (para a realização dos estudos dirigidos e outras atividades), além das instalações administrativas. No segundo bloco, do salão polivalente, fica o ginásio coberto com quadra, arquibancada, vestiários e, em alguns, piscina. No terceiro bloco, de forma octogonal, ficam a biblioteca e as moradias para os alunos-residentes (RIBEIRO, 1986). Conforme texto do próprio *Livro dos CIEPs*,

Projetado por Oscar Niemeyer, cada CIEP possui três blocos. No bloco principal, com três andares, estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio é chamado de *Salão Polivalente*, porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos-residentes (Ribeiro, 1986, p. 42).

No entanto, existem outras estruturas para os CIEPs. Há prédios menores, devido à dimensão dos terrenos onde estão construídos. Nesses casos, o CIEP compacto é composto apenas pelo prédio principal, a quadra

coberta, os vestiários, a biblioteca e as caixas d'água que ficam no terraço (NIEMEYER, 1995).

Em sua versão original, essas instituições educacionais eram construídas nas regiões mais carentes e nas chamadas favelas do estado do Rio de Janeiro, mas também foram implantadas em regiões que não tinham essa característica. De acordo com Niemeyer (1995), o programa de escolas criado por Leonel Brizola tinha como seu fator principal o sentido social, em que o essencial era o desejo de levar educação para que as crianças mais pobres tivessem oportunidades semelhantes às demais crianças.

Em termos organizacionais e de funcionamento, segundo Darcy Ribeiro, o sistema de turnos configurava uma “perversão brasileira”, o principal erro do sistema de ensino brasileiro (RIBEIRO, 1995, p.18). Dentro da conjuntura do país, ficou evidente a necessidade da inserção das crianças no mundo letrado, e assim, o horário integral seria um instrumento para assegurar uma educação completa, já que era uma realidade existente em vários lugares do mundo. Darcy Ribeiro acreditava que era necessário manter as crianças durante todo o dia na escola e que somente assim seria possível oferecer uma educação sólida. Segundo o professor,

Por toda a parte, considera-se que só uma escola de tempo integral, para alunos e professores, dá garantia de uma escolaridade proveitosa a crianças oriundas de famílias que não estudaram (Ribeiro, 1995, p. 18).

Diferentemente das escolas que conhecemos, com as salas de aulas demasiadamente lotadas, os CIEPs eram como uma escola-casa, oferecendo diversas atividades complementares, de forma a enriquecer a rotina escolar e a aprendizagem dos alunos. Para tal, o PEE criou um projeto pedagógico único para todos esses prédios escolares, no intuito de manter uma organização escolar padronizada (MEMÓRIA, 1995).

Ainda em consonância com esse posicionamento, o Programa Especial de Educação orientou-se para a pesquisa e criação de um novo instrumental pedagógico, adequado às finalidades pioneiras dos CIEPs e estruturado especificamente pra atender

às necessidades das classes de alfabetização e de 5ª série (Ribeiro, 1986, p. 49).

3.2.2. Aspectos político-pedagógicos

De acordo com o que vimos anteriormente, o projeto dos CIEPs era o de uma construção simples e despojada, que possibilitasse a permanência da criança por oito horas diárias, com atividades dentro da escola. A proposta de funcionamento dos CIEPs tinha a intenção de atender ao aluno durante esse período e a estrutura deveria ter capacidade para comportar aproximadamente 1.000 alunos por cada unidade.

A proposta pedagógica do Programa dos CIEPs valorizava a vinculação do ensino à cultura local e a interação com a comunidade, mantendo o aluno como fator central do processo educativo escolar. Reforçava o professor Darcy Ribeiro que “Um elemento fundamental da proposta pedagógica do CIEP é o respeito ao universo cultural dos alunos” (1986, p.48). Esta relação era bem marcada nas atividades de Animação Cultural, entre outras.

Nos CIEPs, as ações pedagógicas visavam a interdisciplinaridade: cada professor deveria integrar, complementar e reforçar o trabalho dos demais. Dentro dessa perspectiva integradora, toda a comunidade escolar participava do processo educativo. Sendo assim, o PEE trabalhou de forma a mobilizar todos os membros da comunidade escolar para concretizar a proposta renovadora desses Centros. Acreditava-se que nessa escola pública, a educação não era tarefa exclusiva dos professores e nem acontecia somente na escola.

Nesse sentido se fez necessária uma proposta educacional includente que contasse, também, com participação do profissional não-especializado, favorecendo uma maior conscientização do sentido global da educação e, conseqüentemente, gerando uma escola democrática que viabilizasse ao aluno essa educação “completa” tão desejada por Darcy Ribeiro.

Sendo assim, desejava-se que a atuação (1) do diretor do CIEP fosse como a de um líder participativo do trabalho na escola e na comunidade; (2) do professor de classe fosse dedicada e comprometida; (3) do professor

orientador fosse como um estímulo da melhoria do ensino; (4) da cozinheira fosse além do preparo da comida e (5) dos inspetores e funcionários fossem de colaboração com o processo educativo. Para isso, todos participavam de um treinamento, em que através de reuniões periódicas, era possível uma constante troca de experiências e idéias (RIBEIRO, 1986).

Conforme foi dito anteriormente, o respeito ao universo do aluno foi um elemento fundamental da proposta pedagógica do CIEP. Cabia a ele a tarefa de realizar a ponte entre os conhecimentos populares (adquiridos por ele, em seu cotidiano e em sua comunidade) e o conhecimento formal (fornecido também pela escola).

A linha político-pedagógica proposta pelo Programa estava baseada no ensino da língua materna, considerada como auxiliar na emancipação dos alunos do CIEP. Um dos principais objetivos era oferecer alfabetização de qualidade. Como reforçava o *Livro dos CIEPs*,

Um programa de Educação que prioriza a Alfabetização no primeiro segmento do 1º grau e a Linguagem no 2º segmento é, inegavelmente, um programa que valoriza a Língua (Ribeiro, 1986, p. 61).

Dentro dessa dinâmica dos CIEPs, tanto o recreio quanto as brincadeiras eram consideradas essenciais no processo de aprendizagem. Dessa forma, o projeto contava com vários programas pedagógicos e sociais inovadores, como por exemplo, animação cultural; recreação; atividades esportivas e culturais; alimentação; assistência médico-odontológica; higiene pessoal; sala de leitura; cidadania; video educação; informática; estudo dirigido; biblioteca, enfim, atividades que dessem acesso à educação e cultura aos alunos, professores e comunidade, sempre levando em consideração o diálogo com a cultura local e a comunidade. Em resumo, podemos dizer que

... o CIEP é uma verdadeira escola-casa, que proporciona a seus alunos múltiplas atividades, complementando o trabalho nas salas de aula com recreações, esportes e atividades culturais” (Ribeiro, 1986, p. 47).

Toda esta organização político-pedagógica tinha, por base, uma concepção de formação mais completa para o aluno. Os dados aqui apresentados foram extraídos d’O *Livro dos CIEPs*, publicação oficial cujo objetivo foi o de divulgar

o projeto de implantação e de implementação desses Centros Integrados de Ensino. No entanto, perguntamos ainda: À época do Programa Especial de Educação que os constituiu, todos os CIEPs funcionavam com essa mesma estrutura e organização? Como o CIEP 241 – Nação Mangueirense se consolidou como o *CIEP da Mangueira*?

4. O CASO DO CIEP GINÁSIO PÚBLICO NAÇÃO MANGUEIRENSE

“Os Ginásios Públicos são um desdobramento dos CIEPs. Sua criação se impôs para separar e melhor atender às crianças de menos de 12 anos, que estão fazendo o primário, de 1ª à 5ª séries, aos cuidados de uma professora-de-turma, dos adolescentes de mais de 13 anos, cursando a 6ª, a 7ª e a 8ª séries, que têm problemas específicos de atendimento escolar e se enfrentam com diversas professoras-de-matéria, vivendo uma escolaridade totalmente diferente. Tanto pelo alunado como pelo professorado, eles são diferentes e recomendam tratamento especial, principalmente no que concerne à formação do professorado. Esta separação funcional não afeta à obrigatoriedade de um ensino fundamental de oito séries. Ao contrário, a viabiliza por indicar a melhor forma de alcançá-la” (Ribeiro, 1995, p.19).

Após revisão bibliográfica sobre Educação Integral, apresentada no capítulo 2 e, ainda, uma síntese da criação do Programa Especial de Educação que constituiu os CIEPs, elaborada no capítulo 3, este quarto capítulo dá prosseguimento ao nosso estudo, visando o seu objetivo principal, que é descrever a trajetória do CIEP 241 - Ginásio Público Nação Mangueirense Leonel de Moura Brizola.

Para realizar essa tarefa, optamos pela análise dos projetos políticos pedagógicos disponíveis nessa escola e das observações feitas em campo, buscando a intencionalidade de uma educação integral pública. Para tal, o capítulo foi subdividido em seções, no intuito de propiciar ao leitor uma compreensão ampla do contexto em que esse CIEP está inserido, assim como funciona sua gestão e, ainda, como se processa a educação integral em seu espaço.

4.1. Os CIEPs enquanto Ginásios Públicos

Segundo Darcy Ribeiro, a reforma do ensino em 1972, através da lei nº. 5.692, desarticulou os antigos ginásios e criou, em substituição a eles, os cursos de 1º grau de 8 séries. Após vinte anos de vigência desses cursos, ficou evidenciado o fracasso do ensino médio. Nesse sentido, podemos dizer que dentro do Programa Especial de Educação que criou os CIEPs, os Ginásios Públicos¹⁰ aparecem, então, como uma possibilidade de reverter essa situação de insucesso e fragilidade do sistema de ensino médio (Carta do Senador Darcy Ribeiro ao Governador do Estado do Rio de Janeiro. Documento do Arquivo Darcy Ribeiro - Fundação Darcy Ribeiro). Segundo esse raciocínio, Barbosa afirma que

A criação dos Ginásios Públicos veio responder a exigência da nossa sociedade contemporânea, que necessitava de uma nova concepção de educação, onde o perfil do atual ensino médio precisava ser remodelado, como forma de romper com os insucessos que caracterizavam o sistema escolar brasileiro (BARBOSA, 1995, p.121).

Os GPs funcionavam em prédios iguais aos dos CIEPs, com cursos diurnos para aproximadamente 400 alunos de tempo integral (das 7 horas às 16 horas) e, para aqueles que não podiam se dedicar integralmente aos estudos, existia também o tempo parcial. À noite, através da Educação à Distância, funcionavam os cursos de Madureza I e II, atendendo aos alunos da 6ª a 8ª séries e do ensino médio, respectivamente, conforme apresenta Memória (1995):

¹⁰ A partir deste momento, utilizamos a sigla GPs para nos referirmos aos Ginásios Públicos.

À noite, os Ginásios trabalham com Ensino a Distância, permitindo que aqueles que não tiveram oportunidade na faixa etária adequada possam, em um, dois ou três anos, completar seu 1º ou 2º grau, de acordo com suas conveniências e capacidade de assimilação (p.35).

Inicialmente tinham sua implantação prevista no Projeto de Lei de Diretrizes e Bases que o então Senador havia apresentado ao Senado Federal e que foi autorizada pelo Conselho Estadual de Educação, por meio do Parecer nº. 494, de 02 de janeiro de 1994 (RIBEIRO, 1995):

A implantação dos Ginásios Públicos está prevista no Projeto de Lei de Diretrizes e Bases apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro ao Senado Federal e foi autorizada pelo Parecer 494 de 2 de janeiro de 1994 do Conselho Estadual de Educação (Barbosa, 1995, p.121).

Os GPs foram implantados em 68 CIEPs, como uma complementação natural do 2º Programa Especial de Educação. Para essas instituições públicas, foi elaborado um currículo pedagógico que rearticulou, em 5 anos de escolaridade, os atuais 2º segmento do ensino fundamental e o ensino médio (MEMÓRIA, 1995). Após a conclusão dos estudos em um GP, o aluno tinha o Colégio Universitário como opção de continuidade de seus estudos, que funcionaria como uma espécie de “curso preparatório”, dando ao aluno o acesso ao curso superior:

Consciente das necessidades de novos rumos para o ensino médio, o Professor Darcy Ribeiro propôs a criação dos Ginásios Públicos, aprovados neste Estado pelo Conselho Estadual de Educação em caráter experimental pelo prazo de 5 anos. Implantados em 68 prédios de CIEPs, Os Ginásios Públicos têm novo currículo pedagógico que rearticula as 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do 1º grau e as 3 séries do 2º grau em 5 anos de escolaridade. Assim, ao término de 5 anos do 1º grau e 5 dos Ginásios Públicos, o aluno, com 10 anos de permanência na escola, tem o 2º grau completo e está apto a enfrentar o mercado de trabalho ou a universidade (Memória, 1995, p.34).

Nos GPs, o horário integral era opcional. O currículo básico poderia ser oferecido pela manhã ou à tarde e havia, também, oficinas livres (que serviam inclusive como forma de orientação vocacional), oferecidas em horários

alternativos. Assim, o jovem que trabalhasse, poderia abrir mão dessas oficinas livres e, assim, manter o seu trabalho e dar continuidade aos seus estudos.

A proposta metodológica desses GPs estava inserida dentro da realidade em que cada uma dessas instituições estava localizada. Nesse sentido, o dia-a-dia do aluno estava articulado ao conhecimento formal, permitindo a ele a possibilidade de interpretar a sua realidade e sobre ela atuar. Dessa forma, todas as atividades realizadas no espaço escolar fariam sentido para o aluno, conforme reforça Barbosa (1995):

Norteados por uma proposta metodológica contextualizada no real em que se insere, os Ginásios Públicos inauguraram um ensino cujos alicerces básicos se apoiaram na dinâmica: pensar, analisar, investigar e criar soluções. Articulando o cotidiano do aluno com o conhecimento formalizado e socialmente acumulado, confere a este aluno a possibilidade de ler o seu real e sobre ele atuar, encontrando sentido nas atividades que realiza no espaço da escola (p.124).

Dentro desse contexto dos GPs, as grandes áreas de conhecimento eram as Letras e Artes, Ciências Sociais e Filosofia, Matemática e Ciências da Natureza.

Na primeira grande área – Letras e Artes – eram abordadas questões relativas à linguagem, leitura, literatura e demais atividades artísticas, destacando-se nesse campo o trabalho com a Língua Portuguesa como instrumento de comunicação e expressão, como elemento vinculado ao desenvolvimento cognitivo, sendo essa disciplina o grande elo integrador das outras disciplinas do currículo dos GPs.

Na segunda grande área - Ciências Sociais e Filosofia, a história e a geografia desenvolviam-se de forma a deflagrar as questões sociais, visando uma análise crítica das mesmas.

O terceiro campo - Matemática, objetivava não ser um corpo isolado e acabado. Sua existência nos GPs buscou uma melhor compreensão e também uma melhor relação do ser humano com o seu meio físico e social, contribuindo para com o pensamento lógico dos alunos.

A quarta e última grande área - Ciências da Natureza, estava focalizada numa perspectiva globalizante, com a física, química e biologia se integrando numa visão interdisciplinar em que as formas e fenômenos estudados

implicavam o estudo das funções a eles correspondentes. Nesse sentido, os laboratórios eram de fundamental importância. É Barbosa (1995) quem evidencia esta estrutura:

Para tanto, os conteúdos curriculares foram propostos tendo como base metodológica quatro grandes áreas ou campos de conhecimento: Letras e Artes, Ciências Sociais e Filosofia, Matemática e as chamadas Ciências da Natureza (Barbosa, 1995, p.124).

O desafio dos GPs era justamente essa mudança na maneira de se produzir conhecimento, de modo a manter a interdisciplinaridade. Sendo assim, se faz necessário destacar as outras atividades que integravam o currículo dos alunos, como ensino de inglês, tanto para o horário integral como parcial e cursos livres de francês e espanhol, oferecidos somente para o horário integral; atividades de educação física e, na área de artes, as artes plásticas, cênicas e musicais. Houve ainda uma tentativa “fracassada” de incluir o desenho como disciplina curricular, que não deu certo por causa da carência de professores com essa habilitação.

Os alunos contavam ainda com as atividades complementares, que tinham como objetivo ampliar suas possibilidades de conhecimento. Nesse sentido, a sala de informática educativa, o estudo dirigido, o laboratório de ciências e as oficinas esportivas e culturais, eram consideradas como possibilidades de resgatar os saberes que os alunos ainda não tinham assimilado nas atividades pedagógicas realizadas na sala de aula. Confirma Barbosa (1995) que

Compunham, então, também o currículo do Ginásio Público as seguintes atividades, chamadas pelos idealizadores do Projeto, de complementares: Informática, Estudos Dirigido, Videoeducação e outro conjunto de atividades que denominamos de Oficinas. É importante destacar que estas atividades, com exceção das Oficinas, eram também oferecidas aos alunos de tempo parcial com uma menor carga horária (Barbosa, 1995, p.126).

De acordo com as reflexões de Tatiana Memória em artigo elaborado para a obra *Carta 15 – o novo livro dos CIEPs (1995)*, o número de matrículas nos Ginásios chegou a aproximadamente 70% para o horário integral, comprovando, desta forma, o sucesso dos GPs.

Conforme informamos anteriormente, os GPs trabalhavam ainda com ensino à distância no período noturno, para possibilitar aos que não puderam estudar na idade adequada, o complemento do ensino fundamental e médio em um, dois ou três anos. Eram os cursos de Madureza 1 e 2, aproveitando os professores já lotados nas unidades para monitorarem e aplicarem a avaliação dos módulos. Esses módulos eram fornecidos gratuitamente pela Secretaria Estadual de Educação aos alunos que os solicitavam, na medida em que se sentiam preparados.

De uma forma geral, o Programa Especial de Educação atendeu as áreas de saúde e cultura, com a presença de animador cultural, médicos, odontólogos e enfermeiros em seu quadro de funcionários. A animação cultural, por exemplo, deu um vigor interno especial ao CIEP, porque funcionou como uma espécie de “elo integrador”, criando uma via de mão-dupla entre a escola e a comunidade (RIBEIRO, 1986). Nesse sentido,

Os Ginásios Públicos contavam com núcleos de saúde compostos por 2 (dois) consultórios clínicos e 1 (um) consultório odontológico e as ações foram desenvolvidas por uma equipe multidisciplinar composta por um odontólogo, um enfermeiro e um auxiliar de enfermagem, em regime de horário integral (Barbosa, 1995, p.134).

Particularmente, o Centro Integrado de Educação Pública 241 - Ginásio Público Nação Mangueirense Leonel de Moura Brizola é uma grande construção estadual, que foi inaugurada em 28 de abril de 1994, tendo sua implantação solicitada pela comunidade mangueirense, através do Programa Social da Mangueira¹¹ (PSM). Esse Programa Social tinha integrado aos seus

¹¹ O PSM foi implantado em 1987, no Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira da Mangueira, pelo Professor de Educação Física Francisco de Carvalho (o Chiquinho da Mangueira) juntamente com Alice de Jesus Gomes Coelho (recordista brasileira e sul-americana de atletismo) com o objetivo de afastar as crianças e os jovens da marginalidade. Atualmente conta com o apoio de diversos parceiros públicos e privados, entre eles os governos Federal, Estadual e Municipal, UniverCidade, Universidade Castelo Branco, Universidade Veiga de Almeida, Santa Monica Centro Educacional, Bolsa de Mercadorias & Futuros (BM&F), SEBRAE, Owen-Illinois, Brasilcap, Dannemann, Icatu, Losango, GSK-Bayer, BR-PETROBRAS, que seguindo o exemplo da precursora Xerox do Brasil, atuam baseados

projetos o Projeto de Educação¹², no qual a escola, desde então, se encontra inserida. O prédio foi pintado nas cores verde e rosa e construído no terreno que foi cedido pela Rede Ferroviária Federal para que os alunos pudessem estudar e praticar esportes.

A composição inicial do CIEP Ginásio Público Nação Mangueirense oferecia o final do ensino fundamental - da 5ª à 8ª série do 1º grau - e o ensino médio - do 1º ao 3º ano. Contava com 3 turmas por série, compostas por até 32 alunos cada uma. Funcionava em regime integral e os alunos recebiam alimentação, material didático e uniforme, gratuitamente. As turmas da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries faziam atividades de 2ª à 6ª feira e as turmas do ensino médio (antigo 2º grau), tinham atividades de segunda a sábado.



Foto 2: CIEP Ginásio Público Nação Mangueirense

nos princípios da responsabilidade social, alinhando os interesses da organização aos interesses da sociedade, a chamada 'sociedade civil'.

¹² O Programa Social da Mangueira objetivava um grande projeto de educação, no qual as crianças começariam na creche (há cerca de quatro creches na comunidade), passariam à escola Tia Neuma (que atende do 1º ao 5º ano, através da parceria com o Santa Monica Centro Educacional) e outras escolas públicas municipais (como, por exemplo, a Mestre Valdomiro), seguiriam para o CIEP Ginásio Público 241 (onde terminariam o ensino médio) e, finalmente, entrariam para a UniverCidade (ensino universitário).

Atualmente, o CIEP Ginásio Público Nação Mangueirense Leonel de Moura Brizola oferece ensino fundamental do 6º ao 9º ano e ensino médio, além de oficinas esportivas e culturais. Conta com aproximadamente 4 turmas por série no ensino fundamental, compostas por até 45 alunos; e até 10 turmas por série no ensino médio.

A instituição não funciona mais em regime de tempo integral, mas os alunos continuam recebendo alimentação, material didático e uniforme gratuitamente. Esse sistema de educação em turnos (manhã, tarde e noite) é diferente da proposta original do projeto dos CIEPs de oferecer educação integral em tempo integral, mas a direção garante que a escola continua buscando uma ampla educação, com vistas a melhorar o desempenho dos alunos que são orientados para atividades complementares, que apesar de serem opcionais, ajudam a promover o crescimento pessoal e a inclusão sócio-cultural dos seus alunos.

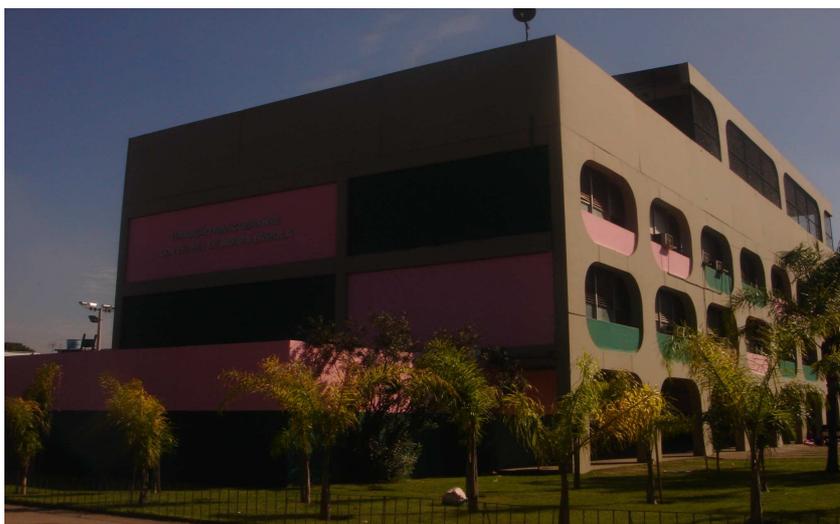


Foto 3: CIEP GP Nação Mangueirense Leonel de Moura Brizola

Além da educação formal, o CIEP Nação Mangueirense oferece também aos seus alunos a oportunidade de participar dessas atividades complementares, conforme o trabalho apresenta, especificamente, na seção a seguir.

4.2. Gestão e cotidiano

Continuando nosso estudo, vamos agora nos situar mais precisamente no espaço escolar, em sua dinâmica interna. Nesse sentido, podemos dizer, conforme visto anteriormente que, além do prédio, a rampa de entrada da escola também é pintada nas cores verde e rosa – cores características da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira. A escola não tem pichação e os murais nos corredores servem de “vitrine” para os trabalhos dos alunos.

O prédio escolar conta com as seguintes instalações: sala de direção e coordenação; secretaria; sala de estudo dirigido e vídeo; 18 salas de aula; 8 banheiros para alunos, sendo 2 adaptados para pessoas portadoras de necessidades especiais¹³ e 2 banheiros para direção, professores e funcionários; copa, refeitório, cozinha e despensa; 4 vestiários, 1 quadra esportiva e 1 piscina (de 25m x 12,50m); laboratórios (química, física e biologia) e centro de pesquisas; 1 sala para artes plásticas; laboratório de informática; núcleo de música com 4 ambientes; sala de dança (jazz); 1 centro médico (com sala de dentista, sala de clínico, sala de enfermagem e recepção); 1 almoxarifado; grande pátio coberto e grande área ajardinada; 1 biblioteca; mecanografia; sala de grêmio; sala de inspetores; sala de departamento pessoal; sala de professores; sala de desenho, artesanato e silk screen e sala de reforço escolar.

Se nos detivermos a analisar os espaços que acima elencamos, podemos inferir que 11 deles se referem à parte administrativa e 49 à parte pedagógica. Entre esses espaços que pertencem ao pedagógico, observamos que nas salas de aula do CIEP 241, o quadro é branco e não mais negro e nele, ao invés de giz usa-se caneta do tipo pilot. A estrutura das salas de aula foi modificada, porque as paredes que as dividiam tinham uma altura baixa, fruto da arquitetura própria. Agora, as paredes foram fechadas até o teto, para que cada professor fique mais à vontade nas suas atividades, sem a preocupação de incomodar a aula que ocorre na sala vizinha.

¹³ De acordo com avaliação da Secretaria Estadual de Educação o CIEP 241 é um dos poucos no Rio de Janeiro que é todo adaptado para estudantes portadores de deficiência.



Foto 4: Sala de aula do CIEP

Em cada corredor há murais com os trabalhos dos alunos e no final de cada um deles há também uma mesa com livros para os alunos efetuarem as suas pesquisas.

No refeitório, é possível observar a higiene do local. A comida apresenta boa aparência, o que nos remete à idéia de que as refeições ali oferecidas também são de qualidade. Alunos, professores, funcionários, dirigentes, todos os membros daquela comunidade escolar fazem diariamente suas refeições ali, no refeitório do CIEP. O ambiente é de ordem e limpeza.

No projeto político-pedagógico do CIEP 241, além das dificuldades com relação à aprendizagem dos alunos, existe também uma questão bastante citada, que é a carência de funcionários de apoio, isto é, se levarmos em conta o número de alunos matriculados na escola. Quanto ao quantitativo de professores, atualmente ele está bem maior do que quando a escola foi inaugurada, em 1994. Esse crescimento no quantitativo ocorreu de forma proporcional ao aumento do número de matrículas. No entanto, o número de funcionários diminuiu significativamente, mesmo com as parcerias que a escola mantém. Tal análise pode ser confirmada através dos quadros abaixo:

Quadro 01 - Quantitativo de Funcionários do CIEP 241 (1994)

Contrato	SEE	SEEPE	Vínculo
-	05	-	Direção
02	05	32	Total de Professores
-	02	-	Secretário (a)
-	-	03	Aux. Secret.
-	-	01	Datilógrafo

-	-	01	Bibliotecário
-	-	03	Aux. Biblioteca
-	-	-	Coord de Turno
-	-	03	Aux. Coord Turno
-	-	12	Servente
01	-	07	Merendeira
-	-	01	Jardineiro
02	-	06	Vigilante
-	-	01	Técnico Manutenção
03	02	38	Total Funcionários
05	07	70	Total
	82		Total Geral

Fonte: Documento do acervo da Fundação Darcy Ribeiro – FUNDAR

Quadro 02m - Quantitativo de Funcionários do CIEP 241 (2008)

Contrato	SEE	SEEPE	Vínculo
-	03	-	Direção
-	52	-	Total de Professores
-	01	-	Orient Pedagógico
-	03	-	Ag Administrativo
-	04	-	Inspetor
02	-	-	Porteiro
-	01	-	Bibliotecário
-	01	-	Aux. Biblioteca
02	01	-	Coord de Turno
-	-	03	Aux. Coord Turno
-	09	-	Servente
01	06	-	Merendeira
Grupo	-	-	Jardineiro
02	04	-	Vigilante
01	-	-	Guardião de Piscina
01	-	-	Téc de Manut Piscina
-	01	-	Quim Resp pela Pisc
-	01	-	Resp de Almoarifad
-	01	-	Dentista
-	01	-	Auxiliar de Dentista
-	01	-	Nutricionista
-	01	-	Fonoaudióloga
-	01	-	Assistente Social
-	03	-	Médicos
-	02	-	Animador Cultural
13	-	-	Oficineiros
			Total Funcionários
22+grupo	97	03	Total
	122+grupo		Total Geral

Fonte: PPP CIEP 241

Antes de analisar o perfil da equipe de funcionários que fazem a escola funcionar de forma aparentemente organizada, será registrado um fato simbólico que pode ser ambivalente. Conforme vimos através dos quadros montados com dados do PPP e de documentos do acervo da FUNDAR, na equipe são encontrados funcionários concursados pelo Estado e contratados pelas empresas parceiras, reafirmando assim a articulação em rede de parcerias entre o público e o privado. E o fato simbólico aconteceu no final de 2005, quando foi inaugurado um busto de bronze do ex-governador Leonel de Moura Brizola (1922-2004), considerado uma obra-prima do artista plástico

Amadeu Eduardo Zani, que revela traços perfeitos do ex-governador do Estado do Rio de Janeiro. Desde então, o CIEP Ginásio Público Nação Mangueirense passou a se chamar Ginásio Público Nação Mangueirense Leonel de Moura Brizola, reafirmando que, apesar das parcerias privadas, a escola continua diretamente subordinada à Secretaria Estadual de Educação.

Com relação à sua equipe técnica e pedagógica, o CIEP Ginásio Público Nação Mangueirense Leonel de Moura Brizola também conta com a atuação de vários funcionários concursados e contratados através de convênios com as instituições parceiras.

Conforme dados apresentados no último projeto político pedagógico da escola, a equipe do Nação Mangueirense é formada por 52 professores com formação em Licenciatura Plena e em torno de 80% com formação em pós-graduação. Na sua maioria, os professores estão sempre buscando atualização e reciclagem, através de projetos de atualização docente, além da participação em congressos, seminários, cursos e outros eventos de capacitação profissional.

Com relação à direção, a escola teve vários diretores desde a sua fundação. A primeira diretora foi a professora Teresinha Labruna. Atualmente, a escola conta com a atuação de três diretores: o Professor Felismino Antônio Simões de Menezes, chamado de Toni, que é diretor geral; o Professor Marcos Agripino, que é diretor administrativo e a Professora Maria Cristina Coelho Pedroso, que é a diretora pedagógica. Essa equipe está desde 2001 na direção da escola e contou com 86% de aprovação no primeiro mandato e, 92% no segundo, por eleição. Os mandatos de direção são de quatro anos e, atualmente, a escolha é feita através da indicação da comunidade escolar e submetida ao Governo do Estado.

O diretor Toni, por exemplo, possui licenciatura em Educação Física e diz que foi através dos professores que ele teve no decorrer da sua trajetória escolar que aprendeu a gostar da disciplina, motivando-o na escolha da sua profissão. Ele tem total satisfação com a sua escolha, mas lamenta a falta de reconhecimento do governo e da sociedade civil como um todo. Trabalha na escola desde a sua fundação, já atuou como professor, coordenador e diretor adjunto.

De acordo com o projeto político pedagógico, a direção prima pela atuação norteada pelo compromisso com esse projeto, de forma a interagir, fomentando uma participação efetiva da comunidade.

A coordenadora pedagógica da escola é a professora Telma Luiza Gonçalves, formada em Pedagogia e Letras, e que trabalha na escola há 11 anos, onde começou como professora de português e atualmente está à frente da coordenação, cargo que ocupa há 5 anos. Segundo ela, desde a saída do ex-governador Leonel Brizola, os chamados Brizolões não têm recebido a devida atenção do Estado. Nesse sentido, o Nação Mangueirense tentou, através de parcerias, manter o regime de tempo integral idealizado por Darcy Ribeiro, mas após a saída de Leonel Brizola, essa tentativa tornou-se inviável. Ela lamenta tal fato, mas garante que a escola continua se esforçando para oferecer um ensino de qualidade aos seus alunos e, diz que apesar de funcionar em sistema de turnos, as oficinas esportivas e culturais, que são opcionais, substituem de certa forma essa “carência” deixada pelo término do regime integral. Segundo suas próprias palavras,

“O CIEP 241 é uma escola regular com os problemas que todas as outras escolas têm. As famílias que nós atendemos acabam criando expectativas maiores do que a escola pode dar. A Secretaria envia possibilidades, mas nesse ano não teve. A gente faz parte de um sistema que não funciona, a gente rema contra a maré” (Entrevista concedida pela coordenadora Telma, 2008).

Ainda segundo a professora Telma, a implantação do horário integral nas escolas públicas encontrou muitas dificuldades por parte dos professores, porque eles trabalhavam 40 horas e recebiam por 30 horas, tendo que procurar complementar sua renda em outros espaços, escolares ou não.

A secretária do CIEP, Inês, trabalha na escola desde a sua fundação. Segundo o questionário por ela respondido “os funcionários do CIEP vestem a camisa da escola, porque quem não veste, acaba se auto-excluindo do Nação Mangueirense”. Uma fala como essa nos parece indicar a identidade da equipe com os resultados¹⁴ do trabalho desenvolvido. Ainda segundo a secretária, é

¹⁴ Na avaliação externa do Nova Escola, do CAED/UFJF e Secretaria Estadual de Educação, em 2005, a gestão da escola obteve a pontuação máxima (nota cinco).

justamente a equipe que faz com que a escola funcione efetivamente. Apesar de Inês se considerar apolítica, segundo suas palavras,

“o governo Marcelo Alencar abandonou os CIEPs e se não fossem as parcerias que o 241 mantém, ele não teria dado continuidade ao seu funcionamento” (Entrevista concedida pela secretária Inês, 2008).

Em entrevistas com a equipe de professores da instituição, constatamos que a maioria deles trabalha na escola desde a sua fundação, ou seja, há 10 ou mais anos. Para eles, as famílias depositam grande credibilidade no CIEP Nação Mangueirense e, por essa razão, acabam deixando para a escola a tarefa de educar os alunos tanto em nível de conteúdos formais, como em nível social, ampliando, assim, as funções da escola.

Segundo os diretores, coordenadores, secretária e professores, o governo estadual não dá conta de garantir sozinho que o CIEP GP Nação Mangueirense funcione de forma qualitativa, oferecendo aos seus alunos, além da educação formal, outras atividades enriquecedoras para o desenvolvimento deles como cidadãos plenos. Por essa razão, acreditam que a comunidade escolar apóia os convênios com os parceiros privados, para que, dessa forma, seja possível promover o modelo de educação almejado no projeto político pedagógico da escola.

Segundo os professores, a família deposita uma expectativa muito alta com relação ao CIEP 241 e é importante que a escola busque a melhoria da qualidade do ensino e das atividades oferecidas. Segundo a fala de um professor,

“Dentro do universo da rede pública, o CIEP Nação Mangueirense ainda tem muita credibilidade junto à comunidade. É a oportunidade de muitos terem contato com diversas atividades que se não fosse a escola, eles não teriam” (Entrevista concedida pelo professor de Educação Artística, 2008).

Sendo assim, além da preocupação em oferecer educação formal de qualidade, o CIEP Nação Mangueirense oferece também aos seus alunos a oportunidade de participarem de atividades complementares, o que este estudo apresenta, especificamente, na seção a seguir.

4.3. Atividades complementares no CIEP 241 - Nação Mangueirense: uma concepção de educação integral?

“Quando o Governador Leonel Brizola, em 1993, inspirado por Darcy Ribeiro, optou por um projeto capaz de proporcionar, às crianças em geral, práticas educativas por um período de 8 horas diárias, estava fazendo uma correta e lúcida leitura da realidade das famílias de baixa renda nos grandes centros urbanos e periferias” (Maurício e Rangel, 1995).

Iniciamos esta nossa análise com uma citação de obra de Maurício e Rangel (1995), na medida em que a consideramos bastante significativa para o que vamos apresentar nesta seção. Acreditamos que construir um projeto educacional não é uma tarefa fácil porque exige pensar, concomitantemente um projeto de sociedade. Em países em desenvolvimento, essa tarefa, além de não ser fácil, torna-se ainda instigante e, cada vez mais necessária, se levarmos em conta o grau de desigualdade que impera em regiões como essas e na qual se insere o Brasil.

Retomando o tema de nosso estudo, enfatizamos que a concepção pedagógica inicial do CIEP tinha como princípio básico assegurar às crianças de 1ª a 4ª séries o domínio da escrita, da leitura e do cálculo, que são ferramentas chaves sem as quais o sujeito não pode atuar de forma eficaz na sociedade letrada. Com essas competências mínimas, acredita-se que as crianças das camadas mais pobres podem dar continuidade aos estudos escolares, promovendo sua cultura geral, acentuando seu senso crítico e de responsabilidade social e moral.

Nesse sentido, podemos dizer que o CIEP 241 também se insere nessa perspectiva, partindo do pressuposto de que a educação é um direito de todos, e de que esse processo educacional, iniciando-se com leitura, escrita, cálculo e continuando com atividades complementares a essa base geral, amplia a cultura e forma cidadãos mais completos. Por meio de seu PPP, a escola se compromete a ser como uma espécie de “veículo” do conhecimento cultural; considera importante estar em permanente processo de estudo, pesquisa e

reavaliação, de forma a refletir coletivamente as suas práticas, na tentativa de promover o desenvolvimento integral do aluno. Segundo esse PPP:

“Temos, também, o compromisso de ser o veículo do conhecimento cultural acumulado pela humanidade, de forma crítica, significativa e funcional, buscando sempre compreender melhor a forma de um processo ensino aprendizagem mais eficaz” (Projeto Político Pedagógico, 2008).

Como forma de fortalecer ainda mais o alicerce de todo esse processo educacional, firmado em uma formação integral, a escola trabalha com projetos internos e externos, buscando o envolvimento de toda a comunidade. Esta forma de agir está expressa em seu PPP, como podemos verificar através da passagem abaixo:

“Nesta busca de contextualização, visamos vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações dos alunos, aos problemas emergentes da sociedade em que vivemos, às questões culturais e ainda, à realidade da Comunidade do Morro da Mangueira da qual somos parte” (Projeto Político Pedagógico, 2008).

Como pudemos observar, o PPP do CIEP 241 destaca também, além das atividades formais que toda instituição escolar deve oferecer, as atividades complementares, que têm como principal objetivo despertar os alunos para outras formas de ver e de entender o mundo, como a arte, a cultura e os esportes. Dentro desse contexto, para desenvolver atividades especificamente ligadas à cultura, o CIEP Ginásio Público Nação Mangueirense Leonel de Moura Brizola conta com a presença de animadores culturais¹⁵, que são dois pedagogos: Marcos Rogério e Nadja Bandeira.

¹⁵ Os animadores culturais foram integrados ao programa dos CIEPs em 1993. A Assembléia Legislativa do Estado criou e aprovou os cargos de confiança para esses profissionais culturais. No intuito de viabilizar um real trabalho de animação cultural, foram contratadas pessoas comprometidas com a nova área. Elas eram oriundas de grupos de teatro, de música, de poesia, de movimentos criados em associações comunitárias ou até mesmo criados de forma espontânea. Na época, a prioridade era contratar os animadores culturais da própria comunidade onde o CIEP estava sendo implementado, ou aqueles que estivessem engajados em algum movimento de base.

A função do animador cultural é fazer emergir, nos CIEPs, a *cara* da comunidade, levando para o interior da escola produções das diferentes linguagens da cultura popular. Os animadores criaram uma estrada de mão dupla, que foi favorável à erradicação de preconceitos, além de possibilitar aos alunos e moradores locais identificarem-se com os valores regionais e universais dos produtos culturais recebidos.

Eles são “pessoas-chave” desse processo educativo e possibilitam o desenvolvimento de atividades que propiciam os mais diversos debates. Produzem uma cultura dentro do CIEP através da chamada “educação não-formal”. A ação desses profissionais é sistematizada e muito bem estruturada. Seu trabalho é integrado às demais atividades de ensino, uma vez que os animadores culturais participam da elaboração do projeto político pedagógico da escola para que as duas formas de ação pedagógica, a formal e a não-formal, caminhem juntas.

Na época em que o projeto de Animação Cultural foi implantado nos CIEPs, a Equipe Central de Treinamento, após visitar cada uma dessas escolas, concluiu que o trabalho de animação cultural estava realmente confirmando as potencialidades de enriquecimento que esse tipo de atividade trazia para a escola pública.

Nesse sentido, e retomando novamente nosso estudo sobre o CIEP 241, a concepção arquitetônica dessas escolas ofereceu ao Nação Mangueirense várias opções de atividades culturais, desde o refeitório ao ginásio de esporte, do auditório ao pátio. Até mesmo nos corredores foi possível encontrar um espaço adequado para os eventos. Os coordenadores de animação cultural se revelaram dinâmicos e criativos e promoveram eventos que motivaram um novo instrumento no processo global de aprendizagem, despertando o interesse de crianças e adultos pela cultura.



Fotos 5 e 6: Parte interna do CIEP GP Nação Mangueirense

É interessante reforçar que o projeto dos CIEPs previa animadores culturais oriundos das próprias comunidades, trabalhando com atividades culturais e artísticas presentes nesse entorno. O CIEP 241, à época de sua implantação, já contava com a presença dos animadores culturais Marcos Rogério e Nadja Bandeira, que estavam engajados com a cultura local e trabalhavam com atividades artísticas e culturais dentro da comunidade, conforme previsto no projeto dos CIEPs. Segundo informações da coordenação, esses dois animadores aproveitaram o convênio da escola com a UniverCidade e concluíram o curso de Pedagogia, que ainda hoje é ministrado nas salas do CIEP 241. Mesmo não sendo requisito para exercer aquela função, inferimos que os profissionais Rogério e Nadja se aperfeiçoaram e continuam trabalhando com o projeto de animação cultural, dentro do CIEP 241.

Além da animação cultural, o CIEP 241 oferece ainda, como mais uma das suas atividades complementares, o ensino de informática. Segundo fonte encontrada no site¹⁶ da Casa da Ciência (UFRJ), podemos afirmar que, em 2005, nesse CIEP, foi introduzida oficialmente a informática educativa no ensino público do Rio de Janeiro. Esse trabalho pioneiro foi executado pelas professoras de informática Márcia Olivieri de Souza e Valéria Gomes Fernandes, conforme apresentado no trecho a seguir:

¹⁶ www.cciencia.ufrj.br

“O trabalho pioneiro de introdução da Informática Educativa no Ensino Público do Rio de Janeiro deu-se oficialmente no ano de 1995, no CIEP 241 Nação Mangueirense sob a execução das professoras Márcia Olivieri de Souza e Valéria Gomes Fernandes. Profissionais experientes, com nível superior, licenciatura Plena e Pós-Graduação além de cursos de informática”
(cciencia.ufrj.br/Publicacoes/Artigos/EduBytes95/Mangueira.htm - 8k, 2008).

De acordo com artigo encontrado no *Carta 15 – O novo livro dos CIEPs*, foi instalada no CIEP Ginásio Público Nação Mangueirense uma sala de informática com seis microcomputadores da plataforma IBM, uma impressora e alguns softwares. A sala de informática instalada no GP tornou-se pólo e deveria atender aos GPs da área Central/Leopoldina.

O objetivo inicial de modernização do ensino público em nível de informática no CIEP 241 progrediu e levou aos demais membros do corpo docente e à comunidade mangueirense a oportunidade do aprendizado de informática.

À época de implantação desse projeto, a sala de informática ficava sob a responsabilidade de três multiplicadores e de alguns gerenciadores, com horário de funcionamento de segunda a sábado. Atualmente, a sala de informática da escola é mantida através da parceria com a UniverCidade, e funciona somente de segunda a sexta.

Em relação às atividades complementares do campo dos esportes, algumas oficinas esportivas são realizadas na piscina semi-olímpica¹⁷ que a escola dispõe e que funciona diariamente, através da parceria do CIEP com a BR-Distribuidora/Petrobrás. A piscina é freqüentada pelos alunos do CIEP e utilizada também para as atividades de outros projetos do PSM. Por meio dessa parceria, a escola recebeu verbas para a construção de uma piscina infantil.

¹⁷ A piscina semi-olímpica do CIEP Ginásio Público Nação Mangueirense Leonel de Moura Brizola recebeu em 13 de setembro de 2006 o reconhecimento da Confederação Brasileira de Desportos Aquáticos – CBDA.



Foto 7: Piscina do CIEP GP Nação Manguense

Em relação às atividades artísticas, a escola oferece, ainda, aulas de *street dance*, que integram as oficinas culturais das atividades complementares e são realizadas na quadra esportiva da escola.



Foto 8: Quadra esportiva do Nação Manguense

No CIEP, encontramos também a Biblioteca Darcy Ribeiro, cujo acesso tem contribuído e estimulado a pesquisa entre os alunos. Ela é o alicerce da escola, pois essa forma de acesso ao conhecimento possibilita ao aluno formar uma visão crítica e integrada do mundo, tão fundamental para o exercício da cidadania. Segundo informações do diretor Toni, a biblioteca funciona diariamente, de acordo com o expediente da escola, sendo constantemente consultada por seus alunos.

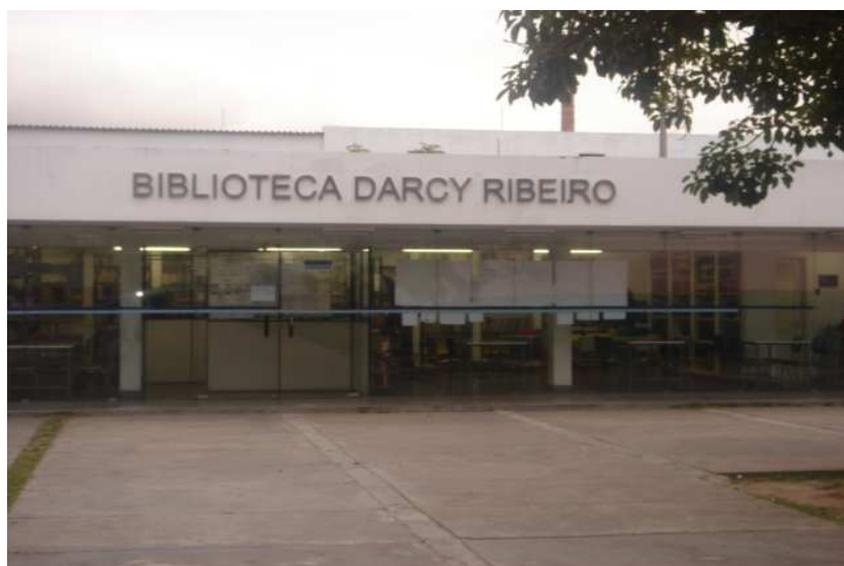


Foto 9: Biblioteca Darcy Ribeiro

Atualmente, o CIEP atende a aproximadamente 2.000 alunos, divididos em três turnos (manhã, tarde e noite). Conforme apresentamos anteriormente, o Nação Mangueirense oferece, além das aulas formais, orientação no estudo dirigido, atividades culturais e esportivas, acesso à leitura de livros e revistas através da biblioteca, sala de vídeos e outros eventos, como por exemplo, a feira de cultura e a de ciência. Na escola, a linguagem e a comunicação estão no centro das reflexões pedagógicas. A formação do aluno é feita de maneira abrangente e, para tal propósito, além das disciplinas formais, os projetos pedagógicos do CIEP integram várias atividades, como veremos mais adiante.

Essa *estrutura pedagógica e educativa*, se assim a podemos denominar, está presente no Projeto Político Pedagógico do CIEP 241, e é nele e nessa estrutura que nos centraremos a seguir, apresentando os projetos que ele enumera, a saber:

Projeto Meio Ambiente: é um projeto interdisciplinar que busca, em parceria com a Secretaria Estadual do Meio Ambiente, trabalhar a temática ambiental, de forma a levar o aluno a se posicionar de maneira crítica, responsável e construtiva. Conforme afirmação da coordenação do CIEP 241, esse projeto integra o PPP da escola há mais de 10 anos, e conta com uma equipe de professores trabalhando a questão do meio ambiente dentro da grade curricular da escola como um tema transversal. A Secretaria Estadual de Educação (SEE) selecionou o CIEP 241, dentre outras escolas, para receber professores contratados por meio de Gratificação por Lotação Prioritária (GLP), visando o trabalho, exclusivamente, com as questões relativas ao meio ambiente. A responsável pelo projeto é a professora Stella, que leciona a disciplina de Educação Artística em um horário e faz a GLP no projeto em horário diferenciado. Ela organiza, anualmente, a Conferência Infanto Juvenil pelo Meio Ambiente.

Projeto Diferentes Leituras: é um projeto de apoio pedagógico, destinado aos alunos do 6º ano do ensino fundamental. Nele, são realizadas atividades de leitura e escrita, trabalhando as dificuldades desses alunos. Segundo informações da coordenadora, professora Telma, esse projeto acontecia duas vezes por semana, em horários diferenciados das aulas formais. A professora Rita, que leciona a disciplina de Língua Portuguesa, era a responsável pelo projeto, que buscava melhorar o desempenho dos alunos, tanto na leitura como na escrita, por meio de atividades mais lúdicas.

Projeto Artisticamente Mangueira: é um projeto comunitário, que tem como proposta inicial trabalhar um planejamento integrado entre animação cultural, professores, biblioteca, núcleo de saúde, núcleo de psicologia, Vila Olímpica, Grêmio Recreativo Cultural da Mangueira do Amanhã, CEDUS¹⁸, BEMFAN¹⁹ e

¹⁸ Centro de Educação Sexual.

¹⁹ Organização Não-Governamental Bem-Estar Familiar no Brasil.

grêmio estudantil do CIEP, visando organizar e fortalecer o núcleo cultural pedagógico. Através da realização de várias oficinas, o projeto busca unir o lúdico e o educativo. Fazem parte desse projeto oficinas de teatro, canto/coral – Coral Nação Mangueirense, desenho e pintura, artesanato, capoeira, *street dance*, dança de salão, jazz, musicalização, violão, cavaquinho, ritmistas, teoria musical e prática de conjunto, contrabaixo e serigrafia. A coordenação informou que esse projeto funcionava através de atividades complementares no contraturno escolar, geralmente duas vezes por semana. Essas atividades eram opcionais, e não havia limite de idade para que se participasse dele. Os responsáveis pelo projeto eram pessoas contratadas por meio de cooperativas, e não tinham ligação com a SEE.

Projeto Faz Tudo: também é um projeto comunitário que, em parceria com a Associação Profissionalizante BM&F e com o apoio do SENAI, realiza oficinas profissionalizantes de 6 meses, que preparam o jovem para o ingresso rápido no mercado de trabalho. Esse projeto não pertence diretamente ao CIEP 241, ele é uma parceria com o PSM. Nele são oferecidas oficinas de pedreiro, ladrilheiro, eletricista, mecânico, lanterneiro, entre outras, com intuito de ensinar ao jovem uma profissão.

Projeto contra a evasão escolar: esse projeto comunitário visa informar a família sobre a ausência do aluno, através da convocação do seu responsável através de telefonemas, telegramas, rádio comunitária além de visitas de agentes comunitários. O projeto conta com a assistente social da Defesa Civil para visitar as famílias e detectar possíveis causas e situações conflitantes.

Projeto de Atualização de Professores: visa propiciar momentos de reflexão sobre a prática docente e acontece bimestralmente, relacionando temas ligados à educação, e contando com a participação de convidados especialistas na área em questão. Esse projeto é articulado em parceria do CIEP 241 com a SEE.

A escola conta, ainda, com alguns projetos pedagógico-comunitários, que são projetos de parceria entre o CIEP 241 e outras instituições e atendem tanto

aos alunos da escola, como também a comunidade mangueirense. Alguns desses projetos pedagógico-comunitários estão inseridos no PPP do CIEP 241, outros não. Dentre os projetos inseridos no PPP, temos:

Projeto ISEC: com ONG Mangueira e apoio do CIEP 241, é um projeto comunitário onde o CIEP 241 “empresta” a piscina e a quadra esportiva, em horários em que os alunos da escola não estão utilizando esses espaços. Durante o tempo em que esses espaços estariam “ociosos”, a Casa Lar, que é um projeto do Programa Social da Mangueira que abriga alguns meninos portadores de necessidades especiais, realiza na piscina e na quadra as suas atividades.

Clube Escolar: parceria firmada entre o CIEP e a Secretaria Municipal de Educação, esse projeto comunitário cede o espaço para que os alunos das escolas municipais da comunidade possam ter suas aulas de educação física no CIEP 241. Dessa forma, esse projeto possibilita que essas escolas públicas da Mangueira proporcionem o tempo integral para os seus alunos, porque leva as suas atividades para serem realizadas em horários diferentes dos horários das aulas formais e em outros espaços escolares.

Hidroginástica para a comunidade: em parceria entre o CIEP e a vila olímpica, esse projeto comunitário oferece atendimento à comunidade, cedendo a piscina da escola após o horário de atendimento dos alunos do CIEP.

Próximo a Vila Olímpica, mais precisamente na entrada da escola, por exemplo, temos o projeto denominado Círculo dos Amigos do Menino Patrulheiro²⁰ (CAMP Mangueira), que assim como outros projetos, utilizam a estrutura do CIEP 241, mas funcionam em parceria com o PSM.

A escola conta também, como informamos anteriormente, com outros projetos pedagógico-comunitários, que não estão inseridos no seu PPP, mas que

²⁰ O CAMP Mangueira tem convênios com várias empresas para empregar os jovens da comunidade. Essa experiência bem sucedida tornou-se a primeira iniciativa de responsabilidade social a receber a certificação ISO 9001-2000, resultado da qualidade de processos desenvolvidos pela Mangueira para a formação e capacitação de adolescentes.

atendem os alunos e a comunidade. Esses projetos são compostos pelas atividades do Programa de Saúde, Atendimento de Emergência, Atendimento Odontológico, Equipe Técnica, Avaliação do Sistema de Atendimento e Fim de Semana.



Fotos 10 e 11: Projeto saúde na escola

Em suma, a escola tem consciência de que há muita coisa a fazer para melhorar a sua qualidade. Por essa razão apresenta anualmente seu projeto político pedagógico, de forma a se comprometer com a construção de uma educação crítica e transformadora. Como verificamos, as atividades formais – relacionadas ao ensino – e as atividades complementares descritas nesta seção do estudo fazem parte do PPP do CIEP 241, no ano de 2008.

No entanto, nos perguntamos: Em que medida podemos dizer que as atividades desenvolvidas no CIEP Nação Mangueirense perfazem o que denominamos como *educação integral*?

5. AFINAL, QUAL A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO CIEP 241 – NAÇÃO MANGUEIRENSE?

Após passarmos pela história da educação integral, a dos CIEPs em geral e a do CIEP 241, mais especificamente, nos questionamos: O que apresentamos, até o momento, nos permite afirmar que as atividades desenvolvidas no CIEP Nação Mangueirense constituem-se como *educação integral*? Em caso afirmativo, qual concepção de educação integral predomina nesse cotidiano?

As questões que nos fizemos no parágrafo anterior podem encontrar uma resposta se retornarmos às quatro concepções de tempo integral que citamos no capítulo 2, a partir de reflexão teórica realizada por Cavaliere (2007). Apesar da pesquisadora relacionar essas quatro concepções ao tempo, acreditamos que é possível relacioná-las a perspectivas, também, de uma educação integral. E é esta inferência que apresentamos agora.

Levando em consideração as falas dos professores e funcionários do CIEP 241, a população alvo dessa instituição, atualmente, é oriunda de diversos níveis econômicos. Esse, inclusive, era o desejo do próprio idealizador dos CIEPs, o professor Darcy Ribeiro. Segundo ele, essas escolas deveriam oferecer uma qualidade tão boa que levasse a classe média a disputar vagas para os seus filhos estudarem nelas. Em suas palavras, “tinha que ser tão bom que a classe média disputasse para colocar o filho lá dentro” (Ribeiro, *apud* Bomeny, 2001, p. 75).

Nesse sentido, acreditamos que o CIEP 241, na tentativa de favorecer esse ensino de qualidade à sua comunidade, independente do nível econômico a que pertence, optou pelo oferecimento de diversas atividades complementares – como vimos no capítulo anterior -, visando ampliar suas oportunidades educativas.

Como partimos do pressuposto de que uma formação integral depende de jornada ampliada na escola, é preciso lembrar que o tempo integral, à época, era mais adotado pelas escolas particulares e, em geral, voltado às classes privilegiadas economicamente, como vimos no capítulo 2 deste estudo. Atualmente, observamos o aumento da responsabilidade da esfera pública em relação à ampliação do tempo nos diferentes níveis da educação básica e, dentro desta perspectiva, possibilitando o acesso também aos menos favorecidos economicamente.

Diferente da proposta inicial do projeto dos CIEPs, atualmente o Nação Mangueirense promove não aquela concepção de educação integral em tempo

integral, fundada nas possibilidades de espaço, tempo e recursos humanos existentes nessas escolas mas procura, por meio de diferentes atividades complementares promover uma educação integral onde essa educação acontece em outros espaços, como por exemplo, na Vila Olímpica, e no Círculo dos Amigos do Menino Patrulheiro²¹ (CAMP Mangueira).

Essas diversas atividades complementares também acontecem dentro da escola, congregando, nas práticas pedagógicas que implementa, concepções como a de que a saúde é um direito de todos e de que a cultura é essencial à condição de “ser” humano. Nesse sentido, a escola implantou atividades como aulas de teatro, canto, coral, entre outras atividades culturais; e as palestras sobre escovação dental e prevenção de DSTs, dentre as atividades da área de saúde.

Como antecipamos no início desta seção, a primeira concepção de tempo integral identificada pelos estudos de Cavaliere (2007) – a *assistencialista* - segundo a autora, nos diz que:

A visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. Com frequência, utiliza-se o termo “atendimento”. A escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão “atendidas” de forma semelhante aos “doentes” (Cavaliere, 2007).

Em nossas reflexões, não identificamos o *caráter assistencialista* de que nos fala Cavaliere, em relação às concepções de educação integral, ou seja, no CIEP 241 a escola não é vista como substituta da família, e isso fica claro quando analisamos as respostas dos professores com relação à pergunta do questionário sobre “como a família vê o CIEP”. De acordo com um desses

²¹ O CAMP Mangueira tem convênios com várias empresas para empregar os jovens da comunidade. Essa experiência bem sucedida tornou-se a primeira iniciativa de responsabilidade social a receber a certificação ISO 9001-2000, resultado da qualidade de processos desenvolvidos pela Mangueira para a formação e capacitação de adolescentes.

docentes, “a família vê o CIEP como um apoio *básico* tanto na formação formal como informal, mas a sua participação é fundamental para incentivar os alunos no seu desempenho educacional”.

Além disso, o espaço escolar do CIEP 241 é visto como um lugar de ampliação do saber, do aprendizado e também da cultura, como tivemos oportunidade de verificar, anteriormente, quando da análise do projeto político pedagógico da escola.

Com relação à concepção *autoritária*, Cavaliere (2007) nos mostra que ela é:

Uma outra visão, também presente nos discursos de profissionais e autoridades, é a autoritária, na qual a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime. Estar “preso” na escola é sempre melhor do que estar na rua. É a concepção dissimulada dos antigos reformatórios, fruto do medo da violência e da delinquência. A ênfase está nas rotinas rígidas e é freqüente a alusão à formação para o trabalho, mesmo no nível fundamental (Cavaliere, 2007).

Essa visão autoritária, apontada com precisão por Cavaliere (2007), também não foi identificada no Nação Mangueirense. As atividades complementares são realizadas em horários diferenciados das aulas formais, ampliando o tempo do aluno em outros espaços educativos, afastando esses jovens das ruas, sim. Mas é importante colocar que os alunos não ficam “presos” na escola, até porque essas atividades complementares são vistas pelos eles como uma oportunidade a qual, se não fosse através da escola, não teriam acesso. Isso fica muito claro através da declaração do professor de educação artística que diz “é a oportunidade de muitos terem contato com atividades diversas”.

Com relação à perspectiva *democrática* de escola em tempo integral, Cavaliere (2007) nos fala que:

Já a concepção democrática de escola de tempo integral imagina que ela possa cumprir um papel emancipatório. O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola, garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para emancipação (Cavaliere, 2007).

De acordo com o que nos apresenta o PPP do CIEP 241, a escola visa cumprir um papel emancipatório, aprofundando conhecimentos e desenvolvendo o espírito crítico e as experiências democráticas. A título de exemplificação, consideramos que o trecho transcrito a seguir ilustra essa afirmação:

Partindo do pressuposto de que a educação é um processo produtor de cultura, de acordo com Álvaro Vieira Pinto, e reconhecendo como um direito de todos o de se apropriar do patrimônio cultural da humanidade formado pelas ciências, artes, filosofias e religiões de todas as civilizações, destacamos como nosso compromisso priorizar a educação escolar como um espaço capaz de contribuir para a construção do homem como produtor de cultura, com visão crítica de si e do mundo, capaz ainda, de agir sobre este, transformando-o e se transformando simultaneamente (Projeto Político Pedagógico, 2008).

No entanto, no CIEP 241 identificamos a presença da quarta e última concepção, a *multissetorial*, que é também a mais atual de todas elas. Sobre ela Cavaliere nos fala que:

Por fim, mais recentemente, surge uma visão de educação em tempo integral que independe da estruturação de uma escola de horário integral e que identificaremos aqui como uma **concepção multissetorial de educação integral**. Segundo ela, esta educação pode e deve se fazer também fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade (Cavaliere, 2007, grifo nosso).

Conforme vimos relatando, ao longo deste estudo, é exatamente dessa maneira que acontece o dia-a-dia do CIEP 241, porque nele a educação em tempo integral independe da estrutura da escola, sendo produzida, tanto na instituição escolar, quanto fora dela, ou seja, o tempo integral não está centralizado em uma única instituição. De acordo com trecho da entrevista da

funcionária Inês, do corpo administrativo da secretaria “se não fossem as parcerias que o 241 mantém, ele não teria dado continuidade ao funcionamento”. Essa afirmação nos remete ao ponto em que Cavaliere afirma que as estruturas de Estado não são suficientes para garantir a oferta de uma educação de qualidade, e que, por essa razão, se fazem necessárias essas parcerias com outros setores da sociedade civil.

Sintetizando, podemos inferir que as quatro concepções apresentadas por Cavaliere (2007) para melhor compreendermos o processo de implantação de tempo integral nas escolas se adéquam, também, às instituições escolares que buscam uma educação integral, até porque essas duas possibilidades – educação integral e tempo integral – podem e, acreditamos, *devem* caminhar juntas.

Nosso estudo e as reflexões que realizamos nos levam a considerar o CIEP 241 – Nação Mangueirense como uma instituição que continua, até hoje, buscando essa formação/educação integral. No entanto, a concepção de que se vale, com mais afinco, é a *multissetorial*, uma vez que para manter atividades complementares que sejam significativas para os alunos, a escola necessita de parcerias que as implementem. E isso acontece, nesse CIEP, desde sua implantação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“...entendendo-se ‘mais tempo’ como oportunidade de uma outra qualidade de experiência escolar, é que a escola de

tempo integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional” (Cavaliere 2007).

A educação integral em tempo integral no Brasil, tema desta pesquisa começou a ser alvo de debates a partir do século XX, sendo inicialmente voltada às classes com maior poder aquisitivo e após um longo percurso, o Estado passou a ter maior responsabilidade sobre sua demanda através de suas políticas de governo, permitindo com isso o acesso das classes com menor poder aquisitivo à educação integral pública. A prática da educação integral teoricamente vem se impondo, assim, como uma prática que busca a qualidade.

Existem diferentes concepções conceituais sobre educação integral, e este trabalho procurou, de alguma forma, apresentá-las, mesmo que sumariamente. No entanto, se apoiou nas concepções de escola em tempo integral estudadas pela educadora Ana Maria Cavaliere (2007) como um corpus teórico mais adequado ao material coletado na pesquisa de campo.

O estudo realizado mostrou-nos que diversos projetos governamentais de escolas em tempo integral semelhantes à concepção denominada por Cavaliere (2007) como multissetorial têm surgido de uns anos para cá, principalmente porque nessa concepção o tempo integral não se cumpre exclusivamente na escola, sendo assim necessário desenvolver parcerias entre as instituições públicas e privadas.

Diante do que foi exposto, é importante ressaltar que o reflexo político do momento da implantação da escola estudada – CIEP Nação Mangueirense - foi relevante para a sua análise. Buscamos elementos empíricos para a compreensão do problema da renovação do interesse público, agora nacional, pela educação integral. O CIEP Nação Mangueirense foi criado na década de 1990, voltado para os interesses das camadas populares. Esse modelo dos CIEPs idealizado por Darcy Ribeiro, inspirado na experiência anisiana do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, mais conhecido como Escola Parque, tentou resgatar o ensino de qualidade da escola pública e resolver o problema causado pelo despreparo do professor e pelas falhas do sistema escolar. Essa proposta inovadora trazia em si a bandeira da equidade, que garantiria aos alunos das classes populares os benefícios que antes somente

as classes alta e média usufruíam, mas foi prejudicada pela falta de continuidade das políticas públicas.

Conforme visto anteriormente, o CIEP 241 - Ginásio Público Nação Mangueirense Leonel de Moura Brizola tem uma excelente estrutura física e integra o Programa Social da Mangueira. Teve seu projeto de implantação solicitado pela comunidade da Mangueira, além de ter o prestígio de ser considerado, principalmente pela mídia, como uma escola “modelo”, ou seja como um “tipo ideal” de escola pública. Recebeu visita de celebridades, como os presidentes de países como os Estados Unidos e a África do Sul e de importantes atletas.

Como vimos, o CIEP Nação Mangueirense, desde sua implantação, mantém parcerias com diversas instituições, inclusive ONGs, de forma diferente da proposta nos referenciais teóricos de obras oficiais como “*O livro dos CIEPs*” e “*Carta 15 – o novo livro dos CIEPs*”. Fica então evidente que desde a sua concepção inicial, a escola promove uma educação integral em tempo integral, com características próprias ao que hoje se denomina de *educação integrada* ou, também, se aproximando do que Cavaliere (2007) identifica como *concepção multissetorial*.

Nesse sentido, também é possível afirmar que apesar da escola ser pública e estadual, e contar com o apoio das instituições parceiras, ainda assim ela não conseguiu dar continuidade ao projeto de educação integral em tempo integral idealizado por Darcy Ribeiro e concretizado por Leonel Brizola. O CIEP Nação Mangueirense é considerado, sob a perspectiva deste trabalho, uma escola de turnos que congrega atividades complementares para dar conta do seu objetivo principal que é a educação integral no sentido da formação da cidadania plena.

Dentro desse contexto, após analisar os projetos políticos pedagógicos do CIEP 241 - Ginásio Público Nação Mangueirense Leonel de Moura Brizola, é possível afirmar que a concepção de escola multissetorial identificada por Cavaliere (2007) é a que melhor se identifica com a proposta de educação que este CIEP oferece, através dessas relações de parcerias com diversas instituições, inclusive com setores não-governamentais, na tentativa de oferecer aos seus alunos uma educação não mais de tempo integral no sentido da ampliação do tempo do aluno na escola, mas uma educação

integral que contemple um ensino de qualidade com o intuito de educar o aluno para a cidadania de forma ampla, condizente com as necessidades do mundo contemporâneo, que ocorra tanto na escola como em outros espaços. Ou seja, uma educação que permita evitar a exclusão.

Apesar disso, a escola continua se articulando de forma integrada para proporcionar aos seus alunos uma educação de qualidade, funcionando em sistema de turnos, o CIEP procura fazer com que as atividades complementares ampliem o tempo do aluno na escola, possibilitando que o indivíduo seja educado para exercer sua cidadania de forma plena.

A proposta inicial já não mais existe, somente a estrutura física continua existindo, abrigando no CIEP 241 três turnos no lugar do horário integral, ponto primordial do projeto. O projeto dos CIEPs sozinho não dá conta de resolver o problema da educação no país, porque se faz necessário formular uma política educacional completa que permita sua continuidade, mesmo com as mudanças de governo. O problema educacional que se pretendeu compreender nesta pesquisa se revelou quando com o estado crítico da qualidade não alcançada pela educação integral dos CIEPs, ressurgiu a proposta do 'Mais Educação', para a retomada da educação integral como nova oportunidade positiva que precisa ser afirmada no interesse da sociedade.

Essa questão da qualidade da educação foi questionada por Saviani (2008), através de artigo publicado no jornal Folha de São Paulo, onde evidencia a precariedade da qualidade da educação pública brasileira. Saviani fala da proposta apresentada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (que traz em seu bojo o Mais Educação) e do insuficiente investimento feito no projeto como um todo. Levanta ainda a importância de se colocar a educação como eixo do projeto de desenvolvimento do país. Segundo Saviani (2008) "se ampliarmos o número de escolas, tornando-as capazes de absorver toda a população em idade escolar, se povoarmos essas escolas com todos os profissionais de que necessitam, em especial com professores em tempo integral e bem remunerados, estaremos atacando o problema do desemprego diretamente, pois serão criados milhões de empregos".

Concluimos este estudo afirmando que ele não termina com o conhecimento dos problemas dos CIEPs, mas apresenta sugestões de continuidade em mais

pesquisas que muito contribuirão para o conhecimento e saber da educação integral no Rio de Janeiro. E, principalmente na busca de qualidade da educação, inclusive nesses prédios escolares denominados de CIEPs, principal vertente da escola de horário integral fluminense. A título de fechamento destas reflexões, trazemos uma fala de Herbert de Souza, que traduz nosso posicionamento acerca da educação e do investimento que nela se faz:

“Qualquer que seja o modelo de desenvolvimento, independente de sua ideologia, ele se fará através das pessoas e daquilo que elas forem capazes de realizar a partir de si próprias. Essas capacidades são elaboradas e transmitidas, socializadas, através da educação. Por isso é que gastos com a educação são um investimento produtivo estratégico em qualquer país sério” (Escritos Indignados, Herbert de Souza. A proposta pedagógica dos CIEPs. Documento do Arquivo Darcy Ribeiro - Fundação Darcy Ribeiro).

7. REFERÊNCIAS

A PROPOSTA PEDAGÓGICA DOS CIEPs. Documento do Arquivo Darcy Ribeiro - Fundação Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro: FUNDAR, 1991.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BARBOSA, Laurinda e Equipe. *Os Ginásios Públicos*. Carta 15: O livro dos CIEPs. Brasília: Senado Federal, 1995, pp.121-142.

BOMENY, Helena. *Darcy Ribeiro: sociologia de um indisciplinado*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 16 de julho de 1934.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.

_____. Lei Calmon, de 24 de julho de 1983. Regulamenta as despesas com o ensino.

_____. Emenda Constitucional nº. 24, de 01 de dezembro de 1983. Estabelece percentual mínimo para aplicação na educação.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.1996.

_____. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela

União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº. 19, de 24 de abril de 2007. Estabelece as diretrizes para cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, com o objetivo de definir critérios visando a construção de quadras esportivas ou infra-estrutura esportiva em espaços escolares. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007, Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2007.

_____. MEC. Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, 2007.

CASA DA CIÊNCIA. Disponível em <http://www.cciencia.ufrj.br/Publicacoes/Artigos/EduBytes95/Mangueira.htm>

Acessado em 15/07/2007

CAVALIERE, Ana Maria V. “Educação integral: Uma nova identidade para a escola brasileira?” In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, dez. 2002.

_____. “Tempo de escola e qualidade na educação pública”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, oct. 2007.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Escola pública de horário integral e qualidade de ensino. In: *Ensaio*, volume 11, nº. 4, p.121-128, 1996.

_____. *Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental*. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2005. (publicado em CD-ROM do evento).

_____. Educação integral: documento-referência. Brasília, MEC/SECAD, 2007/2008. Material impresso (no prelo).

CUNHA, Luiz Antônio. Educação brasileira: projetos em disputa. São Paulo: Cortez, 1995.

FREUND, Julien. *Sociologia de Max Weber*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária Ltda., 1970.

_____. *A Sociologia Alemã à Época de Max Weber*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

GALLO, Silvio. *A educação integral numa perspectiva anarquista*. In: Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *CIEPs E CIACs. A educação como prioridade*. Rio de Janeiro, 2º Programa Especial de Educação. s/d.

HORA, Dayse & COELHO, Ligia Martha C. Costa. *Diversificação curricular e educação integral*. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932). Disponível em <
<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>

Acessado em maio de 2008

MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *Escola Pública de horário integral: demanda expressa pela representação social – o que se lê, o que se vê*. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação, UFRJ, 2001.

_____. *Literatura e representações da escola pública de horário integral*. Revista Brasileira de Educação. Número 27. Setembro, Outubro, Novembro e Dezembro de 2004, pp. 40-56.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso & RANGEL, Carmen Maria. (org). *A pedagogia dos CIEPs*. Carta 15: o novo livro dos CIEPs. Brasília: Senado Federal, 1995, pp. 47-61.

Ministério da Educação e Cultura – MEC. Artigo sobre educação integral. Disponível em < <http://www.mec.gov.br>>
Acessado em abril de 2008

MEMÓRIA, Tatiana. *O Programa Especial de Educação*. Carta 15: o novo livro dos CIEPs. Brasília: Senado Federal, 1995, pp. 27-37.

MENEZES, Janaina S. S. e COELHO, L. M. “*Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão*”. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu, Anais da ANPEd, 2007. pp. 1-16.

MENEZES, Janaina S. S. Projeto de Pesquisa: *Educação (em tempo) integral: ordenamento jurídico e indicadores educacionais*. Rio de Janeiro: Novembro - 2007.

NIEMEYER, Oscar. *A arquitetura dos CIEPs*. Carta 15: O livro dos CIEPs. Brasília: Senado Federal, 1995, pp.41-45.

OUTHWAITE, William & BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996.

PARO, Vitor. *Escola em tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez, 1988.

PIRES, Eurico Lemos. *Escolas Básicas Integradas – como centros locais de educação básica*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1994.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CIEP 241. Rio de Janeiro: CIEP 241, 2008.

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

_____. *A educação e a política*. Carta 15: O livro dos CIEPs. Brasília: Senado Federal, 1995, pp.11-15.

_____. *Balanco crítico de uma experiência educacional*. Carta 15: O livro dos CIEPs. Brasília: Senado Federal, 1995, pp.17-24.

SAVIANI, Dermeval. *Ensino sem demagogia*. Folha de São Paulo. São Paulo, domingo, 13 de julho de 2008.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

_____. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

_____. *Pequena Introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola?* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

8. APÊNDICES

Apêndice 1

Roteiro de Entrevista – Diretor

- 1. Qual a sua formação e tempo de magistério?**
- 2. Como foi a escolha da profissão?**
- 3. Qual o grau de satisfação com a escolha da profissão?**
- 4. Há quanto tempo atua no CIEP Nação Mangueirense?**
- 5. Você tem conhecimento do baixo desempenho apresentado pelo CIEP 241 nos últimos resultados das avaliações divulgadas pela Secretaria Estadual de Educação?**
- 6. Se positivo, como é que você analisa esse baixo desempenho?**
- 7. Existe algum incentivo por parte do CIEP no sentido de melhorar o desempenho nas próximas avaliações?**
- 8. Você tem algum envolvimento com a comunidade da Mangueira? De que forma se dá esse envolvimento?**
- 9. Qual prática a prática pedagógica que norteia os projetos da escola?**
- 10. Existe algum incentivo por parte do CIEP e do Estado ao aprimoramento da formação continuada do professor?**
- 11. A família, de um modo geral, participa das atividades da escola?**
- 12. Na sua visão, como a família vê o CIEP e o nível de expectativa que deposita em relação a ele?**
- 13. A escola funciona de acordo com os objetivos propostos pela Carta 15 – o novo livro do CIEP (de Darcy Ribeiro)?**

Apêndice 2

Roteiro de Entrevista – Funcionário

1. Qual a sua formação e tempo de magistério?
2. Há quanto tempo atua no CIEP Nação Mangueirense?
3. Você tem conhecimento do baixo desempenho apresentado pelo CIEP 241 nos últimos resultados das avaliações divulgadas pela Secretaria Estadual de Educação?
4. Se positivo, como é que você analisa esse baixo desempenho?
5. Existe algum incentivo por parte do CIEP no sentido de melhorar o desempenho nas próximas avaliações?
6. Na sua visão, como a família vê o CIEP e o nível de expectativa que deposita em relação a ele?
7. A escola funciona de acordo com os objetivos propostos pela Carta 15 – o novo livro do CIEP (de Darcy Ribeiro)?

Apêndice 3

Roteiro de Entrevista – Professor

- 1. Qual a sua formação e tempo de magistério?**
- 2. Há quanto tempo atua no CIEP Nação Mangueirense?**
- 3. Você tem conhecimento do baixo desempenho apresentado pelo CIEP 241 nos últimos resultados das avaliações divulgadas pela Secretaria Estadual de Educação?**
- 4. Se positivo, como é que você analisa esse baixo desempenho?**
- 5. Existe algum incentivo por parte do CIEP no sentido de melhorar o desempenho nas próximas avaliações?**
- 6. Na sua visão, como a família vê o CIEP e o nível de expectativa que deposita em relação a ele?**
- 7. A escola funciona de acordo com os objetivos propostos pela Carta 15 – o novo livro do CIEP (de Darcy Ribeiro)?**

Roteiro de Entrevista – Aluno

- 1. Qual é a sua série? E a sua idade?**
- 2. Onde você mora e quais as pessoas que moram com você?**
- 3. Estuda no CIEP desde que série?**
- 4. Você acha que o CIEP é importante na sua vida? Por quê?**
- 5. O que você quer ser quando crescer?**
- 6. Você valoriza mais o ensino ou as atividades oferecidas?**
- 7. Você sai na “Mangueira do Amanhã”?**

Roteiro de Entrevista – Responsável pelo aluno

- 1. Como é composta a sua família? Quantas pessoas moram com você?**
- 2. Quanto você ganha por mês?**
- 3. Até que série você estudou?**
- 4. Como você acompanha a educação do (s) seu (s) filho (s)?**
- 5. Que preocupações você tem em relação ao futuro do (s) seu (s) filho (s)?**
- 6. O que você acha do CIEP Nação Mangueirense?**

Roteiro de Observação

- 1. Caracterização do CIEP (localização, ambiente, práticas cotidianas)**
- 2. Filosofia de trabalho**
- 3. Objetivo da instituição**
- 4. Estrutura organizacional**
- 5. Estrutura hierárquica**
- 6. Disponibilidade de recursos humanos**
- 7. Disponibilidade de recursos financeiros**
- 8. Atuação do orientador pedagógico**
- 9. Projeto político pedagógico**
- 10. Atribuições**
- 11. Planejamento e controle dos recursos materiais e financeiros da instituição**
- 12. Participação dos funcionários**