PAULO SÉRGIO RIBEIRO DA SILVA JÚNIOR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO

CAMPOS DOS GOYTACAZES

JUNHO – 2009

PAULO SÉRGIO RIBEIRO DA SILVA JÚNIOR

Dissertação apresentada ao Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

ORIENTADORA: PROFA. DRA. ADELIA MARIA MIGLIEVICH RIBEIRO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO

CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ

JUNHO – 2009

PAULO SÉRGIO RIBEIRO DA SILVA JÚNIOR

Dissertação apresentada ao Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

Aprovado em:/				
Comissão Examinadora:				
Prof. ^a Dr. ^a Adelia Maria Miglievich Ribeiro - PPGPS-UENF				
Orientadora – Presidente da Banca				
Prof. Dr. Adriano de Freixo - CEFET/Rio de Janeiro				
Examinador				
Prof. Dr. João Trajano Sento-Sé - UERJ				
Examinador				
Prof. ^a Dr. ^a Sonia Martins de Almeida Nogueira - PPGPS-UENF				
Examinadora				

Não fomos consultados para vir para este mundo e não seremos consultados quando tivermos de partir. Isto dá bem a medida de nossa importância material na Terra, mas deve ser um elemento de consolo e não de desespero.

(Érico Veríssimo in: "Olhai os lírios do campo")

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ser misericordioso para com as inclinações agnósticas desse seu filho teimoso e ingrato.

Agradeço aos meus pais, Ana Márcia e Paulo Sérgio, por dedicar-me os melhores incentivos para o término desse trabalho. Agradeço ao meu irmão, Fabrício. Nossas discordâncias são convergências.

Agradeço à minha namorada, Ludmila, pelos momentos de companheirismo e de aceitação (às vezes difícil) de minhas ausências durante o "fazimento" dessa pesquisa. O amor nos une a despeito de qualquer distância.

Agradeço à professora Sonia Nogueira e aos professores Dalton José Alves e Adriano de Freixo pela tarde animada que tivemos na qualificação do projeto de pesquisa. As estratégias de pesquisa são tributárias de muitas de suas sugestões.

Agradeço também à professora Sonia e ao professor Hernán Mamani pelas aulas ministradas no programa de pós-graduação em Políticas Sociais; aos professores Mário Galvão e Frederico Secco por suas aulas no programa de pós-graduação em Cognição e Linguagem. Agradeço ao professor Glauco Tostes por personificar meu ideal de maturidade científica.

Agradeço aos professores Adriano de Freixo, João Trajano Sento-Sé e Sonia Nogueira o aceite para participar da banca de defesa.

Agradeço à professora Adelia Miglievich a amizade, as aulas de Sociologia e de Metodologia insubstituíveis na graduação e na pós-graduação e o trabalho de orientação acadêmica com o qual esta pesquisa tornou-se coerente e conseqüente. A disposição para o trabalho e a busca incansável de sua excelência, bem como a alegria e a ética profissional da professora Adelia são referenciais que me serviram de apoio e ânimo diante da crueldade dos mesquinhos.

Agradeço ao "Seu Paulo" e à "Dona Maria Adelia", pais da professora Adelia, gente muito boa, cariocas da melhor gema.

Agradeço às Profas. Edwiges Rosália Ferreira, Laurinda Miranda Barbosa, Lia Faria e Maria Yedda Leite Linhares pelo tratamento atencioso às minhas perguntas.

Agradeço à Profa. Lígia Martha Coelho as sugestões para minha pesquisa bibliográfica.

Aos funcionários da Fundação Darcy Ribeiro agradeço o auxílio indispensável no trato com os arquivos e documentos e, igualmente, as boas conversas durante o trabalho.

Agradeço aos amigos que desde a graduação na Uenf são a colcha de retalhos das tantas lembranças das quais me apeguei na incontornável necessidade de isolamento na pesquisa. São eles(as): George (French), Glauber, Márcia Mérida, Halisson, Fabiano Rangel, os irmãos Rafael e Daniel Damasceno, Tahiana, Otávio (Tavinho), Julio (Rolito), Roberto Torres, Fabrício Maciel, Fabrício Neves (Bill), Brand, Kílvia, Elisabete (Bete), Carlos Abraão, Thaís Nascimento, José Colaço (Zé), Cláudia Alencar, Bonnie (Maria Bonilda), Diogo Ramos, Klênio e Silvia (Silvinha).

À Cláudia Alencar agradeço o pouso no Rio quando de minha pesquisa de campo e, não menos, as nossas conversas pitando alguns (muitos) cigarros lá na "aldeia". Agradeço também à Priscila e à Ana.

À Shirlena Amaral agradeço as oportunas indicações bibliográficas para o trabalho.

Agradeço à Marisa Calil Henriques e a José Faquer Neto por terem me alfabetizado nas línguas francesa e inglesa, respectivamente, e pelos laços afetivos que se fortalecem dia a dia.

Agradeço aos colegas de turma do PGPS pelo aprendizado mútuo e pelos momentos de descontração que tiveram o valor de uma pequena revolução frente aos especialistas sem espírito que (por acidente) foram autorizados a falar sobre políticas sociais para nós. Grandes parceiros nessa travessia foram Carlos Moraes, Giselle Barreto, Claudiméia, Tonny, Valter Sales, Dilcéa, Josete, Regina, Edimilson, Ana Paula, Valdir, Alexandre Gravina e Ludmila Haddad.



SUMÁRIO

Introdução1
CAPÍTULO 1 - Educação em tempo integral e política educacional: esboço
de uma problemática 6
CAPÍTULO 2 - O discurso oficial do programa dos Cieps: uma análise
sociológica 19
2.1 O "Livro dos Cieps" e seus antecedentes
CAPÍTULO 3 - O programa dos Cieps: discursos em disputa 41
3.1 - A memória em disputa: encontros e desencontros entre concepções
de instituição escolar 45
CAPÍTULO 4 - O populismo e outros "ismos" na memória dos Cieps 70
4.1 - O <i>populismo</i> na obra de Weffort
4.2 - O "populismo brizolista" nos Cieps 77
CAPÍTULO 5 - Avaliação política dos Cieps no meio do caminho 92
5.1 - Convergências e divergências na avaliação política dos Cieps 94
Considerações finais 109
Apêndice 122
Anexos

Paulo Sérgio Ribeiro da Silva Jr. Orientadora: Profa. Dra. Adelia Maria Miglievich Ribeiro

RESUMO:

A universalização do acesso escolar no ensino fundamental obrigatório requer dimensionar indicadores para além dos dados absolutos relativos à matrícula, mas aqueles atinentes à oferta do tempo escolar no sistema público de ensino para o sucesso no processo ensino-aprendizagem. No Estado do Rio de Janeiro, a experiência do Centro Integrado de Educação Pública (Ciep), no Governo de Leonel Brizola (1983-1986), conferiu centralidade à escola de horário integral articulando-a a outros campos da política social na assistência ao aluno carente. A experiência dos Cieps é retomada neste estudo em suas virtudes e vícios mediante as avaliações distintas de seus propositores e críticos, uma oposição intensificada pelo incontornável vínculo com o brizolismo e com Darcy Ribeiro. As questões que guiam a pesquisa referem-se à percepção de qual sentido de política social corresponderia ao programa dos Cieps e de como pode ser exercida a responsabilidade pública na administração de recursos no sistema de ensino. No caso dos Cieps, importou ainda discutir ainda os usos e abusos da expressão populismo para se referir, sempre criticamente, a este modelo de escola e destituí-lo de eficácia. Problematizou-se a partir de Weber e de Bourdieu, os temas do carisma e da legitimidade na política, de um lado, e a falácia do mérito numa realidade marcada pela larga assimetria entre os indivíduos na acumulação primeira de seu capital cultural. A coleta de dados deu-se mediante realização de entrevistas com ex-gestoras do programa e pesquisa documental que contemplou documentos, periódicos especializados e entrevistas publicadas em jornais. As fontes foram estudadas numa dupla ênfase: 1) em face do conceito de campo de Bourdieu, evidenciando-se as lutas pela atribuição de significados às práticas sociais para a manutenção ou transformação da lógica de distribuição do capital econômico e cultural através dos Cieps, 2) como elementos de construção de uma memória coletiva, também, um campo de lutas pelo enquadramento legítimo do passado reconstruído no tempo presente, tal como propõe Pollak. As conclusões do estudo demonstram que uma política de inovação institucional no campo educacional requer a consolidação de amplas bases de apoio não limitadas ao começo e término dos governos; há grande risco em se confundir políticas públicas com seus eventuais autores; experiências focalizadas de promoção social de segmentos são necessariamente antagônicas aos princípios excluídos não universalização da política social que ainda estamos muito longe de atingir; boa parte das críticas aos Cieps, algumas bastante lúcidas, apenas corroboraram, contudo, a inércia no setor educacional frente aos desafios do acesso e permanência da infância pobre na escola.

Palavras-chave: Educação Pública, Ciep, Política Social, Avaliação Política, Darcy Ribeiro

SOCIOLOGY OF THE CONFLICTS CONCERNING CIEPs' PROGRAM: CONFIGURATIONS OF THE POLITICAL FIELD

Paulo Sérgio Ribeiro da Silva Jr. Tutor: Professor Adelia Maria Miglievich Ribeiro

ABSTRACT:

General scholar access, in the obligatory basic teaching, requires to measure rates beyond absolute data related with, but those resultant to the scholar time offer in the teach public system to the teaching-learning process success. In the state of Rio de Janeiro, Brazil, the experience of "Centro Integrado de Educação Pública" (Ciep), in Leonel Brizola's government (1983-1986), made the school of full time become priority, connecting it to other social political fields to assist the poor student. Cieps' experience has restarted at this study in its virtues and viccious through different evaluations from its authors and adversaries, an intensified opposition because of undeniable link to "brizolismo" and Darcy Ribeiro. The questions that guide this research to refer to perception about which meaning of social politicy would correspond to Cieps' program and how the public responsibility can be worked out for the management of resources in the teaching system. In the case of Cieps, it's already important to talk about uses and overuses of the expression populism to refer to it, always critically, to this model of school and dismiss of its efficacy. It has been analyzed through Bourdieu and Weber, the themes of charisma and legitimacy in politics, on one hand, and the merit's fallacy in the reality formed by big inequality among people during first accumulation of their cultural capital. The data collection started by interviews with ex-program managers and research of papers such as official documents, specialized magazines and interviews published in the journals. The sources have been studied in double emphasis: 1) face to Bourdieu's concept of field, for showing the fights to attribute meanings to the social practices for the maintenance or transformation of the logic of distribution of economic and cultural capital through Cieps; 2) as construction elements of the collective memory, also, a field of fights for legitimate definition of past, just as Pollak proposes to. The conclusions of this study prove that an institutional innovative policy in education field requires to be realized on an ample basis of unlimited support to begin and end of governments; there is enormous risk to get public politics with their occasional authors mixed up; policies with focus to promote excluded groups isn't necessarily opposite to universal social political principles which we are far away from getting; most of the criticisms to the Cieps, some of them very lucid, just confirm, the lethargy in the educational sector, in face of the challenges of access and permanency of poor childhood in the school.

Keywords: Public Education, Ciep, Social Politics, Politician Valuation, Darcy Ribeiro

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo de alunos matriculados em CIEPs com horário parcial e com horário integral por Coordenadoria / 2008

Quadro 2 - Amostra de pesquisas, entrevistas e artigos publicados em periódicos especializados e não-especializados

Quadro 3 - Orçamento do Estado do Rio de Janeiro (1986)

LISTA DE SIGLAS

ALERJ – Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro

ANDE – Associação Nacional de Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

CEPE - Centro Estadual dos Profissionais do Ensino

CEPI – Centro de Educação Popular Integrada

CEPEC - Centro Polivalente de Educação e Cultura

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

CPT – Consultoria Pedagógica de Treinamento

CRECT – Centro Regional de Educação, Cultura e Trabalho

ELSP – Escola Livre de Sociologia e Política

FAPERJ – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do *Rio de Janeiro*

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FUNARJ – Fundação Anita Mantuano de Artes do Estado do *Rio de Janeiro*

FUNDAR – Fundação Darcy Ribeiro

GEPAE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEC - Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LC – Laboratório de Currículos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NCECT - Núcleos Comunitário de Educação, Cultura e Trabalho

PCB - Partido Comunista Brasileiro

PEE – Programa Especial de Educação

PDS - Partido Democrático Social

PDT - Partido Democrático Trabalhista

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNB - Plano de Desenvolvimento Nacional

PT - Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEE – Secretaria de Estado de Educação

SEEC – Secretaria de Estado de Educação e Cultura

SME – Secretaria Municipal de Educação

STF - Supremo Tribunal Federal

UDN – União Democrática Nacional

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UnB - Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE ENTREVISTADAS

Edwiges Rosália Ferreira

Laurinda Miranda Barbosa

Lia Ciomar Macedo Faria

Maria Yedda Leite Linhares

Introdução

Não é de pouca monta a complexidade do debate suscitado pela experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), posto que a relação entre educação e política não se apóia em fáceis consensos. O tema é divisado por proposições teóricas e normativas que podem ser avaliadas como orientações de valor conflituosas acerca não apenas de concepções de escola e de educação, mas do lugar da responsabilidade coletiva ou pública e daquela individual e privada na condução da vida, daí haver inevitáveis ressonâncias nas adesões a projetos de sociedade, mesmo quando se busca mostrar que tais experiências de educação em horário integral realizam-se em países cujos governos expressam diferentes matizes ideológicos. Além disso, o êxito ou não dos Cieps haveria de ter consequências eleitorais para uma dada corrente político-partidária liderada, então, por Leonel Brizola, à frente do Partido Democrático Trabalhista (PDT). As escolas implantadas no Programa Especial de Educação (PEE) no governo de Leonel Brizola (1922-2004) no Estado do Rio de Janeiro entre 1983 e 1987, seriam a principal bandeira do partido na corrida presidencial. Tais considerações preliminares indicam que uma análise deste programa educacional exige-nos a atenção a variáveis que ultrapassam uma avaliação simples que tenderia, de antemão, a classificar os Cieps, hoje, como uma experiência fracassada. Interessa interrogar acerca da política, particularmente, no Estado do Rio de Janeiro, que teria propiciado este dito fracasso.

O estado atual de precariedade e abandono dos Cieps é, sem dúvida, uma realidade tangível e, também, uma representação coletiva construída tanto por opositores quanto pela população em geral, demandando do pesquisador cuidado na análise das relações de força que dotam de sentido uma política pública. Sem nenhuma pretensão de conduzir esse trabalho conforme o empirismo ingênuo que nega os vínculos entre conhecimento e interesse, reconheço a necessidade da *vigilância epistemológica* ao estudar o campo político no qual se estabeleceram posições e oposições acerca do Programa dos Cieps, acima de minha própria opinião a favor ou contra o mesmo. Este desafio considera a singularidade desse programa de educação integral estar, incontornavelmente, ligado às figuras públicas de Darcy Ribeiro (1922-1997) e, conforme já dito, ao governo estadual de Leonel Brizola (1922-2004). Falar dos

Cieps é problematizar o *brizolismo*, desencadeador de reações que oscilam da devoção à aversão incondicionais da parte de intelectuais e personagens públicas (SENTO-SÉ, 1999), exigindo-me, nesta pesquisa, um rigor redobrado na avaliação do tema.

Um marco legal dessa perspectiva de educação escolar no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei n. 9.394 / 1996 — que explicita em seu art. 34, § 2.°, a meta de ampliação gradativa do horário escolar para o regime de tempo integral. Contudo, a educação integral é, há muito, um terreno *fértil* para alguns e *pantanoso* para outros, sobretudo a partir do advento dos Cieps, quando analistas e gestores educacionais se viram diante de um novo desafio teórico e prático. A experiência mobilizava plataformas eleitorais dos mais variados matizes ideológicos e pretendia servir como referência para outras escolas de tempo integral no país. Desse modo, não apenas concepções pedagógicas, práticas escolares e padrões de gestão educacional se confrontam, mas, fundamentalmente, modos de organização e de representação política.

O discurso de Darcy Ribeiro acerca dos Cieps vinha ao encontro de um horizonte da mudança social cuja mais severa crítica era aos traços que considerava conservador e desigualitário nas escolas que, para ele, traziam a marca da educação tradicional brasileira. As reações ao seu discurso foram muitas e intensas, requerendo esforços continuados para sua interpretação. Nessa direção, lanço a possibilidade de contribuição deste trabalho.

A universalização da educação escolar na passagem do século XIX para o XX viabiliza-se a partir de um campo de lutas constitutivo de cada formação nacional. Esse processo correspondeu à busca de um equilíbrio entre a democratização gradual do ensino e a atualização de formas de distinção social mantenedoras dos diferenciais de poder no acesso à educação formal, com o agravo de que tais formas passam a se consolidar numa época de horror ao privilégio (WEBER, 2002c, p.157), atestando, assim, a natureza instável desse equilíbrio. Atualmente, a percepção disseminada do sistema de ensino como lócus de uma política setorial estratégica frente às contingências adversas da periferia do capitalismo repõe uma questão de fundo para educadores, governos e cidadãos: a sinuosa distinção entre ensinar e educar na ótica dos agentes escolares – família, professores, estudantes e gestores públicos. Ao entendimento praticamente unânime da escola como instituição

primordial na transmissão de conhecimentos em sua acepção técnicopedagógica há desacordos quanto à sua *missão civilizadora* ou, em termos mais precisos, à socialização de crianças e jovens para sua inserção autônoma na esfera pública.

A abrangência do programa dos Cieps – saúde, segurança alimentar e nutricional, ensino de artes e cuidado comunitário, associados à instrução e à socialização escolares – legitima os ataques e as defesas de uma mesma experiência contidos, por um lado, nas análises de Vanilda Paiva (1984, 1985, 1986), Vitor Paro *et al.* (1988), Miguel Arroyo (1988) e de Raquel Emerique (1997) e, por outro, em Lucia Velloso Maurício (2002), Ana Cavalieri (2002), Léa Pinheiro Paixão (2007) que problematizam a relação entre educação, política social e pobreza bem como o tema da universalização das políticas sociais, que serão tratados nos capítulos a seguir.

Lucia Velloso Maurício (2002), ao chamar atenção para essa experiência educacional dá uma medida de quão escorregadia pode ser uma abordagem do programa dos Cieps, sobretudo em razão da brevidade da implantação desta política. Desse modo, a distância entre um antes e um depois da história da educação brasileira – ou, no Estado do Rio de Janeiro – tendo como marco o Ciep seguer poderia ser estudada em caráter mais consegüente teórica e politicamente dada que a descontinuidade administrativa da política impediu sua mínima estabilização. Ainda assim, na prática, as avaliações são feitas e tendem a condenar a experiência. É aconselhável lembrar Raymond Aron (1999, p.471) quando ao comentar a sociologia política de Max Weber afirma que "as decisões políticas, que podem e devem ser iluminadas pela reflexão científica, serão sempre, em última análise, ditadas por julgamentos de valor não suscetíveis de demonstração". Em certa medida é correto o diagnóstico que sugere a impossibilidade de repetição de um evento histórico, se consideramos o encadeamento único de acontecimentos e circunstâncias que concorreram para seu aparecimento 1. Do ponto de vista da pesquisa, reconstruir analiticamente os antecedentes da formulação e execução de um programa envolve o reconhecimento dos parâmetros da racionalidade da ação social e suas conseqüências imprevisíveis no domínio público, a tensão entre a

-

¹ Mesmo a reedição do programa dos Cieps no segundo governo Brizola (1991/94) é tomada por informantes como uma experiência em muito diferenciada do primeiro governo Brizola (1983/87).

afirmação e criação de valores e o senso de proporção no ato de decisão (ou hesitação), bem como as oportunidades de realização desta decisão.

O Ciep é uma expressão polissêmica tanto para os que partilham de seu ethos escolar quanto para seus críticos. Desse modo, o raciocínio dicotômico do tipo tudo ou nada, se a favor ou contra o Ciep, tende a incorporar prénoções inscritas num código maniqueísta da política ao invés de propiciar o exame dos interesses e convicções em disputa no seu desenvolvimento. Contudo, o uso teoricamente informado das dimensões idealizadas e daquelas realizadas pode auxiliar um encaminhamento útil para a pesquisa, pois corresponde à construção do próprio campo político em sua condição de objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade, tal como afirma Pierre Bourdieu. Logo, é pretendida que a construção do objeto da pesquisa não se confunda com o senso comum que toma por explicação última os efeitos mais visíveis no lugar da análise de seus pressupostos, contradições e condições de sua realização.

À apreensão da sucessão de acontecimentos que conforma o espaço dos possíveis na implantação do programa dos Cieps soma-se o interesse por identificar as representações coletivas em torno deste modelo de escola e as paixões políticas despertadas na configuração daquela que ficou conhecida como uma política educacional, sabendo que uma ordem social comporta inúmeros desacordos sobre os fins nela perseguidos, sobretudo na primeira metade da década de 1980, época marcada por um quadro de incertezas quanto à institucionalização da organização e da representação política na medida em que princípios autoritários e democráticos se realinhavam como forças sociais em concorrência para a definição de agendas, pautas e programas políticos, também, no campo educacional com a emergência das demandas populares.

Dada à centralidade que tomaram os Cieps na política social do governo Brizola nos anos 1980, compreender o sentido desta política educacional para diferentes agentes ajuda, também, a entender a política, mais uma vez em referência a Bourdieu (1998), como campo de luta em torno da atribuição de significados a práticas sociais, legitimando-as ou deslegitimando-as no que é seu papel: a manutenção ou a transformação da lógica de distribuição do capital econômico e cultural e do tempo livre numa sociedade, entre seus segmentos.

Apesar de Bourdieu (2004) ser cético quanto ao papel político da educação, senão para reproduzir a ordem vigente, utilizo as ferramentas deste sociólogo na análise de uma proposta de escola que, em seu discurso oficial, buscava a transferência de capital simbólico para uma população específica: crianças e jovens pobres, ou, no discurso de seus ferrenhos críticos, a equivalência da educação a práticas ditas assistencialistas.

Uma questão-chave nesse estudo, portanto, é à qual estilo de política social corresponde o programa dos Cieps? Aqui perpassa outra questão não menos importante para o exercício da avaliação política: o que deve e o que não deve ser passível de responsabilidade pública na organização e distribuição de recursos materiais e humanos no sistema de ensino? No âmbito da avaliação política, importa a eficácia de valores normativos na eleição de um estilo de política social em detrimento de outro. Assim, esta pesquisa, ao delimitar as concepções de justiça social em disputa — a exemplo dos usos e abusos da expressão populismo para se referir, sempre criticamente, a este modelo de escola — pretende, também, examinar o modo como defensores e opositores do programa dos Cieps puderam imprimi-lo ou destituí-lo de eficácia. O enfrentamento desse duplo problema conduz os capítulos que seguem.

1. Educação em tempo integral e política educacional: esboço de uma problemática

A institucionalização de um sistema nacional de ensino é temática recorrente quando pomos em foco a co-determinação entre a estratificação social e o monopólio da cultura letrada, delineando uma questão de fundo no estudo da formação social brasileira. A universalização quase irrestrita do acesso à escola para a população de sete a 14 anos, verificada desde a década de 1990, é um avanço nas demandas pelo direito à educação, embora suceda em questionamentos para os agentes da burocracia estatal e seus órgãos especializados, as organizações civis e demais atores politicamente relevantes em face dos impasses na atribuição de competências e alocação de recursos para o setor educacional na assimétrica federação brasileira. Em acordo com essas ponderações, a educação integral prescrita na LDB de 1996 como uma modalidade de ensino a ser expandida na educação básica é uma meta suscetível a inúmeros testes de meios nas políticas públicas em vigor. Assim, na análise dessas políticas delimita-se a educação integral como um ethos escolar específico, cuja adoção pelas famílias é determinada por estratégias de socialização escolar afetas à situação de classe.

O aumento da escolaridade média da população brasileira constitui um movimento incorporador cuja temporalidade confunde-se com a consolidação do Estado nacional (pouco mais de setenta anos). O que não sugere, necessariamente, uma evolução linear desse movimento, pois um contingente expressivo de crianças e jovens ainda não ingressou no sistema de ensino e é elevado o grau de repetência e evasão escolares. Um levantamento do estado das políticas sociais publicado em 2007 pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) permite analisar essas situações mediante dados quantitativos sobre o acesso e permanência dos estudantes em diversos níveis de ensino. Obviamente, os indicadores descritos abaixo são medidas aproximadas da situação educacional brasileira atual, uma vez que os dados se referem ao ano de 2005.

O analfabetismo mostrou-se declinante em média 0,5% ao ano entre 1992 e 2005, mas ainda é elevado se comparado à maioria dos países latino-americanos onde não alcança 5% de sua população. 14,6 milhões de brasileiros eram avaliados como analfabetos no final desse período (IPEA,

2007, p.156). Contudo, a definição de analfabetismo não é explicitada no estudo supracitado, o que faz indagar se esse contingente poderia ou não ser ampliado se for considerada a situação de analfabetismo funcional. Um relatório recente da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) analisou não apenas o analfabetismo de jovens e adultos, mas também o ingresso, a repetência e a evasão escolares, bem como a paridade entre os sexos na educação básica em 2006, apontando a queda do Brasil do 76.º para o 80.º lugar em um *ranking* de 129 países. Segundo o relatório da Unesco, o Brasil é o único país latino-americano com mais de 500 mil crianças fora da escola, registrando uma taxa de repetência escolar de 18,7%, a segunda maior entre países latino-americanos, superável apenas pelo Suriname com 20,3% ².

No caso brasileiro, o analfabetismo atinge 25% da população residente em áreas rurais, sendo cinco vezes maior do que a registrada na população das áreas urbanas metropolitanas. Quanto à composição etária, o perfil predominante da população analfabeta é de 40 anos ou mais, correspondendo a um índice de analfabetismo de 19%, superior ao registrado entre jovens de 15 a 24 anos (2,9%), evidenciando uma expansão escolar consistente nas três últimas décadas (IPEA, 2007, p.156). Entre as décadas de 1920 e 1970 as taxas de alfabetização e de escolarização não apenas acompanharam como suplantaram as taxas de crescimento demográfico concomitantes à urbanização intensa do período, configurando um conjunto de mudanças sociais e culturais favorável às expectativas subjetivas das classes populares em torno de oportunidades educacionais, classes que concentram a maior parte da população em idade escolar. No entanto, esse movimento incorporador é contradito, por um lado, pela persistência das desigualdades escolares e, por outro, pela constelação de interesses expressa de modo heterogêneo na política nacional de educação. Por mais notável que tenha sido o aumento do ingresso e freqüência na escola nesses 50 anos, ainda se registravam enormes distâncias entre a população escolarizável e a população escolarizada no ensino primário e na passagem deste aos níveis de ensino subsegüentes. Para Romanelli (2005, p.86) não seria exagero afirmar que o sistema de ensino era em si mesmo um grande "ponto de estrangulamento".

-

² Cf. *O Globo*, 25 / 11 / 2008.

Em que medida esse "ponto de estrangulamento" influi na oferta de ensino hoje? A educação básica instituída como formação escolar mínima pela LDB de 1996 compreende a educação infantil para crianças até seis anos de idade, o ensino fundamental que abrange a população de sete a 14 anos e o ensino médio orientado para os jovens de 15 a 17 anos. O primeiro e o último nível de ensino, não obrigatórios, são os que apresentam as maiores defasagens. A oferta de vagas na educação infantil não cobre a demanda efetiva neste nível de ensino, ainda que o número de vagas venha crescendo desde a década de 1990. Na população da faixa etária de zero a três anos, apenas 13,3% freqüentavam creches. A freqüência em creches é fortemente determinada pelo nível de renda, implicando taxas de freqüência abaixo da média para os grupos com renda familiar *per capita* de até meio salário mínimo. A taxa de escolarização é maior nas crianças de quatro a seis anos (73%), mesmo nos grupos com até meio salário mínimo, situando-se em 66,4% (IPEA, 2007, p.157).

No ensino fundamental, a universalização do acesso escolar não demonstra ser uma medida resolúvel para as deficiências no processo ensino-aprendizagem. Os fatores concorrentes para essas deficiências estão associados às condições intra e extra-escolares que influem no tempo médio de conclusão acima do desejável. Uma distorção que se acentua quando observadas as desigualdades regionais: em escala nacional, o tempo médio de conclusão no ciclo educacional obrigatório — as oito séries do ensino fundamental — corresponde a dez anos, podendo chegar a 13 anos na região Nordeste. Outro aspecto problemático é o desempenho aquém de patamares mínimos de conhecimento, predominante no setor público:

Cerca de 60% dos alunos oriundos dessas escolas [públicas], matriculados na 4.ª série, situavam-se nos estágios "crítico" ou "muito crítico" em língua portuguesa, o que evidencia sérias deficiências em leitura e interpretação de textos simples. Apesar do desempenho de alunos da 8.ª série, nessa mesma disciplina, ter sido substancialmente melhor, verifica-se que há aumento na distância entre os resultados das redes pública e privada. O mesmo quadro de desigualdades de desempenho escolar entre as redes de ensino pode ser observado em matemática. Neste caso, com o agravante de que é crescente, entre 4.ª e 8.ª séries, a proporção de estudantes nos estágios "crítico" e "muito crítico". (IPEA, 2007, p.159; colchetes meus)

Há uma diminuição do rendimento escolar na passagem do primeiro ao segundo segmento do ensino fundamental, considerando que para uma taxa média de conclusão estimada em 89% para os estudantes matriculados na 4.ª série contrapõe-se uma taxa de 54% para os matriculados na oitava série. Nas regiões Norte e Nordeste, a taxa de conclusão do ensino fundamental (40%) situa-se abaixo da média nacional (IPEA, 2007, p.159). A presença massiva de estudantes repetentes impõe constrangimentos à organização das escolas, cujas deficiências de rendimento são reforçadas pelos limites de vagas para reuni-los com os estudantes matriculados em idade própria. Nem mesmo a possibilidade de multiplicação de escolas responde eficazmente o problema, pois não altera as múltiplas causas da distorção idade / série. Todavia, o aspecto mais crítico do baixo rendimento escolar é o abandono definitivo da escola, ocorrendo em alguns casos quando os estudantes mal iniciaram sua vida escolar, o que os mantém ou os fazem regredir ao estado de analfabetismo.

As desigualdades regionais refletem a carência de recursos materiais e humanos nos estados mais pobres da federação, levando à reiteração de uma rotina escolar em condições de funcionamento impróprias, embora tenha havido uma maior aproximação das taxas de escolarização entre as áreas urbana e rural em todas as regiões brasileiras. Nas áreas rurais, as crianças de sete a 14 anos que freqüentam o ensino fundamental correspondem aproximadamente a 92% do total da população campesina nessa faixa etária (IPEA, 2007, p.158). A expansão da educação escolar assume os contornos do arranjo federativo brasileiro, que confere às políticas educacionais no século XX, a despeito de suas variantes conjunturais, uma complexa correlação de forças entre os governos nacional e estaduais, subjacente ao necessário "fator de integração nacional" a conformar um padrão de desenvolvimento capitalista sem ferir os interesses locais, quando da sedimentação de uma estrutura organizacional própria para o setor educacional a partir da década de 1930 ³.

_

³ José Luís Fiori atenta para um novo arranjo institucional no dissídio intra-oligárquico que viabilizou a hegemonia das forças sociais representadas por Getúlio Vargas: "Reconheciam-se as diferenças econômicas e de poder observadas entre as diversas regiões, mas, pela primeira vez na história brasileira, assumia-se conscientemente a decisão coletiva de mantê-las e reproduzi-las, como única forma de assegurar a unidade territorial do espaço nacional. Tal unidade não podia gerar integração e, pior do que isso, essa estratégia reforçava a heterogeneidade, mas era indispensável para o desempenho econômico e político dos setores hegemônicos. Contudo, o fundamental desse pacto foi impor o predomínio dos grupos agroexportadores capitalistas do Centro-Sul, sem excluir os demais setores de exportação nem, tampouco, o latifúndio de baixa produtividade". Cf. Fiori. O vôo da coruja, 2003, p.118; grifo meu.

No ensino médio, a concentração espacial das oportunidades educacionais faz-se mais visível. Os jovens residentes em áreas urbanas não metropolitanas que freqüentam escolas de ensino médio correspondem ao dobro dos jovens que freqüentam essas escolas nas áreas rurais, estimados em 48,2% (IPEA, 2007, p.160). Uma questão ressaltada no estudo do IPEA quanto ao ensino médio é assimilável neste trabalho: a tendência de aproximação do ingresso e permanência no sistema de ensino entre negros e brancos e entre homens e mulheres desde a segunda metade da década de 1990 pode não se sustentar caso não ocorra uma mudança das condições sócio-econômicas dos grupos sociais em desvantagem, situações concretas que interferem no desempenho dos estudantes nas disciplinas e na sua promoção para e no ensino médio.

O desempenho escolar nas redes pública e privada de ensino é diferenciado. Na última verificam-se melhorias na aprendizagem, ao contrário do que ocorre com a parcela majoritária dos estudantes das escolas públicas, segundo resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica relativos ao ano de 2005 (SAEB apud. IPEA, 2007, p.161). Uma herança escolar pautada por repetências sucessivas, com distorção idade / série em torno de 46,3% (*Idem.*), e pela dupla jornada de um número significativo de estudantes, que conciliam o trabalho diurno com o estudo noturno, implicando não apenas em dificuldades na aprendizagem (acumuladas desde o ensino fundamental), mas, também, numa fonte de sofrimento moral: a auto-exclusão do sistema de ensino (imputar a si mesmo o fracasso escolar) e o crescimento da violência psicológica e física na comunidade escolar como insubordinação manifestada de modo pré-político. Com efeito, a instituição escolar transita cada vez mais por códigos e redes de sociabilidade divergentes de seu universo normativo típico, intensificando a crise dessa cultura na construção de referenciais capazes de promover o desenvolvimento do estudante. Este, diante da indefinição e/ou insuficiência do mundo adulto na intermediação de demandas demasiado antagônicas na rotina escolar, encontra-se entregue a si mesmo e desafiado a dominar sua experiência mobilizando os recursos materiais e simbólicos que dispuser em experiências escolares anteriores ou em investimentos adicionais do grupo familiar.

Os conflitos distributivos tendem, por sua vez, a dificultar uma resposta construtiva dos agentes escolares às transformações de ordem interna no

sistema de ensino. Recorro uma vez mais aos dados disponibilizados pelo IPEA (2007) sobre financiamento e gasto em educação. O volume de recursos disponíveis pelo Ministério da Educação (MEC) entre 1995 e 2005 declinou de 1,4% para 1,0% do PIB, embora a carga tributária vinculada à União tenha se elevado de 16,8% para 22,8% do PIB, o que significa que as políticas educacionais não se constituíram em objeto prioritário na política de desenvolvimento macroeconômica" preferirem). (ou "política se transferências constitucionais a estados, Distrito Federal e municípios aumentaram entre 1995 e 2005, possibilitando uma variação de 15% para 20% dos gastos do MEC, consoante à política de descentralização no setor, que tem sido intensificada nos municípios cuja participação no montante desses recursos variou de 6% para 12% (Ibid., p.186-187). Apesar do aumento da receita proveniente de impostos e contribuições sociais para o financiamento do MEC na primeira metade da década de 2000, o volume desses recursos mostra-se até o momento insuficiente para a consolidação de mecanismos de coordenação e colaboração entre as esferas governamentais 4.

A observância da ampliação da jornada escolar no ensino fundamental, as atuais quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, para o regime de tempo integral é um "ponto de veto" no Plano Nacional de Educação, Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001, aprovado para os dez anos consecutivos àquela data, posto não haver previsão de recursos nesse período para a reforma e construção de escolas e salas de aula, contratação de professores e outros profissionais de educação, exigíveis para a instalação de uma rede de escolas de tempo integral nos sistemas estaduais e municipais de ensino (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.255). Não obstante os limites de financiamento público no setor, a educação integral continua sendo um referencial para as famílias quanto à correlação entre socialização escolar e socialização primária (CAVALIERI, 2002b; PAIXÃO, 2007), assim como um segmento da administração pública na política educacional fluminense. Dos 324 Cieps em funcionamento 172 ainda ofereciam o horário integral para mais de 40.000 alunos, conforme recenseamento feito pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEE-RJ) em abril de 2007:

_

⁴ Valeriano Costa observa um exemplo contundente desse conflito distributivo nas distorções dos sistemas estaduais e municipais de ensino que passaram a ser demonstráveis a partir da operação do Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (Fundef), instaurado pelo governo federal em 1996. Cf. Costa. Federalismo. In: Avelar; Cintra (Orgs.). Sistema político brasileiro, 2004, p.181.

Quadro 1 - Demonstrativo de alunos matriculados em CIEPs com horário parcial e com horário integral por Coordenadoria / 2008

Coordenadoria	Nro. De	Alunos em	Alunos em horário
	CIEPs	horário parcial	integral
Baía da Ilha Grande	04	3.094	416
Baixadas Litorâneas I	10	6.962	1.960
Baixadas Litorâneas II	08	7.276	402
Centro Sul I	05	1.284	882
Centro Sul II	06	1.152	881
Médio Paraíba I	06	4.101	575
Médio Paraíba II	10	6.292	1.127
Médio Paraíba III	04	2.931	278
Metropolitana I	56	60.846	5.413
Metropolitana II	30	16.743	7.618
Metropolitana III	80	7.701	259
Metropolitana IV	21	34.274	451
Metropolitana V	30	33.146	4.845
Metropolitana VI	09	8.187	418
Metropolitana VII	22	19.298	3.258
Metropolitana VIII	11	222	2.671
Metropolitana IX	10	10.665	1.179
Metropolitana X	04	5.588	-
Metropolitana XI	17	18.434	1.705
Noroeste Fluminense I	02	448	40
Noroeste Fluminense II	02	858	310
Noroeste Fluminense III	04	1.084	538
Norte Fluminense I	12	3.908	3.062
Norte Fluminense II	03	2.937	304
Norte Fluminense III	02	619	475
Serrana I	04	2.123	203
Serrana II	07	2.921	1.056
Serrana III	80	2.859	1.180
Serrana IV	06	6.971	276
Serrana V	03	-	-
TOTAL	324	272.924	41.782

Fonte: SEE-RJ.

Dois aspectos sobressaem-se nesse quadro: a predominância do horário parcial na rede dos Cieps, contrastante com a proposição original de organização do tempo e espaço escolares em regime integral, e a concentração dessas escolas nas coordenadorias localizadas na região metropolitana do Rio de Janeiro, o que sugere situações diversas quanto à concentração de recursos e equipamentos educacionais após a implantação dos Cieps e, também, o grau variável de adesão àquele programa de educação integral e da capacidade de pressão política de grupos interessados na sua manutenção.

Apesar do Plano Nacional de Educação deixar pouca margem para qualquer projeção programática, a educação integral vige na política federal de educação nos termos do "Programa Mais Educação" instituído pela portaria interministerial n.º 17 em 24 de abril de 2007, que reúne os ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e da Cultura ⁵. Em conformidade com as atribuições desses ministérios, o "Mais Educação" objetiva ampliar o tempo e diversificar o espaço ofertados aos estudantes no sistema público de ensino mediante o fomento de atividades sócio-educativas no "contraturno escolar" que assegurem um melhor desempenho no processo ensino-aprendizagem. O programa é concebido como uma articulação das políticas sociais e de uma revisão das práticas e dos currículos escolares na interlocução de gestores públicos, profissionais de educação, associações formais e informais, famílias e estudantes, conducentes à "formação integral e emancipadora" dos últimos. Deve-se destacar que essa perspectiva de educação integral difere da preconizada pelo programa dos Cieps, pois não é defendida uma escola de tempo integral como espaço privilegiado na execução dessa política intersetorial.

Para Cavalieri (2002b) há muitas indefinições sobre essa modalidade de ensino. A autora subscreve o diagnóstico de diluição de responsabilidades na instituição escolar em um movimento que combina tanto a massificação do ensino fundamental quanto a persistência de fatores que resultam no abandono precoce da escola. A democratização de oportunidades educacionais requer não apenas um novo patamar distributivo para as políticas públicas, mas a continuidade e a qualificação das discussões e pesquisas sobre a emergência de "responsabilidades educacionais, não tipicamente escolares" (*Ibid.*, p.249) cuja tradução pelos corpos docente e discente pode não ser bem-sucedida na ausência de um projeto político-cultural renovado para o ensino fundamental (que responde pelo grosso da população escolarizada no país). Sua abordagem enfatiza a dimensão integradora da educação diante da recorrência de demandas dificilmente assimiláveis pelos papéis tradicionais que demarcam a identidade profissional dos educadores. A socialização primária é cada vez mais co-extensiva à socialização escolar, caracterizando-se por "atividades

-

⁵ Cf. BRASIL. Portaria normativa interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Disponível em www.mec.gov.br. Acessado em 30 de abril de 2007.

relacionadas à higiene, saúde, alimentação", assim como pela "grande dependência afetiva de parcela importante do alunado que, muitas vezes, tem na escola e em seus profissionais a referência mais estável entre suas experiências de vida" (*Idem.*). A negação por parte desses profissionais de responsabilidades entendidas como alheias ao ato primordial de instruir é contraposta pelas evidências de que sua incorporação no sistema de ensino é inevitável. O problema, segundo Cavalieri, é que tais demandas são incorporadas quase sempre sem planejamento, a despeito de sua institucionalização silenciosa nas escolas públicas.

As ambigüidades dos professores diante dessas mudanças são compreensíveis pelo modo como a socialização na escola se torna uma esfera potencial de conflitos entre a instituição escolar e os grupos familiares situados em pólos extremos da escala social.

Ninguém duvida de que cabe à escola ocupar-se da transmissão de conhecimentos de ordem cognitiva. Mas não há a mesma unanimidade em relação à educação considerada em sentido mais amplo. Cabe à escola ocupar-se da transmissão de modos de comportamentos, de ser? Ou, mais especificamente, a escola deve ser responsabilizada por processos de socialização? (PAIXÃO, 2007, p.222)

Mesmo as estratégias instrumentais de escolarização, pertinentes a obtenção de títulos escolares para conservar ou disputar posições sociais, não se dissociam da transmissão de valores, comportamentos e estilos de vida, que servem de suporte para a integração em determinados grupos ou na sociedade mais ampla, ao delegar-se à escola um projeto de educação para os filhos. A escolha do destino escolar orienta-se por uma noção de "boa educação", um conjunto inarticulado de valores e interesses que define o estilo de vida de uma fração ou classe social. Noutros termos, o *habitus* de classe fundamenta-se em disposições socialmente adquiridas, inscritas de modo pré-reflexivo nas práticas e visões de mundo de indivíduos e grupos em uma mesma situação de classe. As escolhas das famílias quanto ao tipo de socialização dos filhos podem ser tomadas como "livre" escolha apenas quando resulta de oportunidades objetivas de adequação do *ethos* familiar à organização escolar.

"A violência simbólica nunca se exerce sem a cumplicidade (extorquida) dos que a sofrem", lembra Bourdieu (2004), o que equivale a dizer que a

reprodução de condições sociais adscritas no percurso escolar é indissociada da forma como famílias e professores avaliam-se mutuamente ⁶. No senso comum pedagógico predomina a idéia de que há uma divisão de trabalho na qual a família educa e a escola ensina. A insuficiência de socialização prévia é diagnosticada pela maioria dos professores como prejudicial à aprendizagem, obrigando-os a ensinar comportamentos que poderiam e/ou deveriam ser exclusivos à instituição familiar. Essa exigência é tomada como um "desvio" de suas tarefas ordinárias. A percepção dos professores deve ser analisada não como um mote para sua culpabilização diante do fracasso escolar generalizado, mas como um apontamento para novas competências profissionais ante a participação da mulher no mercado de trabalho e a mudança de seu status social (há muito distante de um papel exclusivamente doméstico), a reestruturação dos arranjos familiares e o prolongamento do tempo vivido por crianças e jovens na escola. Cavalieri (2002b) e Paixão (2007) salientam que a incorporação recente das grandes massas no sistema de ensino implica na entrada de crianças oriundas de camadas pauperizadas que partilham modos de educar diversos dos que organizam a escola.

São elucidativas as inferências que Paixão (2007) faz em pesquisas de sua autoria e de outros pesquisadores sobre experiências de socialização escolar envolvendo famílias de camadas populares e famílias de elite. Os resultados dessas pesquisas demonstram que ao ingressar seus filhos na escola as famílias têm interesse não apenas na transmissão estrita de conhecimentos, mas no aprendizado de comportamentos socialmente valorizados. Entretanto, diz Paixão, o conteúdo dessas expectativas e a realização das mesmas variam conforme a posição que essas famílias ocupam na hierarquia social e, por conseguinte, com o grau de proximidade com a cultura escolar dominante. Assim sendo, a autora indica que no caso das famílias de elite há mais chances de se obter "consonância" entre a escolha da escola e o controle da educação ali realizada, ao contrário das classes populares, marcadas por inúmeras dissonâncias entre a socialização primária e a socialização escolar.

_

⁶ **Adscrição**, em seu significado sociológico, diz respeito ao *status* de origem de um indivíduo com relação a características biológicas como sexo e cor e a características sociais como religião e *status* herdadas do grupo ou classe a que o indivíduo pertence.

Uma pesquisa realizada por Sandra Ziegler (apud. PAIXÃO, 2007, p.235) em três escolas de tempo integral na Argentina revela em que medida tanto nas escolas privadas (uma laica e outra confessional) quanto na escola pública (vinculada a uma universidade) prevalece um tipo de escolaridade no qual não há uma valorização excessiva do saber sistemático, senão de pautas disciplinares que promovam uma "educação total", a saber, uma socialização que possibilite, por meio da organização do tempo em regime integral, uma não-apartação entre socialização primária e instrução seja para os filhos de famílias burguesas que apresentem maior compartilhamento com o estilo da instituição escolar seja para os de corte pequeno-burguês, cuja ascensão social é tributária, sobretudo, da "boa vontade cultural" dos pais diante da escola, dado o acesso limitado desse grupo a estratégias de socialização baseadas na aquisição de capital econômico.

Paixão (2007) atenta para o potencial analítico de estudos comparativos dos padrões de socialização escolar de famílias de elite e de famílias populares, enfatizando sua importância para além da descrição de óbvias diferenças, posto corresponder não apenas à pluralidade de experiências de socialização, mas, numa perspectiva relacional, à confrontação desses grupos com referência a modelos hegemônicos de socialização escolar. Com efeito, a luta de classes é uma luta pela (re)definição de princípios de visão e de divisão do mundo estabelecidos nos termos de uma classe ou fração de classe dominante que, difundidos de modo inconsciente, servem de orientação para a classe dominada em condições objetivas que as separam no espaço social e físico. Tais esquemas de classificação são dotados de uma "cumplicidade ontológica" com as formas de apropriação do capital simbólico em trajetórias escolares distintivas do ethos de classe das camadas de alta renda que, a despeito das alterações de sua composição social nos ciclos de modernização experimentados no século passado, intervieram no controle da expansão escolar de modo a operar no monopólio dos poderes públicos o monopólio de fato da cultura letrada.

A ideologia do mérito, que justifica a noção de desempenho diferencial a partir do esforço individual na incorporação do saber escolar, dissimula as condições prévias para a formação e transmissão do capital cultural e, conseqüentemente, o fundamento sócio-econômico da distinção social na confluência da origem familiar com o capital escolar. Com efeito, basta que a

escola efetive o desiderato universalista de tratar em igual medida todos os estudantes, a despeito de desigualdades diante da cultura atribuíveis a uma socialização primária desfavorável, para que a desejada eqüidade formal na transmissão de conteúdos curriculares e na avaliação da aprendizagem confirme, na prática, a naturalização do privilégio cultural. Famílias de camadas populares têm grande probabilidade de exporem-se a duas escolhas mutuamente excludentes: o engajamento dos filhos em uma economia domiciliar e no trabalho remunerado não-formalizado ou o ingresso na escola pública. Quando muito, lançam-se a um esforço de compatibilizar ambas as escolhas com possibilidades de êxito quase sempre inexeqüíveis. Todavia, está implícito nessas escolhas mais do que uma necessidade material pungente, considerando que a opção dos pais pela inserção precoce das crianças no mundo do trabalho também decorre de uma demanda por socialização escolar não atendida:

Essas famílias esperam que no espaço escolar seus filhos aprendam a ser disciplinados e a ter limites. Tendo como baliza essa lógica, avaliam que a falta de controle nos deslocamentos dos filhos e a desobediência a horários são indicadores de que o universo escolar está atuando na contramão dos valores que procuram incutir nos filhos (PAIXÃO, 2007, p.228).

Paixão (2007) nota que as classes populares, assim como os grupos de elite, procuram escolas com as quais tenham afinidades, embora, no caso das primeiras sob o reconhecimento tácito de que sua educação familiar é considerada ilegítima em relação às práticas escolares a que se submetem seus filhos, o que não impede necessariamente a elaboração de estratégias de intervenção direcionadas para a conservação / transfiguração de seu ethos familiar, que tende a se confundir com o ethos das classes trabalhadoras, matizado pela valorização da disciplina e do saber prático corporificados numa visão de mundo ambígua e reativa com relação à cultura escolar das elites.

A revisão de um marco para a regulação do sistema de ensino encaminha-se ou, ao menos, está constrangida à tentativa de viabilizar uma oferta de tempo escolar que comporte demandas correlacionadas à socialização primária, as quais não configuram monopólio de uma única classe ou grupo social. Reitero o diagnóstico de Cavalieri (2002b, p.250) de que essa

demanda "vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada", o que reforça uma ausência de razoabilidade nos processos decisórios do setor educacional. Desse modo, entendo que o estudo da experiência dos Cieps alude a um esforço de revisão a partir da confrontação de perspectivas de socialização escolar no campo político. A avaliação do discurso oficial do Ciep e dos demais discursos que inteiram um quadro de referências sobre esse programa de educação integral é uma passagem obrigatória para prosseguir no esboço dessa problemática – tarefa para o capítulo seguinte.

2. O discurso oficial do programa dos Cieps: uma análise sociológica

É bastante usual os debates sobre os Cieps circunscreverem-se à sua concepção pedagógica e à tensão desta política de governo com as limitações concretas do sistema estadual de ensino e da administração pública. Partilho da atribuição de relevância a tais análises, embora estas não encerrem minhas preocupações. Não pretendo reescrever a história dos Cieps, senão atentar, decerto, para o contexto no qual se dava a relação entre Estado e políticas sociais. O exame dessa relação requer primeiramente uma diferenciação entre política pública e estratégia de governo. Política pública é um termo homônimo de programa de governo, consistindo em deliberações públicas de programas e projetos que vão ao encontro de reivindicações de segmentos sociais específicos. Estratégia de governo, tal como define Joel Rufino dos Santos (2004), condiz com a adequação entre programas partidários e objetivos políticos:

Os programas podem ser publicizados; as estratégias nem sempre. Apenas as estratégias podem livrar os políticos da vala comum dos programas. Os programas são casuísticos; as estratégias são teóricas, isto é, ligam os movimentos sociais a políticos (SANTOS, 2004, p.234).

O êxito ou fracasso das estratégias de adequação entre bandeiras partidárias e objetivos políticos remete aos constrangimentos próprios dos meandros organizacionais guiados pela mão direita do Estado (BOURDIEU, 2007, p.217), a saber, o campo das políticas econômicas. Interessa entender como programas e estratégias postos à prova no campo político vinculam-se a uma dada concepção de Estado e como esta se impõe no processo de tomada de decisões que influirá o escopo da política social, entendida como esfera da política estatal que objetiva (ao menos) minorar o estado de privação de grupos atingidos pelos desequilíbrios e descompassos da acumulação de capital que se sobrepõe à generalização do bem-estar e à consolidação de direitos sociais.

Tal caracterização parte da análise do programa dos Cieps e nos permite sistematizar os dados concernentes às estratégias de governo. Não se trata de descrever de modo exaustivo a engenharia institucional do programa, mas identificar categorias de análise que expressem a lógica dos conflitos em torno de uma política pública.

Destaco aqui a contribuição de pesquisadores que buscaram examinar as condições de execução desse programa de educação integral. Procedo a uma avaliação do discurso oficial dessas escolas mediante a análise de estudos acadêmicos bem como das entrevistas por mim realizadas com exgestoras do Programa Especial de Educação (PEE), na suposição da exeqüibilidade de se compreender o significado de um fragmento da história da educação no Brasil, a experiência havida no Estado do Rio de Janeiro, nas convergências e divergências entre fontes documentais e orais consultadas.

De modo semelhante ao estudo do brizolismo feito por Sento-Sé (1999), nesta dissertação, entendo o Ciep como uma expressão contingente de um conjunto de discursos acerca do programa de educação integral. No limite de uma análise *ex-post facto*, correlacionar tais discursos supõe uma avaliação dos Cieps tomando como ponto de referência uma memória oficial e *memórias subterrâneas*, utilizando as expressões de Michael Pollak (1989) cuja perspectiva historiográfica é aqui acolhida. Trata-se de capturar o modo como ambas se articulam em uma memória coletiva, na hipótese de se poder falar dela. Começo por uma leitura dos textos de divulgação dos Cieps e analiso no capítulo seguinte as demais fontes já mencionadas.

2.1 O "Livro dos Cieps" e seus antecedentes

Seria impossível iniciar esta seção alheio às proposições de Darcy Ribeiro sobre o programa dos Cieps, ainda que Darcy seja apenas *uma* voz na construção do discurso oficial dessas escolas.

Na pesquisa documental feita na Fundação Darcy Ribeiro (Fundar), no primeiro semestre de 2008, pude notar o quanto aquele arquivo, como de resto todos os arquivos, expressa uma *memória organizada* em torno de um nome que é inevitavelmente arbitrária. Logo, a ordenação cronológica e/ou temática de fatos e eventos correspondente a uma dada personagem – aqui falamos de um arquivo biográfico – é uma construção *a posteriori*, uma reconstrução. Lembro ainda que, para Bourdieu (1996, p.79), um nome "só pode atestar a identidade da *personalidade*, como individualidade socialmente construída, à custa de uma formidável abstração". Darcy Ribeiro como personalidade pública é narrada naquelas fontes de maneira necessariamente parcial, o que não significa que isto ponha em xeque a objetividade de nossa pesquisa, isto é, o

Darcy ali evidenciado é, também, o Darcy que concretamente nos interessa estudar. *O Livro dos Cieps* por ele assinado é um marco do discurso oficial do programa dos Cieps, daí sua importância. Assim, também, as entrevistas concedidas pelas gestoras que compõem a *memória viva* dos Cieps, são narrativas úteis ao entendimento do problema da pesquisa.

A trajetória política e intelectual de Darcy Ribeiro foi objeto de um estudo pioneiro de Helena Bomeny (2001). A partir de sua obra, podemos traçar uma breve nota biográfica dessa personagem: Darcy Ribeiro nasce em Montes Claros, Minas Gerais, em 26 de outubro de 1922. Inicia sua formação em ciências sociais na Escola Livre de Sociologia e Política, São Paulo, em 1944, em resposta ao convite do professor Donald Pierson, que lhe oferece uma bolsa de estudos. Conclui sua graduação em 1946, especializando-se em etnologia. Ainda em Belo Horizonte, Darcy ingressa no Partido Comunista Brasileiro (PCB), o "Partidão", tendo sido a convivência com os comunistas uma experiência propícia para "ver a realidade brasileira como a base de um projeto de criação de uma sociedade solidária" (RIBEIRO apud. BOMENY, 2001, p.42). Em 1947, ingressa no Conselho de Proteção ao Índio e no Serviço de Proteção ao Índio, por indicação de Herbert Baldus, um de seus professores na ELSP, a Candido Rondon. Em expedições chefiadas por Rondon, realizou pesquisas etnográficas em comunidades indígenas situadas além das fronteiras da civilização. Nota Bomeny (Op. cit.) que nesse período já despontavam duas constantes no trabalho intelectual de Darcy Ribeiro: o ativismo político e a dificuldade em lidar com os constrangimentos à ação oferecidos pelas organizações burocráticas, quando de sua participação na criação do Museu do Índio, no qual seria instituído o primeiro curso brasileiro de pós-graduação em antropologia, dois dos muitos projetos institucionais em que viabilizaria com mais ou menos sucesso propostas de inovação institucional em sua trajetória pública:

Conflito com o Serviço de Proteção aos Índios pela excessiva formalização burocrática que impunha limites à ação de Darcy, conflito aberto com a comunidade de antropólogos pela virada de sua atitude frente à academia (BOMENY, 2001, p.45).

Sua principal obra nas ciências sociais remete aos "Estudos sobre a Antropologia da Civilização", um compêndio que reúne: "O processo

civilizatório: etapas da evolução sociocultural" (1968); "As Américas e a civilização: processo de formação e causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos" (1970); "Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno" (1970); "O dilema da América Latina: estruturas de poder e forças insurgentes" (1971); "Os brasileiros: 1. Teoria do Brasil" (1978) e o "O povo brasileiro: formação e sentido do Brasil" (1995), na qual busca uma síntese desses estudos, cuja maior parte fora elaborada por Darcy Ribeiro durante o exílio político entre as décadas de 1960 e 1970, período no qual atuou em projetos de reforma e instauração de sistemas universitários na América do Sul, América Central e África (LIMA & ALVES, 2003, p.24). O exílio fora precedido pela atuação em pesquisas no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), órgão criado por Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). A parceria com Anísio Teixeira, segundo Bomeny (2001, p.46), conduziria a uma associação definitiva de Darcy Ribeiro com a educação, atestável em sua participação como um dos mentores e primeiro Reitor da Universidade Nacional de Brasília (UnB), assim como por sua atuação como Ministro da Educação e, em seguida, como Chefe da Casa Civil no governo João Goulart (1961-1964). O último projeto institucional que seria assinado por Darcy Ribeiro é a Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf) no Estado do Rio de Janeiro, implantado no governo Brizola (1991 - 1994).

Fato é que por maior notoriedade que esse intelectual tenha alcançado na comunidade científica internacional, malgrado o (ainda) ostracismo de sua obra nas ciências sociais no Brasil, seus críticos parecem mais preocupados em questionar suas adesões a projetos e programas que demarcam a reinvenção do brizolismo (SENTO-SÉ, 1999). O itinerário de Darcy Ribeiro tem na valorização positiva da tradição trabalhista no Brasil elementos suficientes para a mais ardente das polêmicas. A associação entre Darcy Ribeiro e Leonel Brizola, diz Sento-Sé (*Op. cit.*, p.251), figura como um acontecimento inusitado nos depoimentos de antigos e novos trabalhistas, ex-trabalhistas e demais políticos que concordavam sobre o estranhamento mútuo que envolvia tais personagens no governo João Goulart, uma vez que o grupo trabalhista do qual Darcy participava junto ao presidente mostrava-se pouco afeito ao trabalhismo emergente representado por Brizola e às suas ações voltadas para a radicalização do conflito político, mesmo que circunscritas à defesa da ordem

legal e institucional. O reencontro (ou encontro) entre os dois ocorreria ainda no exílio, na articulação de grupos e lideranças em torno da recriação do PTB (*Ibid.*, p.252).

Para Luiz Antônio Cunha (1995), havia num primeiro momento uma expectativa favorável de setores no magistério e da intelectualidade quanto à atuação de Darcy Ribeiro no governo Brizola, dada à reverência à sua participação na criação da UnB e na política nacional do Governo Jango. A oposição de Brizola à política federal e ao *chaguismo* acentuava ainda mais o caráter de resistência ao regime autoritário já em fase de declínio que marcava o nome de Darcy Ribeiro.

Eleito vice-governador do Estado do Rio de Janeiro em 1982, Darcy Ribeiro acumulou os cargos de Secretário de Ciência e Cultura, de Presidente da Faperj e da Funarj, de Chanceler da Uerj e de Presidente da Comissão Coordenadora de Educação e Cultura que correspondia a um grau de centralização do comando político impensável, naquele tempo, fora do governo de Brizola, o centralizador maior. Foi em resposta ao pedido encaminhado ao Supremo Tribunal Federal (STF), em 1983, de vacância do cargo de vicegovernador, de autoria de Francisco Horta, líder do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) na Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj), que Darcy Ribeiro reafirmava o exercício de mais de uma função de governo de acordo com uma concepção de política não restrita aos mecanismos formais de delegação das atividades administrativas na burocracia estatal:

Muito inteligente, Brizola me encheu de encargos e missões especiais na área de educação. Quero trabalhar e não estou preocupado com a legalidade disto tudo ⁷.

Sua liderança política revela o embate permanente entre a condução pessoal da implantação e coordenação das políticas públicas e as interdições da administração pública que obedecem a estatutos fundados na impessoalidade, na uniformização de procedimentos e em normas racionais previamente estabelecidas. A passagem supracitada não deve ser tomada como uma declaração irresponsável, mas como uma "crença sincera de ser

-

⁷ Embora, justiça seja feita, o próprio reconhecia uma possibilidade de validar legalmente essa justaposição de tarefas nos termos do Inciso XIX, Art. 70 da Constituição Estadual, que previa a delegação de "atribuições de natureza administrativa aos Secretários de Estado ou a outras autoridades, que observarão os limites traçados nas delegações". Darcy Ribeiro abdicou formalmente da remuneração pelos cargos que exerceu, exceto o de vice-governador. Cf. *Jornal do Brasil*, 16 / 05 / 1983.

portador de características intransferíveis capazes de conduzir uma coletividade em certa direção, ou, por outra, para melhor direção" (BOMENY, 2001, p.64). Para muitos, tais condutas expressam o personalismo de Darcy e do *brizolismo*. A não-obediência às hierarquias e aos procedimentos da administração pública expressava um desrespeito às instituições democráticas com riscos graves no que concerne à transparência das ações e dos gastos públicos. Para outros, os *brizolistas*, os contestadores não passavam de *conservadores*, tão preocupados com os meios (as regras) que se esqueciam dos fins últimos da política, a realização das mudanças aspiradas pelo seu eleitorado.

Esse tipo de conduta personalista é mais compreensível pela noção de *missão* e suas práticas que potencializam uma *criatividade* não assimilável pela rotina diária e seus mecanismos de manutenção da ordem. O agrupamento político em torno do líder-missionário tem sua obediência dirigida à pessoa do líder, orientadas pelo afeto e fé incondicionais ao líder carismaticamente qualificado, que, por sua vez, para reclamar a continuidade da relação de dominação, precisa provar seu valor único e intransferível no êxito de sua *missão*. Assevera Weber (2002a, p.63) que o carisma não é, em si mesmo, um fator causal para o sucesso de uma ação política, pois, em quaisquer circunstâncias de tempo e lugar, sofre o constrangimento das promessas feitas e das chances visionadas na luta pelo poder ou pela influência na divisão de poder, intrínseca à "natureza dos meios de que dispõem os homens políticos".

Na prática, toda vez que Darcy Ribeiro desobedecia às regras estatuídas para impor seu ritmo de trabalhou ou sua vontade, era sua equipe a que mais sofria com as conseqüências inevitáveis de seu arbítrio, posto que, a despeito de sua auto-representação como liderança, o campo político possuía suas regras e se os de seu time eram condescendentes com suas inovações políticas, isto não ocorria com seus adversários, muitos e reunidos em diversos outros grupos que também ambicionavam o poder ⁸. Tais observações são

⁸ O folclore em torno dos inúmeros constrangimentos enfrentados pelos secretários de Estado, assessores e quadros técnicos para fazer ou desfazer as decisões de Darcy Ribeiro é farto. Isto não significa que seus narradores não mantenham pela figura do "homem público" uma devoção aparentemente incondicional. Enquanto os adversários, um repúdio de igual proporção.

relevantes para se entender alguns percalços na implantação do programa dos Cieps e seus desdobramentos, positivos ou negativos ⁹.

O discurso de Darcy Ribeiro em prol dos Cieps traz a carga do missionário em face dos desafios da educação brasileira. O educador enfatiza o papel de *repressor classista* (RIBEIRO, 1984, p.58) exercido quase sempre inintencionalmente pelos professores nas suas tarefas tradicionais no decurso da massificação do acesso ao ensino fundamental. A massificação não seria um *problema* se o corpo discente recém-chegado fosse, em sua totalidade, dotado de um *capital cultural* e de uma *disposição* para acumular esse capital, estando o sistema de ensino capacitado a prover os meios para tal. Mas, o que ocorre se a parcela majoritária dos estudantes vier desprovida de uma herança cultural básica conforme as expectativas predominantes dos professores, os quais se sentem desobrigados da *missão* de educar, mas apenas de fornecer os conteúdos curriculares? Para Darcy, havia uma dissonância entre cultura e escola que prejudicava a socialização secundária dos educandos.

As crianças pobres que não podem recorrer à experiência extra-escolar para exibir o comportamento típico dos filhos das classes médias, cuja mobilidade social é projetada via de regra na escolaridade, ou usufruir dos mesmos bens culturais dos filhos das classes privilegiadas, recolhem-se em uma atitude conformista em relação aos seus insucessos continuados ou em atos de desordem que recebem um tratamento tanto mais inadequado quanto mais hostil for a relação educador - educando. Para Darcy Ribeiro há uma inadaptação do sistema de ensino para atender seu público mais amplo, os filhos das classes populares - ainda que não exclusivamente - cujas chances de sucesso escolar são proporcionais ao investimento mais duradouro e exitoso em sua formação, o que exige novas modalidades de organização do tempo e do espaço na escola, exemplificada pela educação integral que haveria de ser introduzida no ensino fundamental, embora numa escala e num ritmo talvez mais gradativo e lento que acabaram se tornando o nó górdio para o programa dos Cieps, segundo seus críticos e, também, na avaliação das exgestoras dessa política educacional.

-

⁹ Consultei as entrevistas "Sou um homem de paixões" e "Sobre os Cieps", que integram uma série de entrevistas de Darcy Ribeiro editada pela Beco do Azougue em 2007, e também a transcrição da entrevista concedida por Darcy Ribeiro ao programa "Roda Viva" em 1995. Disponível em http://www.rodaviva.fapesp.br/materia busca/63/Darcy% 20Ribeiro/entrevistados/darcy ribeiro 1995.ht m. Acessado em 25 de outubro de 2008.

O efeito combinado da oferta insuficiente de vagas para acesso à escola, repetência escolar e evasão são congruentes com a situação de quase metade dos estudantes não conseguir se elevar da primeira para a segunda série fundamental no Estado do Rio de Janeiro no começo da década de 1980. Cunha (1995, p.131) estimou em mais de 125 mil os evadidos da escola pública fluminense em 1980, sendo 50% desse contingente relativo às primeiras séries do ensino fundamental. Uma apreciação sumária desses números revela o descompasso entre o crescimento da procura efetiva por educação, que pressiona a ampliação do acesso à escola, e a continuidade de um padrão de seletividade que restringe o acesso a uma parcela da população escolarizável para, em seguida, opor grupos numa seleção interna na instituição escolar, seleção esta fundada em formas de segregação e de eliminação dos "menos aptos" segundo condições sociais adscritas que nos remetem ao questionamento, em se tratando de crianças, do argumento da meritocracia ou, mais precisamente, dos padrões materiais e morais que proporcionem eficácia àquele valor como uma adesão à escola pública efetivada em um plano transclassista.

Darcy Ribeiro faz alusão àqueles indicadores ao enfatizar a insuficiência do modelo de socialização escolar dominante para efetivar a educação como uma política social universalista. A sabida não-universalidade dos direitos sociais, também chamada de exclusão social, confirma a distribuição equânime de oportunidades educacionais como uma meta pública ainda incipiente no país. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra do Domicílio (PNAD, 2007), houve redução da taxa de analfabetismo absoluto de 10,2% para 9,6% da população brasileira ¹⁰ entre os anos de 2005 e 2006, embora não se deva omitir uma variação da taxa de analfabetismo por grupos de idade, na medida em que aumenta, por exemplo, para 19% na população com 40 ou mais anos de idade (IPEA, 2007). Na população de 7 a 14 anos, faixa etária na qual a educação pública é obrigatória, alcançou-se uma taxa de escolarização de 97,7% segundo a PNAD (2007).

O analfabetismo absoluto declinante e a quase incorporação de todas as crianças e jovens no ensino fundamental constituem avanços desejáveis na

¹⁰ No ano 2000, a população brasileira foi computada em quase 170 milhões de pessoas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em http://www.ibge.gov.br/brasil em sintese/tabelas/população tabela01.htm. Acessado em 11 de maio de 2009.

educação brasileira. No entanto, o quadro atual da educação básica apresenta ou reforça problemas irredutíveis à universalização do acesso escolar, como demonstra estudo recente da Fundação Getúlio Vargas (FGV) sobre o tempo de permanência na escola, coordenado por Marcelo Cortes Néri (2009). O objetivo desse estudo é entender e mensurar não apenas índices de matrícula e freqüência na escola, senão o tempo efetivamente ocupado no processo ensino-aprendizagem. Uma constatação inquietante é que são ofertadas em média a cada brasileiro até os 17 anos cerca de três horas diárias em salas de aula, um resultado aquém do mínimo de quatro horas-aula legalmente exigível no ensino fundamental e em muito distante da ampliação progressiva do tempo escolar para o regime integral, conforme prescreve a LDB de 1996. Correlacionada ao tempo exíguo dedicado à docência em sala de aula, observa-se que crianças e jovens de 4 a 17 anos fora da escola correspondem a uma taxa de evasão de 10% (NERI et al., 2009, p.26).

Na exposição de motivos do programa dos Cieps é feita uma advertência quanto aos limites sócio-políticos dessa instituição, sem, no entanto, desconsiderar a escola pública como direito básico de cidadania. Reconhecemos sua origem nas políticas estatais do pós-guerra, denominadas de políticas do Estado de Bem-Estar Social ("Welfare State"), especialmente na Europa ocidental. Se não se projeta uma mudança social que tenha na socialização escolar uma variável independente, portanto, sendo o campo educacional concebido como uma esfera de conflitos entre as classes, a idéia da universalização do acesso à escola pública de qualidade implica o enfrentamento das desigualdades na sociedade em prol da justiça distributiva.

A integração do povo, massivamente urbanizado, na cultura da cidade só se pode dar através da escolarização. Esta é a função da rede escolar pública que generalizará a linguagem corrente da civilização que é a comunicação letrada (RIBEIRO, 1984, p.71).

Na passagem da década de 1970 para 1980, o fenômeno das migrações intensificou-se com o inchamento dos centros urbanos no Brasil, sobretudo no eixo Rio - São Paulo. Nestas metrópoles, os pobres ficam em áreas desprovidas de infra-estrutura e de serviços que correspondam a uma noção socialmente aceitável de urbanidade. Esses assentamentos se expandem em aterros e em encostas de morros propensas à inundação e a deslizamentos de

terra, sendo constituídos pela inversão dos poucos recursos econômicos que seus moradores conseguem agregar em um quadro de subemprego ou desemprego para custear a moradia da família nuclear ou extensa em "terras rejeitadas ou vetadas pela legislação ambiental e urbanística para o mercado imobiliário formal" (ROLNIK, 2008, p.10). A organização do espaço urbano em acordo com a ordem legal é restrita a uma parcela minoritária da população beneficiária da posse escriturada de bens imóveis — um atributo da inserção social nos locais de moradia, negócios e consumo onde se instituem as normas de uma economia de mercado. Isto é tratado correntemente pelos estudos acerca da estrutura a distribuição social do espaço particularmente no que toca à "territorialização dos pobres" (*Idem.*).

Importa salientar, em acordo com Raquel Rolnik (2008), a construção social da pobreza como a imposição de um modo arbitrário de circulação e mobilidade que restringe o acesso aos territórios que concentram as oportunidades econômicas e educacionais que um ambiente urbanizado pode oferecer àqueles que já são parte deles, patente, por exemplo, nas políticas públicas que favorecem a disseminação dos meios de transporte individuais em detrimento dos transportes coletivos ¹¹. Não é fortuito, portanto, que a implantação do programa dos Cieps tenha se dado privilegiadamente nas áreas de maior concentração de pobreza da cidade do Rio de Janeiro e dos municípios da chamada Baixada Fluminense, sendo demonstrável pela distribuição dessas escolas nas coordenadorias metropolitanas da SEE-RJ (conforme vimos no quadro 1).

A escola de tempo integral corresponderia, em tese, a uma zona de integração capaz de promover uma mediação cultural e simbólica dos territórios populares com a cidade de modo diferente da "cultura da evitação" ¹², uma espécie de luta de classes sublimada já abordada por Sento-Sé (2001) como a forma de sociabilidade predominante no espaço público fluminense e, notadamente, pela população carioca, familiarizada pela classificação "lugares

¹¹ Paradoxalmente, a estratificação de classe no Rio de Janeiro singuraliza-se pela proximidade espacial entre bairros ricos e periferias pobres, resultando numa superexposição dos grupos sociais em situação de indigência e numa postura reativa das classes alta e média na tentativa de se isolar desses grupos que, no senso comum, assumem a imagem de "classes perigosas".

¹² Essa noção, utilizada por Sento-Sé, foi elaborada por Hélio Raimundo Silva e Claudia Milito em uma pesquisa etnográfica com a população de rua na cidade do Rio de Janeiro, publicada com o título "Vozes do meio-fio" pela Relume Dumará em 1994. Cf. Sento-Sé. Azulões e treme-terra: 25 políticas públicas de segurança e o novo estado do Rio de Janeiro. In: Freire; Sarmiento; Motta (Orgs.). *Um estado em questão*, 2001, p.175.

seguros" e "lugares violentos" (ROLNIK, 2008, p.11). No caso do Grande Rio, os Cieps situavam-se nos chamados "lugares violentos", aqueles "dos pobres". Afinal, eram onde deveriam estar.

Por isso mesmo que, para Darcy Ribeiro, parecia inconcebível que o programa dos Cieps ignorasse o dado da realidade de se situar nas comunidades mais carentes. É a dissonância entre projeto pedagógico e a real clientela da grande maioria das escolas públicas no Brasil que alimentava as ferozes críticas de Darcy Ribeiro. Em uma obra de divulgação intitulada "Nossa escola é uma calamidade" (RIBEIRO, 1984) são expostos projetos e setores da política educacional do governo Brizola que, a despeito de terem sido modificados ou mesmo abolidos no decurso do PEE, apresentam uma linha de continuidade com o "Livro dos Cieps" (RIBEIRO, 1986) quanto ao diagnóstico da situação educacional fluminense. Antes de descrever tais projetos e setores, elaborados como proposição alternativa à organização do tempo escolar em turnos, apresentada no discurso oficial dos Cieps como uma das maiores disfunções do sistema de ensino, é oportuno sumariar em tais obras apontamentos sobre as causas da precariedade do ingresso escolar da "criança popular".

Para Darcy Ribeiro, o primeiro estranhamento desta criança na escola pública é com a linguagem falada e escrita, estranhamento reforçado na medida em que a criança fica pouco tempo na escola, impossibilitando-lhe vencer esta barreira. Tais parâmetros de justiça social podem ser melhor apreendidos nas considerações sobre a distância entre a língua escolar e a língua falada em diferentes classes sociais, verificável em alguns casos nas dificuldades quase intransponíveis de comunicação entre professores e estudantes.

A língua, ensina Bourdieu (2004), não é apenas um instrumento para expressar o pensamento, mas um sistema de categorias de pensamento cujo domínio prático de suas faculdades lógicas e estéticas resulta da aptidão socialmente condicionada para manipulá-las e compreendê-las no meio familiar, onde se aprende, em sua maior ou menor riqueza de vocabulário, uma primeira estrutura lingüística. Há um problema na incorporação / transfiguração dessa língua na socialização escolar das crianças de classes sociais desfavorecidas culturalmente, pois sua alfabetização e letramento ocorrem sob a avaliação de professores que medem a habilidade (ou a falta dela) nos usos

da língua a partir de exames orais e escritos que não são isentos de prénoções sobre as maneiras "adequadas" de portar-se, de falar e de interagir na instituição escolar, cuja ordem legítima fundamenta-se no não questionamento da ausência de meios para transmitir a *todos* os conhecimentos que a instituição exige *de* todos para o sucesso escolar.

O argumento darcyniano, pois, converge com as correntes do pensamento educacional que afirmam que o fracasso escolar não pode ser imputado exclusivamente e, nos casos de pobreza extrema, em absoluto às aptidões individuais e "naturais" do educando, uma vez que estas sequer puderam ser desenvolvidas. Os obstáculos encontrados pelas camadas pobres e miseráveis para aderir aos valores e normas da escola pública suscitam a indagação sobre a responsabilidade dessa instituição na persistência das desigualdades sociais e culturais. A pretensão de tratar em igual medida os socialmente desiguais parece não passar mesmo de uma pretensão informada pela cultura escolar meritocrática que opera, em nível pré-reflexivo, o esquecimento das relações de força que determinam as condições diferenciadas de aquisição e de transmissão do capital cultural que favorecem os mais favorecidos e desfavorecem os menos favorecidos, como diz Bourdieu (2004). Assim, mesmo que a luta pela promoção social da infância seja um discurso consensual na esfera pública não há efetividade alguma nele se se desconhece ou se é indiferente às desigualdades objetivas entre as crianças na sua proximidade com a cultura formal. Daí a afirmação, repetidas vezes feita por Darcy Ribeiro, da perpetuação da injustiça social nos sistemas de ensino que estabelecem como "desempenho normal" no processo ensinoaprendizagem o "rendimento 'anormal' da minoria" (RIBEIRO, 1986, p.14).

A via programática esboçada para o setor na primeira metade do governo Brizola (1984) envolvia três objetivos que deveriam estar articulados nos projetos e setores previstos no PEE: o fim do terceiro turno; a renovação de métodos de trabalho para a qualificação dos profissionais de educação e a implantação de "algumas Escolas Comunitárias Integradas que antecipem para as parcelas mais carentes da população a escola que se multiplicará para todos no futuro" (RIBEIRO, 1984, p.79-80; grifo meu). Apesar de a educação ter sido a área prioritária do governo Brizola não é de todo errôneo afirmar que os Centros Integrados de Educação Pública eram apenas um tópico no Plano de Desenvolvimento Econômico e Social aprovado pela ALERJ para o período

1984/87 ¹³, não ocupando, ao menos no início, papel exclusivo na política social fluminense. Cunha (1995, p.141) nota que nas "teses" levadas pela Comissão Coordenadora de Educação e Cultura ao I Encontro de Professores de Primeiro Grau do Estado do Rio de Janeiro, ocorrido no segundo semestre de 1983 no município de Mendes, os Cieps ocupavam a 11.ª posição das 19 metas colocadas em discussão com representantes do magistério. Noutros termos, a política educacional nos dois primeiros anos de governo baseava-se em uma estratégia de implantação de um número ainda modesto de escolas de tempo integral entre as duas mil novas escolas que seriam construídas, servindo de referência para uma mudança gradual das demais escolas públicas da rede estadual. A ampliação da jornada escolar seria um objetivo primordial, apesar das dificuldades de operacionalização:

O cumprimento desta meta se fará progressivamente, dada a impossibilidade de adotá-la de uma só vez para todas as séries da rede pública. A concretização desta meta deverá ser planejada de modo a evitar a superlotação de alunos por turma e o aumento da carga horária do professor regente (RIBEIRO, 1986, p.35).

O ano letivo era composto até então de 180 dias, sendo a duração de cada dia letivo de três horas de aula. Mesmo que essas aulas fossem preenchidas plenamente no ano, o que nem sempre ocorria devido a omissões facilitadas por brechas legais, esse tempo seria demasiado curto para o trabalho de homogeneização dos perfis discentes em sua inserção na cultura escolar. O prolongamento do dia letivo não deixava de ser uma resposta à ausência de instrumentos de iniciação na cultura letrada no meio de origem e de pertencimento da maioria dos estudantes. Estabelecia-se, assim, uma jornada escolar mínima de cinco horas de aula por dia simultaneamente à eliminação do terceiro turno e à construção de três mil salas de aula que deveriam abrigar turmas de 25 estudantes. Como era impraticável essa mudança em todas as séries, priorizaram-se inicialmente as classes de alfabetização e a quinta série por apresentar as maiores taxas de repetência, tal como a primeira série.

⁻

¹³ Lei RJ 705, de 21 de dezembro de 1983. Cf. Cunha. *Educação, Estado e democracia no Brasil*, 1995, p.131.

Essa medida seria correlacionada à renovação dos cursos de formação para a docência, uma vez que a ampliação do tempo escolar resultaria em situações e problemas novos no cotidiano das escolas. Um campo de experimentação da prática docente era projetado na criação de um "Curso Normal Superior" de quatro anos para professores de nível médio, visando à capacitação desses profissionais para o ensino em nível fundamental ou demais especializações no magistério, assim como na implantação de um estágio profissional de um ano para normalistas já formados em uma jornada escolar de dia completo semelhante a uma residência médica, sendo supervisionado em escolas públicas selecionadas. Visionava-se no âmbito da formação docente a instauração de "Centros de Demonstração" que ofertassem um ensino do pré-escolar até o ensino médio em escolas públicas modelares no atendimento ao "alunado popular" mediante treinamento em serviço para professores formandos e em exercício.

As "escolas comunitárias integradas" — ainda não se denominavam Centros Integrados de Educação Pública — já antecipavam algumas das características dos Cieps tais como sua localização em áreas densamente povoadas por comunidades pobres, a edificação em tecnologia de concreto pré-moldado, a organização do espaço e do tempo conforme atividades de ensino e também de alimentação, lazer e esportes, assistência médica e odontológica, integrando 500 crianças em cada estabelecimento de ensino. Essas escolas assumiriam dois padrões: um destinado à educação pré-escolar e ao primeiro segmento do ensino fundamental e outro para o segundo segmento e os jovens de mais de 14 anos que interromperam os estudos. Ambas ofertariam a educação juvenil no período noturno e nos fins-de-semana funcionariam como espaços abertos à comunidade de entorno para atividades recreativas e culturais.

Nas chamadas "medidas de emergência" (RIBEIRO, 1984, p.83-88) delineavam-se políticas sociais de focalização voltadas para o atendimento de responsabilidades educacionais, mas que funcionaria de modo paralelo ao sistema de ensino. Ao mesmo tempo em que tais medidas mostravam um potencial de inovação institucional seriam objeto de dúvida quanto à observância mesma da função social da educação, assumindo diferentes vieses nas críticas dirigidas por especialistas ao programa de educação integral mesmo após o fim do governo Brizola. Muitas dessas medidas seriam mantidas

na segunda metade do governo, quando a mudança de rumos na implantação dos Cieps alteraria todos os pesos e contrapesos das políticas públicas, tornando-se um ponto de inflexão numa arena político-partidária que passaria a ser divisada pelo ser a favor ou ser contra essas escolas. Quais medidas seriam essas?

As "Casas da Criança" despontavam como primeira ação emergencial no âmbito da educação pré-escolar. Seu público-alvo seriam as crianças na faixa etária de cinco a seis anos em situações de vulnerabilidade extrema tais como a moradia de rua. Sua construção dar-se-ia em um terreno de 100 a 150 m² no qual haveria uma cozinha e banheiros, reservando-se um espaço onde 50 crianças pudessem se divertir e ocupar seu tempo com atividades ministradas por professores em estágio de treinamento em serviço. A orientação de hábitos primários e de atividades escolares buscava assegurar meios de socialização escolar inacessíveis em um contexto de ameaça à própria integridade física dessas crianças tal como é a luta exercida pelos seus grupos de pares (grupos cuja dinâmica interna não deixa de ser algo próximo de uma luta de todos contra todos), significando que não apenas a sua inserção, mas a sua permanência e êxito na escola são dependentes de condições subjetivas afetas ao sentir-se protegido e alimentado, dado o estado de miséria biológica dessas crianças. Outro público que também seria contemplado por essa medida seriam as crianças pertencentes a famílias situadas em áreas de comunidades pobres, onde as Casas da Criança seriam preferencialmente construídas. O trabalho dos professores envolveria a cooperação de mulheres na vizinhança que em regime de rodízio exerceriam uma noção expandida de cuidado materno. Negava-se o entendimento dessa medida resumindo-a apenas à assistência social:

[...] em vez de degradar a escola pública ao abri-la para a população pobre, buscamos atender a criançada mais pobre em suas carências essenciais para capacitá-las a ingressar no primeiro grau e freqüentá-lo com proveito (RIBEIRO, 1984, p.83)

Há um aspecto digno de nota na proposta das "Casas da Criança", a saber, a afirmação de uma política educacional que tenha nas famílias e nas suas redes sociais em nível comunitário atores políticos fundamentais para o desenvolvimento de formas de assistência e de cuidado informal, entendidas

como suportes do trabalho escolar. Relativizava-se o consenso tradicional em torno das funções sociais da instituição familiar, uma vez que a focalização de tais grupos não observaria somente a definição de família nuclear dos manuais de sociologia e, logo, a suposta auto-suficiência dessa instituição no desenvolvimento equilibrado da personalidade do imaturo e na socialização primária da prole. Como lembra Mauro Serapioni (2005) há uma diversificação crescente das formas empíricas de família, não autorizando tomar a família conjugal nuclear estável como modelo para uma intervenção estatal voltada para a resolução de problemas na socialização escolar dos estratos sociais mais empobrecidos.

O Estado educador seria também provedor, mas sem tornar-se um agente exclusivo nas políticas sociais, já que estas envolveriam uma pluralidade de atores institucionais e não-institucionais em relação de reciprocidade no cumprimento de deveres. As famílias não seriam apenas destinatárias dos recursos públicos, na medida em que poderiam incrementar a ação estatal com recursos próprios — a troca de serviços nas relações de parentesco, de amizade e de vizinhança — na atenção permanente ao estudante nas "Casas da Criança", destacando-se a cooperação de mulheres que assumem quase sempre sozinhas as tarefas de cuidado e de assistência de seus dependentes nas periferias pobres.

Outra medida emergencial seriam as "Escolas-Parque" ¹⁴, pensadas como uma modelo de escola viável para os "Centros de Demonstração", que ofertariam um programa de estudos em horário complementar ao da "rede comum" (RIBEIRO, 1984, p.84) para estudantes que apresentassem deficiências de aprendizagem acumuladas em um percurso de repetência escolar. Visionou-se também a "segunda jornada" (*Idem.*) composta de três horas de estudo dirigido, recreação e reforço alimentar com a participação voluntária de associações civis, enquanto as escolas-parque ainda estivessem em fase de implantação. No "Livro dos Cieps", entretanto, explicava-se o porquê da retomada das escolas-parque não ter sido concretizada, assim como do não prosseguimento das "Escolas Comunitárias Integradas" com jornada de cinco horas de aula ao dia. Tais propostas recairiam em uma focalização

_

¹⁴ Concepção do trabalho e da gestão escolar legada pelo educador Anísio Teixeira (1900-1971) na experiência de educação primária integral que dirigiu no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, quando ocupou o cargo de Secretário de Educação da Bahia no governo de Otávio Mangabeira (1946-1950). Cf. Bomeny. *Darcy Ribeiro*, 2001, p.152; Teixeira. *Educação não é privilégio*, 1994.

imprecisa da população escolar que deveria ser atendida, pois sua localização dar-se-ia predominantemente em áreas já providas de equipamentos educacionais, privilegiando assim crianças já assistidas.

Na literatura sobre os Cieps é passagem recorrente o confronto entre a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura e os representantes do magistério no "Encontro de Mendes", que fez com que as metas propostas ou já em curso na política educacional fossem preteridas diante da meta de implantação do programa dos Cieps. O "Encontro de Mendes" dividiu-se em três fases. A primeira envolveu a convocação de mais de 50.000 professores das escolas públicas municipais e estaduais do Rio de Janeiro para se reunirem em novembro de 1983 nas suas respectivas escolas para uma consulta de base sobre a situação do ensino fundamental. Explica Cunha (1995, p.138) que nesta fase os professores poderiam estabelecer uma comunicação com a direção do Encontro por meio de "mala direta", pela qual expressavam, sobretudo, demandas econômico-corporativas tais como reajuste salarial e melhores condições de trabalho, assim como críticas de cunho pedagógico às diretrizes e metas propostas no Programa Especial de Educação.

Foram eleitos 1.000 representantes que participariam da etapa seguinte, ainda em novembro, em fóruns de discussão na capital e no interior para avaliar os resultados da primeira fase e elaborar relatórios que deveriam orientar um encaminhamento conclusivo dessa consulta para a fase seguinte, ocorrida nos dias 25 e 26 de novembro em Mendes, com a participação de aproximadamente 100 representantes dos professores eleitos na etapa anterior, além de gestores públicos e lideranças sindicais. Nesta última fase, estabeleceu-se uma comunicação direta entre aqueles representantes e a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, momento em que uma adequação entre meios e fins que viabilizasse uma ação coletiva foi frustrada por inúmeras distorções nessa comunicação. Adiante, o conteúdo desse confronto será retomado. Neste momento, cabe perguntar como os contornos originais dessa política educacional ganharam forma no "Livro dos Cieps", obra de divulgação editada no final do governo Brizola. Para maior clareza expositiva segue abaixo uma ordenação tópica dos projetos e setores do programa dos Cieps respectivos ao período 1985-1986:

- Material Didático. A produção desse material na classe de alfabetização adequava-se a três grupos de estudantes denominados "novos", "repetentes" e "renitentes". Os dois primeiros não ultrapassariam 25 alunos, enquanto o último reunia até 20 alunos por turma. O material didático e a orientação pedagógica seriam específicos para a etapa de alfabetização e para a quinta série, estendendo-se gradativamente às demais séries, cujas disciplinas têm na linguagem um elo integrador de um processo de alfabetização englobando as oito séries fundamentais.
- Treinamento de Pessoal. A Consultoria Pedagógica de Treinamento (CPT), instituída em 1985, era o órgão do PEE responsável pela capacitação dos profissionais de educação que atuavam nos Cieps. A CPT compreendia aproximadamente 60 professores, divididos em dois grupos de trabalho, voltados para a classe de alfabetização até a quarta série e para a quinta até a oitava série, respectivamente. As atribuições da CPT relacionavam-se ao treinamento em serviço do corpo docente e dos profissionais de apoio das escolas mediante seminários pedagógicos e encontros; orientação do trabalho de organização dos currículos realizado pelas equipes pedagógicas dos Cieps; supervisão da implantação do projeto pedagógico relacionado aos "projetos prioritários" na disciplina Língua Portuguesa na Alfabetização e na quinta série, ao Estudo Dirigido e ao treinamento dos professores e funcionários na unidade escolar; avaliação do processo de implantação dos Cieps.
- Cultura e Recreação. Buscava-se a indissociação do trabalho escolar da comunidade lingüística e cultural do educando, cujos saberes não-formalizados deveriam ser incorporados no trabalho de "animação cultural" desenvolvido na escola por artistas populares. Três animadores culturais, preferencialmente artistas da comunidade de entorno, atuariam após treinamento junto a estudantes e moradores próximos ao Ciep com técnicas artísticas variadas em atividades que poderiam ocorrer também nos fins-de-semana.

- Assistência Médico-Odontológica. Atendimento odontológico. oftalmológico, orientação nutricional e educação para a saúde nas linhas da medicina preventiva e da assistência curativa, oferecido em um centro médico no térreo do prédio principal. Cobria os períodos diurno, vespertino e noturno, atendendo os estudantes e suas famílias e demais moradores da comunidade de entorno. A proporção de profissionais de saúde por escola dava-se da seguinte forma: um médico para cada quatro Cieps; um médico para cada quatro Casas da Criança; um médico para cada Casa Comunitária; seis unidades de oftalmologia em sistema de rodízio com clínicas desmontáveis; dois auxiliares de enfermagem para cada Ciep, podendo variar no horário noturno na razão de um auxiliar para cada dois ou três Cieps, um auxiliar de enfermagem para cada duas Casas da Criança e dois auxiliares para cada Casa Comunitária. Assistência alimentar com uma programação de quatro refeições diárias para estudantes em regime de tempo integral e suplementação alimentar para os estudantes-residentes e os da educação juvenil. A dieta era orientada por profissionais especializados em nutrição, divididos na seguinte proporção: um nutricionista para cada dois Cieps em tempo parcial ou um nutricionista para cada quatro Cieps em tempo integral.
- Casas da Criança e Casas Comunitárias. As Casas da Criança seriam mantidas no programa dos Cieps, consistindo em uma unidade de educação pré-escolar em tempo integral, composta de um salão de atividades, banheiros, cozinha e despensa, uma sala de direção adaptável para o atendimento médico e um espaço livre. A organização seria dividida por dois professores, sendo um responsável pela administração e manutenção da unidade escolar e outro pela coordenação pedagógica junto a "agentes educadores" selecionados e treinados na comunidade para atuarem no apoio às atividades escolares. As "Casas Comunitárias" constituiriam uma unidade de produção de alimentos, de assistência médica e de educação profissional (cursos de artes manuais, culinária, corte e costura e outros), disponibilizando banheiros coletivos onde agentes de saúde tratariam de crianças com doenças de pele e banheiros exclusivos para

o uso da população adulta, tanques para lavar roupa em horário previamente reservado e um terreno para plantio de hortaliças e legumes organizado pela própria comunidade.

- Estudantes Renitentes. Destinava-se aos alunos que repetiam sucessivamente a primeira série fundamental por três ou quatro anos, com o objetivo de reabilitá-los no processo de ensino-aprendizagem de acordo com critérios pedagógicos voltados para o fortalecimento da auto-estima e à superação de dificuldades de adaptação à rotina escolar.
- Educação Juvenil. Centrava-se no binômio alfabetizaçãoconscientização pelo qual o ensino se pautaria na reciprocidade do saber formal com os saberes populares, explicitando-se a inspiração no método de alfabetização do educador Paulo Freire. Seu público-alvo seriam os analfabetos plenos ou funcionais na faixa etária de 14 a 20 anos, atendidos em horário noturno.
- Estudo Dirigido. O estudo dirigido consistia no acompanhamento de estudantes na realização de exercícios, trabalhos e demais atividades, possibilitando uma atenção mais particularizada de cada um face ao conteúdo ministrado em sala de aula. Duas salas de aula eram específicas para o estudo dirigido, realizado em sistema de rodízio e com uma oferta de materiais de estudo padronizados ou produzidos pelos próprios professores, variando conforme a série e idade do educando.
- Estudantes Residentes. Atendimento de crianças e jovens em estado de carência ou de abandono devido à impossibilidade ou ausência dos pais ou responsáveis. O atendimento restringia-se a 24 estudantes por Ciep, na faixa etária de seis a doze anos no primeiro segmento do ensino fundamental e na faixa de 12 a 14 anos nos Cieps que ofertassem o segundo segmento. Esse grupo seria dividido em grupos de 12 meninos e meninas, podendo permanecer na residência por um período máximo de um ano, sob tutela dos "casais residentes". O retorno

para casa nos fins-de-semana ocorreria regularmente, exceto nos casos de impossibilidade dos pais ou responsáveis.

Fábrica de Escolas. A "Fábrica de Escolas" foi inaugurada em 1984, na Avenida Presidente Vargas, na capital fluminense. A produção de blocos para a montagem de Cieps destinava-se também para as "Casas da Criança", as "Casas Comunitárias" e outras obras públicas.

Os Cieps deveriam incorporar a proposta político-pedagógica do PEE, expressa na subdivisão do trabalho escolar em setores como biblioteca, salas de aula e de estudo dirigido, quadra de esportes nas quais as atividades seriam orientadas por regentes de turma e demais profissionais de educação. Às críticas a não-funcionalidade dessa escola e à sobreposição do viés "assistencialista" às tarefas escolares tradicionais, respondia-se de modo incisivo:

Paternalismo? Não: política realista, exercida por quem não deseja ver a educação das classes populares reduzidas à mera falácia ou, o que é pior, a educação nenhuma. (RIBEIRO, 1986, p. 48)

Firmado em tal pressuposto, seguiu-se uma organização do espaço físico sui generis, legada por um arquiteto de prestígio internacional, Oscar Niemeyer, na implantação do programa dos Cieps. Sua organização computava três setores: um prédio principal, um ginásio e uma biblioteca. O prédio é dividido em três pavimentos: o térreo no qual se localiza a cozinha e o refeitório, um centro médico e o pátio; nos pavimentos superiores distribuíamse salas de aula e "salas especiais" para o estudo dirigido e demais atividades de ensino, salas da administração e um auditório; no terraço havia uma área para o lazer e dois reservatórios de água. O segundo setor é o ginásio com arquibancada e quadra polivalente, vestiários e guarda-volumes. O terceiro é a biblioteca para consultas individuais e atividades orientadas em grupo, sendo aberta à comunidade. Acima da biblioteca haveria um alojamento para os estudantes residentes sob orientação de um casal responsável (servidores públicos com ou sem filhos) que exercesse voluntariamente o trabalho depois de aprovados em treinamento. Haveria também o "Ciep compacto" que disponibilizava apenas o prédio principal com quadra coberta no terraço,

vestiários, biblioteca e as caixas d'água. Essa opção se adequava aos terrenos onde não houvesse espaço suficiente para todo o conjunto arquitetônico.

À diversificação de tarefas numa rotina escolar que passaria a incorporar até mil estudantes não caberia uma abordagem subscrita apenas pela noção de "exigências escolares para um público carente" (BOMENY, 2001, p.244), senão uma tentativa de pôr à prova a inclusão de tais exigências em um dia letivo não resumido a poucas horas de convívio escolar. No tocante à arquitetura dos Cieps, Sento-Sé (1999) apreende não apenas escolhas acerca da compartimentação do espaço ao ponderar que se a exposição de um prédio desse porte tinha conotações mais do que evidentes com um partido e com uma liderança política, com todas as implicações daí decorrentes na disputa por poder, não obstante remetia ao ideário de uma "nova nação" a emergir no e para os grupos e classes sociais que vivem às margens dos benefícios da modernização no país.

Ao cenário de iniquidade das áreas urbanas empobrecidas contrastavase um programa de acesso à cultura erudita, cuja imponente arquitetura simbolizava um espaço público pelo qual interesses e identidades de grupos subalternos pudessem ser efetivamente incorporados. A opção pelos pobres que perpassa a forma e o conteúdo dessa política social é objeto de questionamentos e de condenações à direita e à esquerda do espectro político, com repercussão direta no programa dos Cieps desde sua fase de implantação. Cabe frisar que ideais de educação pública perfazem leituras sobre a história e a política brasileiras, discerníveis, a meu ver, em posições e oposições no campo político. Uma perspectiva de espaço público tendo como eixo ordenador o sistema de ensino permite avaliar sob qual medida pressupostos das políticas sociais são mobilizados e/ou negligenciados em proposições e diagnósticos acerca dos Cieps. Para tanto, faz-se necessário abordar no capítulo seguinte esses pressupostos desde o ponto de vista de suas ex-gestoras e de educadores que estudaram e/ou se opuseram àquele programa.

3. O programa dos Cieps: discursos em disputa

A escolha por um tratamento conjunto de fontes orais e documentais respeita o entendimento de que a análise de suas possíveis mediações é um instrumento válido para mapear conflitos em torno da definição de uma agenda pública para o setor educacional desde o advento dos Cieps. Desse modo, é oportuno atentar para o relacionamento conflituoso entre a memória oficial dos Cieps e as memórias subterrâneas (POLLAK, 1989) bem como para as formas pelas quais as memórias são reelaboradas pelos sujeitos no tempo, em razão também dos deslocamentos dos "jogadores" a cada nova partida.

A noção de conflito deve ser aqui precisada. Ensina Weber (1991) que a especificidade de um problema de política social deriva do fato de não podermos elaborar uma resposta baseada apenas em critérios técnicos para fins estabelecidos, posto que escolhas no planejamento e na execução de uma política assumem os contornos de conflitos entre concepções de justiça social, que, num processo decisório, nunca omitem interesses políticos antagônicos ¹⁵. Em acordo com o critério de avaliação política, o presente capítulo propõe uma linha de continuidade com o trabalho original de Lucia Velloso Maurício (2002) acerca da produção escrita sobre os Cieps, especialmente no cuidado que a autora teve de não tratar os "favoráveis" e os "contrários" ao programa dos Cieps como blocos monolíticos, senão como um conjunto de idéias em movimento, que, numa perspectiva relacional, reitera ora continuidades ora descontinuidades, aproximações ou distanciamentos nas percepções da política educacional e/ou de fases específicas desta.

Tal encaminhamento do problema alude também à questão da cumulatividade do conhecimento na ciência social e, também, na educação. Voltar-se para o passado do programa dos Cieps tomando por ângulo a literatura acadêmica produzida sobre o mesmo compreende um esforço de ruptura com esquemas de pensamento que sugerem a ilusão de que o diagnóstico do programa do Programa dos Cieps já está feito bem como já se possui hoje um *corpus* teórico vitorioso na academia – e na política – sobre o desafio da escola pública em horário integral. A pluralidade de intérpretes e de interpretações acerca da experiência político-educacional elimina qualquer

_

¹⁵ Weber apresenta outra abordagem igualmente relevante da noção de interesse no texto "Classe, Estamento, Partido". Cf. Weber. *Ensaios de Sociologia*, 2002.

perspectiva de consenso acerca da forma de implantação deste ideal de escola.

Delimito artigos e entrevistas de especialistas em educação publicados no período de implantação dos Cieps, que servem de pontos de referência para a constituição inicial dessa literatura. Um primeiro critério de escolha quanto às fontes documentais diz respeito ao recorte temporal que privilegia a vigência do Governo Brizola e, por conseguinte, do Programa Especial de Educação, embora também tenha abordado obras datadas do período pós-1987 por serem referidas ao balanço dessa experiência. Devido à dificuldade de acesso a alguns textos, optei por construir uma amostra não exaustiva dessa literatura, condizente com o que Lucia Maurício qualifica por "bloco desfavorável" ao programa dos Cieps, permitindo coligir abordagens tão fundamentais na construção do imaginário social dessas escolas quanto suas próprias obras de divulgação e propaganda positivas.

Quadro 2 - Amostra de pesquisas, entrevistas e artigos publicados em periódicos especializados e não-especializados

Nome do autor	Obra ou texto	Ano de publicação
Paiva, Vanilda	"Que política educacional queremos?"	Artigo (1985). Revista Educação e Sociedade
Paiva, Vanilda	"O populismo e a educação no Rio de Janeiro: resposta a Darcy Ribeiro"	Artigo (1985). Revista Educação e Sociedade
Paiva, Vanilda	"Os Cieps são 'outdoors' político-eleitorais"	Entrevista (1986). Revista <i>Leia</i>
Arroyo, Miguel	"O direito ao tempo de escola"	Artigo (1988). Cadernos de pesquisa
Paro, Vitor em co-autoria	"A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais"	Artigo (1988). Cadernos de pesquisa
Emerique, Raquel B.	"Do salvacionismo à segregação: a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública no Rio de Janeiro"	Dissertação de mestrado (Uerj,1997)

Fonte: Elaboração própria.

Vanilda Paiva foi diretora do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) entre os anos de 1985 e 1986. Atualmente é diretora do

Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC-RJ). Lucia V. Maurício (2002) identifica-a como uma das precursoras, no debate acadêmico, da crítica aos Cieps como uma crítica ao "populismo". Miguel Arroyo, professor titular emérito pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), apresenta em seu artigo uma questão atual no debate sobre educação integral, o tempo escolar como uma expectativa de direitos ainda não extensivos a todos, observando como pano de fundo as experiências de educação integral em voga na época. Vitor Paro, professor titular da Universidade de São Paulo (USP) e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar (GEPAE), desenvolveu e coordenou pesquisas sobre experiências de educação integral promovidas pela Fundação Carlos Chagas nos anos 1980, sendo seu artigo, por mim consultado, que escreve em co-autoria com Celso João Ferretti, Cláudia Pereira Vianna e Denise Trento Rebello de Souza, uma síntese da pesquisa que originou o livro "Escola de tempo integral: desafio para o ensino público", considerada por Lucia V. Maurício (Op. cit., p.116) uma leitura obrigatória. Raquel Balmant Emerique, apesar de deslocar-se em relação aos demais do cenário de época delimitado, traz uma importante contribuição para o estudo dessa experiência educacional com o conceito de "construtivismo interacionista".

Parto, mais uma vez, da análise dos discursos críticos, tomando por base a categorização das críticas ao Ciep sugerida por Lúcia V. Maurício (2002): 1) o "populismo" como ideologia que teria se sobreposto ao discurso pedagógico renovador filiado ao pensamento liberal e escolanovista; 2) a desproporção entre custos e benefícios e a falta de transparência de procedimentos na implementação dessas escolas e a ausência de fiscalização de seu funcionamento; 3) a instrumentalização dessa política como plataforma eleitoral de Darcy Ribeiro em âmbito estadual, e de Brizola na corrida presidencial; 4) a insuficiência dos índices de qualidade e de atendimento na rede escolar de tempo parcial que deslegitimariam a prioridade do governo à universalização da escola de tempo integral; 5) a sobreposição de tarefas supletivas na rotina escolar ao trabalho de instrução, que demarca novas funções à escola, a saber, a função social da educação; 6) as incongruências entre o discurso oficial e a prática dos professores nessas escolas; 7) a nãosolução de evasão escolar na rede dos Cieps dada à persistência da baixa renda familiar como determinante do insucesso pedagógico.

No tratamento das fontes, em sua exposição dos limites do Programa Especial de Educação, privilegio as questões 1 e 2 em conexão com as questões 4 e 5, considerando que essa divisão é tão-somente um recurso analítico para correlacionar e hierarquizar variáveis intervenientes na experiência de educação integra realizada no Estado do Rio de Janeiro durante a gestão Brizola (1983-1986).

Considerando que um levantamento em pormenor dessa literatura excede os limites desse trabalho, assumo o risco de ser questionado sobre uma necessária ampliação da amostra. Contudo, a análise a partir dos trabalhos selecionados é dirigida para uma maior precisão conceitual de pressupostos da política social configurada nos Cieps, constituindo-se um referencial para a ampliação da amostra que contemple demais estudos sobre o tema.

Ainda para tematizar a memória dos Cieps, realizei entrevistas semiestruturadas no segundo semestre de 2008 com quatro ex-gestoras do PEE na cidade do Rio de Janeiro. A escolha desses nomes deu-se a partir de indicações de interlocutores e professores na Uenf, em Campos dos Goytacazes, em outras universidades e em secretaria de Estado de Educação no Rio de Janeiro que me oportunizaram o acesso àquelas professoras, antigas gestoras do Programa dos Cieps.

As entrevistas, por ordem cronológica, foram concedidas por Edwiges Rosália Ferreira, Laurinda Miranda Barbosa, Maria Yedda Leite Linhares e Lia Ciomar Macedo Faria. Maria Yedda Linhares foi secretária municipal de educação no governo Brizola e membro da Comissão Coordenadora de Educação e Cultura enquanto Lia Faria foi coordenadora geral da Consultoria Pedagógica de Treinamento. Laurinda Barbosa assumiu, a convite de Maria Yedda Linhares, a direção do Departamento Geral de Educação do município do Rio de Janeiro. Edwiges Ferreira participou do grupo de trabalho responsável pelo treinamento dos professores de alfabetização.

Limitei a amostra a um grupo pequeno, dada aos prazos reduzidos de pesquisa no mestrado que me impediram de buscar outros interlocutores privilegiados de mais difícil acesso, o que configura um trabalho que pode e deve ser sucedido de novas pesquisas empíricas para ampliação dos círculos sociais que intervieram na política educacional fluminense quando da vigência

do PEE e/ou que se opuseram àquela política quer na burocracia estatal quer na esfera pública.

Ressalto que reservo para o capítulo 4 uma revisão ainda que breve do assim chamado "populismo", categoria que subsidiou as críticas, sobretudo, aquelas elaboradas por Vanilda Paiva em seus textos, em virtude da polissemia do conceito. Assim como dedico o capítulo 5 à discussão das relações entre socialização, educação e instrução na escola, fio condutor das análises de Arroyo, Raquel Emerique, Vitor Paro em co-autoria, concentrandome na seção seguinte em compreender a memória coletiva dessas escolas como uma construção em movimento.

3.1 A memória em disputa: encontros e desencontros entre concepções de instituição escolar

A perspectiva historiográfica de memória é de grande valia neste tipo de investigação. É certo que os Cieps constituem um lugar de memória passível de se vincular a personagens históricas como Oscar Niemeyer, Darcy Ribeiro e Leonel Brizola, logrando a posteridade de seus fundadores conforme o tipo de representação política que ambos estabeleceram com públicos diversos. Pollak (1989) lembra que essa dimensão integradora da memória coexiste com uma tensão permanente entre memórias individuais e memória coletiva e destaca o problema da seletividade de toda memória — traduzível pelo controle intersubjetivo envolvendo as próprias memórias e as memórias dos outros como uma "negociação" de elementos intercambiáveis entre pontos de vista concorrentes pelo enquadramento legítimo do passado.

Os contatos iniciais com algumas das entrevistadas demonstram alguns aspectos dessa negociação, dada à exigência subliminar (e por vezes manifesta) de garantias de que os seus relatos estariam de acordo com a memória que possuem, aquela que gostariam de publicar, atitude compreensível em uma conjuntura desfavorável a um modelo de política social pertinente a um projeto político e pedagógico "derrotado". Contudo, essa previsível postura defensiva diante das incertezas quanto ao "fazer justiça aos fatos" é suspensa pela percepção de que suas lembranças mesmo correndo o risco da re-interpretação encontravam nesta pesquisa uma oportunidade a mais de se expressar, na medida em que as "guardiães da memória" sabiam

que o tempo não lhes era favorável. O programa dos Cieps é avaliado majoritariamente sob o imperativo da justificação de sua não continuidade, mas o controle da memória implica um movimento simultâneo de conservar e alterar a imagem do passado em acordo com a filiação a um grupo.

Distinguir entre conjunturas favoráveis e desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado. Conforme as circunstâncias, ocorre a emergência de lembranças, a ênfase é dada a um ou outro aspecto (POLLAK, 1989, p.7).

A emergência das lembranças corresponde ao autocontrole no distinguir o que se viveu do que é desejável que venha ainda que a gestão da memória nem sempre ausente de confissões involuntárias (o "retorno do reprimido") que diminui a distância entre o que "se pode" e o que "se deve" falar. As entrevistas semi-estruturadas realizadas por permitir certa flexibilidade do roteiro de perguntas facilita o registro dos "silêncios" e "esquecimentos", expressões de Pollak (1989), na fala do entrevistado e, por conseguinte, a sistematização de dados que não se confunde com descrições factuais de uma história individual, senão como a reconstrução da experiência a que se expõe o entrevistado ao definir seu ponto de vista sempre *em relação* a outros pontos de vista sobre o cenário de época transposto para o presente.

A recorrência nas entrevistas de temas e problemas presentes na literatura sobre os Cieps sugere a construção de um diálogo no qual se evidenciam posições e oposições àquelas escolas que podem, posteriormente, ser apreendidas como um campo de lutas, a saber, a memória mesma dos Cieps é um campo de luta, no sentido proposto por Bourdieu, desde as leituras sobre a forma de liderança de Darcy Ribeiro (a) até a relação dessas escolas de tempo integral com as demais escolas "da rede" (b).

(a)

Não é fortuito este item preceder os demais. Trata-se de retomar o tema do carisma para qualificar uma relação de representação política cujos muitos usos espontâneos incorrem em prováveis equívocos. Quando quaisquer dos críticos de Darcy são subestimados pelo fato de não poderem se comparar a este (ou a Anísio Teixeira) por não terem obtido a metade da projeção

daqueles nas áreas que tencionam criticar, deslegitima-se a crítica. Uma pergunta feita por Lia Faria durante sua entrevista ajudaria a compreender a importância do carisma darcyniano na experiência dos Cieps:

> Por que Maria Yedda Leite Linhares nunca atingiu o lugar de um Anísio, o lugar de Darcy Ribeiro? Ela era tão inteligente quanto eles, talvez até mais ¹⁶.

Não se observa que a professora catedrática nas primeiras décadas da FNFi, então Universidade do Brasil, também tem seu lugar registrado na história da educação mas se trata de sua "não-equiparação", como exsecretária municipal de educação do Rio de Janeiro, aos talentos de realização de Darcy Ribeiro ou de Anísio Teixeira, dada a não igual competência na liderança de um agrupamento político com poder decisório na educação fluminense. Algo significativo por se tratar de duas mulheres ainda que de gerações diferentes – Lia Faria e Maria Yedda Linhares – que participaram do "núcleo duro" do PEE. O homem político torna-se pessoa moral do grupo em que se deposita confiança na representação que "ele dá ao grupo e que é uma representação do próprio grupo e da sua relação com os outros grupos" (BOURDIEU, 1998, p.188). Bourdieu faz alusão à noção de fetichismo na obra de Karl Marx para compreender esse paradoxo, pois o que vale para as relações de troca no sistema produtor de mercadorias também vale para as relações de representação do mundo político. Citando Marx, Bourdieu (1990, p.190) poderia assim parafraseá-lo: "O carisma não traz escrito na testa o que ele é".

Nunca é demais lembrar que na sociologia da dominação de Max Weber o carisma é um conceito típico-ideal, o que significa dizer que a plena correspondência desse conceito com uma situação concreta é impossível. Um tipo-ideal é um conceito com o qual podemos interpretar a relação entre a crença em valores e os processos de mudança social a partir da construção lógica de elementos da realidade passíveis de caracterizar um "tipo puro", que, longe de representar uma mostra exaustiva da realidade, permite delimitar e analisar um "fragmento" dessa realidade, cuja dinâmica social é inapreensível em suas múltiplas determinações. Um "exagero" metodologicamente útil, diria Weber. Quais elementos caracterizam o tipo ideal de carisma como base da

¹⁶ Depoimento dado ao autor por Lia Faria em 08 de julho de 2008.

autoridade legítima? A dominação carismática é direta e interpessoal, sendo sua emergência verificável em períodos nos quais as instituições permanentes mostram-se insuficientes para a superação de problemas em um estado social de tensão e dificuldades crescentes. O líder carismático é um "líder autoindicado", cuja legitimidade decorre da obediência radicada na crença em seus dons e qualidades pessoais extra-ordinários. A especificidade dessa relação de dominação reside no fato do carisma ser contrário às rotinas das instituições e das tradições por contrapô-las a ações comunitárias mobilizadas por uma efervescência coletiva que subverte todas as hierarquias sociais (GERTH & MILLS, 2002, p.37).

O carisma é uma força social de mudança capaz de atenuar os efeitos da burocratização de formas de vida decorrentes da expansão de um poder fundado na crença no conhecimento especializado que impede ou, pelo menos, dificulta uma comunicação desimpedida entre o perito e o cidadão comum na formulação e gestão de políticas públicas em regimes democráticos. Contudo, desde a formulação dada por Weber ao carisma, esse tema tem sido recepcionado, devido ao seu componente de irracionalismo, de forma suspeita em contraste à suposta superioridade técnica das formas de controle da administração pública moderna. Ora, o planejamento de uma política social não se viabiliza em uma estrutura de domínio instável como a situação carismática, mesmo porque a própria continuidade desta pressupõe o estabelecimento de uma nova rotina que, por sua vez, acentua o peso da dominação impessoal da burocracia racional ou do tradicionalismo que também habita as instituições modernas. Importa salientar que o caráter potencialmente revolucionário do carisma não desautoriza o entendimento de que toda revolução é uma revolução traída, pois a rotinização do carisma implica que determinadas idéias, por mais coerentes que possam ser em relação a um problema de justica social, nem sempre encontram no trabalho político dos seguidores do líder carismático condições favoráveis para serem atualizadas em instituições tais como o Estado ou um partido ¹⁷.

_

¹⁷ Um partido é antes de tudo uma "organização permanente de membros permanentes" mobilizados pela conservação e ampliação do capital político de sua organização na busca por mais votos que respondem pela obtenção de mais poder ou de maior influência na divisão de poder estabelecida na hierarquia de postos na sua burocracia interna, bem como na administração pública. Cf. Bourdieu. *O poder simbólico*, 1998, p.192-193.

O recuo a Weber é válido quando vemos que em sua obra as noções de carisma e de líder carismático longe estavam de afirmar uma imagem da história adornada pelo culto à personalidade de homens e mulheres que se destacaram em épocas passadas. Como lembram Gerth & Mills (2002, p.39), Weber estava mais preocupado em "apreender o que se conservou do trabalho desses homens nas ordens institucionais e continuidades da História"; logo, "não Calvino, mas o calvinismo" (*Idem.*). Isso nos permite retornar à interpretação da liderança de Darcy Ribeiro no programa dos Cieps sem recair no argumento tautológico de que essa liderança fora demasiado personalista. Sem negar o fato, cabe observar algumas nuances como o fato dele se amparar num poder compartilhado, o governo Brizola, e, também, como indica Maria Yedda L. Linhares, se ter formado um grupo de assessores, os especialistas (peritos) em educação.

A proposta [dos Cieps] tem autores, entendeu? Ela não nasce assim da cabeça. Brizola não tinha noção nenhuma do que fosse educação integral, entendeu? É claro, ele era um político. Então, são os assessores ¹⁸.

A divisão do trabalho político no recém-criado Partido Democrático Trabalhista (PDT) após a perda da antiga legenda do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) na disputa judicial com Ivete Vargas, quando do retorno ao pluripartidarismo no final da década de 1970, tem na parceria duradoura de Darcy Ribeiro e Leonel Brizola uma situação contrastante com os sucessivos rompimentos de quadros pedetistas que acusariam a excessiva centralização das decisões por parte de Brizola, sendo, obviamente, um impedimento à projeção das demais lideranças no partido. A filiação de Darcy Ribeiro ao PDT, datada do ano de fundação do partido (1980), seria interrompida apenas no ano de sua morte (1997). Sento-Sé (1999, p.250) lembra que a relativa autonomia de Darcy Ribeiro nos projetos educacionais que coordenou não desmentia a liderança indisputável de Brizola no PDT, atestada no papel exercido por Darcy de veiculador do legado político que na linhagem Vargas / Goulart teria em Brizola seu único herdeiro.

Darcy Ribeiro não deixava também de provar seu carisma ao mobilizar grupos e setores nos diferentes cargos que assumiu no governo Brizola em

_

¹⁸ Depoimento dado ao autor por Maria Yedda Leite Linhares em 08 de julho de 2008.

uma performance marcada pelo ativismo na publicização do PEE e em iniciativas institucionais dificilmente assimiláveis à rotina burocrática do poder executivo. É um desafio não subestimar a importância desse ator político sem, contudo, deixar de operar um exercício de relativização do seu poder pessoal ante outros fatores fortes de ataque aos Cieps de cunho mais objetivo, a saber, os conflitos na distribuição do recurso orçamentário no setor público e mais especificamente no setor educacional. Seria também ingênuo subestimar a importância do agrupamento político que esteve à frente de uma política educacional voltada para uma concepção de instituição escolar controversa tanto em relação aos limites infra-estruturais do sistema público de ensino quanto às crenças e valores compartilhados pelos agentes escolares acerca das responsabilidades exclusivas àquela instituição. O fracasso ou êxito dos Cieps não podem ser explicados unicamente pelo maior ou menor carisma daquele que assumiu seu protagonismo no quadro do Governo ou ainda em função das reações à personalidade de Brizola unicamente. Mas, retomando a discussão sobre o fetichismo político, a tentação de descrever de modo estereotipado ambas as personagens pública é alta e o carisma mesmo é socialmente construído por seus liderados e por seus algozes que o destituirão de atributos outros na administração do Estado. Nesse sentido, algumas passagens das entrevistas são bons indicadores para a elaboração desse problema sociológico – de que o carisma dos líderes teria se tornado supérfluo ao seu corpo técnico na dedicação deste à busca dos fundamentos teóricos da pedagogia proposta como forma de sua legitimação numa sociedade democrática. Edwiges Rosália Ferreira afirma que o ideal do Ciep já estava formulado, é fato, por Darcy Ribeiro, mas não a totalidade de sua forma de funcionamento. Também ao corpo técnico cabia o desafio de traduzir uma proposta ampla de educação que nunca se verificara na prática e, portanto, não era inteligível a todos.

Nós estudávamos muito, a principal tarefa era estudar e a gente queria que a proposta pedagógica não fosse uma proposta empírica, mas uma proposta de fundamentação teórica bem forte, e nós fomos que convidadas a trabalhar nisso, precisávamos conhecer mais. A proposta estava pronta, estava pensada, estava selecionada para ser daquela forma

pelo Darcy e pelo Brizola e a gente precisava aprender e apreender o âmago dessa questão melhor 19.

Como Darcy Ribeiro tornou-se símbolo de sua própria causa, quer dizer, como uma das lideranças do programa dos Cieps tornou-se tão ou mais importante que os responsáveis pelo fazer cotidiano da implantação desse programa? Essa pergunta, propensa a inúmeros mal-entendidos, encontra uma resposta provisória no exame de outra questão: em que medida o nicho de poder ocupado por Darcy Ribeiro no PDT é explicável pela própria constituição desse partido, entendido como um "partido carismático" 20. Sento-Sé (1999, p.278) ressalta que, por um lado, há em todo partido um componente carismático na formação de quadros dotados de aptidões excepcionais para mobilizar o eleitorado de modo decisivo na disputa pelo poder e que, por outro, a organização de um partido é dependente dos efeitos continuados de sua formação original, que, no tocante ao PDT, tem na auto-consagração de Brizola como líder e fundador dessa legenda um conjunto de símbolos políticos que a transcende. Uma descrição sumária da ascensão de Brizola nas eleições estaduais de 1982 é significativa da força do carisma: sem disponibilizar de recursos estratégicos oportunizados pelas máquinas estadual e federal como Wellington Moreira Franco, candidato do PDS apoiado pelo então governador Chagas Freitas (PMDB) após este romper com Miro Teixeira, candidato do PMDB, com uma campanha sustentada por movimentos espontâneos de grupos populares e pelo trabalho de mobilização de um pequeno grupo de militantes do qual seriam recrutados alguns dos futuros quadros de um partido cuja sede "não passava de um sobrado velho e mal equipado, no centro do Rio" (Ibid., p.229), Brizola sai de uma posição retardatária no começo da campanha para uma vitória improvável até mesmo para muitos brizolistas. Um feito acima de quaisquer expectativas, resultando em uma nova frente de esquerda no cenário nacional com um capital político nada desprezível para um partido recém-criado, como demonstra Sento-Sé:

> No cômputo geral, o PDT saía das eleições como o terceiro maior partido nacional. Elegia, ao todo, 26 deputados federais, sendo 19 do Rio de Janeiro, cuja bancada totalizava 49

¹⁹ Depoimento dado ao autor por Edwiges Rosália Ferreira em 29 de maio de 2008.

²⁰ Essa noção é explorada por Sento-Sé em referência à obra de Angelo Panebianco, intitulada "Political Parties", editada em 1988 pela Cambridge Univesity Press. Cf. Sento-Sé. Brizolismo, 1999, p.277-278.

cadeiras, e sete do Rio Grande do Sul, que detinha 33 cadeiras, no total. Ou seja, o PDT construíra sua bancada federal nos dois estados em que a figura de Brizola tinha maior penetração e passado político, o que ensejou a formulação de uma nova palavra de ordem: quem conhece Brizola, vota em Brizola. Na Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro, o partido conquistara 24 das 70 cadeiras, confirmando-se como o maior partido. Na Câmara dos Vereadores da capital do estado, conquistava 12 das 33 cadeiras (SENTO-SÉ, 1999, p.229).

Apesar da expressividade desses números, haveria todo um trabalho de institucionalização desse capital político no contexto de uma estrutura partidária ainda incipiente como o PDT, o que implicaria em estratégias de conservação e acumulação desse capital cujas margens de êxito seriam limitadas pelo que constituía justamente sua maior força: a figura de Brizola que se sobrepunha ao partido. Há de se ponderar que sua vitória eleitoral não fora de todo aleatória, posto que Brizola já habitava o imaginário político carioca desde a década de 1960 guando deputado federal (PTB) pelo antigo Estado da Guanabara, polarizando o campo político ao nacionalizar a disputa pela liderança do poder legislativo com outra líder igualmente carismático, Carlos Lacerda, filiado à União Democrática Nacional (UDN), então governador da Guanabara (1960-1965), sendo que a emergência da liderança de Brizola, já ex-prefeito de Porto Alegre e ex-governador do Rio Grande do Sul, não ocorreria sem a aquisição de um capital político delegado por uma instituição consolidada como o PTB regional do qual procedera (FERREIRA, 2001; MOTTA, 2000). Contudo, entre o brizolismo pré-64 e o brizolismo pós-79 há uma temporalidade política cuja tradução só seria exequível pela incorporação de quadros dirigentes capacitados para elaborar um projeto nacional em conformidade com as novas injunções da política brasileira e de militantes dotados de versatilidade para ampliar as bases eleitorais do partido diante das exigências da situação política (e educacional) no cenário fluminense.

A adesão de Darcy Ribeiro ao brizolismo constituiu a conversão de um habitus – as exigências auto-impostas do trabalho intelectual de um cientista social *outsider* e o trabalho político de um pequeno grupo de notáveis sob sua liderança na direção da política educacional – à lógica de reprodução do aparelho partidário numa democracia representativa. Fato é que, conforme observou em seu depoimento Edwiges Ferreira, os Cieps só puderam ser implantados sob um tipo de liderança que confundia o porta-voz com a obra.

Como diz Bourdieu, os indivíduos que se constituem em dado grupo político sob o signo do carisma de seu líder precisam perder o controle sobre o grupo do qual participam, a ponto de efetivamente carecerem de ser "falados" por um porta-voz para a defesa de seus interesses no espaço público. Os Cieps dependiam de Brizola e de Darcy Ribeiro e do carisma destes, não concorrentes entre si, como vimos, muito pelo contrário. Aquele grupo técnico que se juntou no PEE, porém, cumpria a árdua tarefa de transportar para o cotidiano os discursos extraordinários. A proposta de uma escola com tal grau de inovação a atrair sobre si um forte ceticismo e mesmo rejeição exigiria de seu corpo de especialistas (o "ministério") uma forte identificação com o "portavoz" – líder carismático – sob pena de jamais sair do papel.

A idolatria política reside justamente no fato de que o valor que existe na personagem política, esse produto da cabeça do homem, aparece como uma misteriosa propriedade objetiva da pessoa, um encanto, um carisma; o ministério aparece como mistério (BOURDIEU, 1990, p.190).

Por ser uma expressão por demais decantada no senso comum, o carisma assume um significado quase sempre contrastante com o tipo-ideal sugerido por Max Weber, que o define como uma relação de dominação fundada nas motivações daqueles que se submetem / aderem a uma liderança de acordo com seus feitos extraordinários e qualidades pessoais intransferíveis. Insisto na palavra relação, na medida em que os interesses e, sobretudo os conflitos de interesses, aos quais se referem essas motivações em dado período histórico são ocultados nas análises mais simplistas. Mesmo quando somos tentados a buscar uma conexão entre o carisma em seu estado "puro" e a realidade na qual se manifesta, não devemos desconsiderar os condicionantes que conferem o teste decisivo a esse tipo de poder político, a rotinização do carisma, pelo qual a legitimidade do líder carismático pode ou não ser confirmada no decurso do tempo. Como pensar o carisma quando da implantação dos Cieps diante da incontornável tarefa a envolver sua institucionalização?

(b)

Apesar do recorte de tempo privilegiado na pesquisa (1983-1987), importa situar os Cieps em uma seqüência histórica que abranja não apenas o PEE se considerarmos que as "burocracias têm memória curta" (BOURDIEU, 2007, p.216) e que escolhas no âmbito de programas educacionais têm desdobramentos em período posterior. Desse modo, a administração da educação pública entre 1983 e 1987 merece uma reflexão sobre a distribuição de recursos que persistem nos sistemas estadual e municipal de ensino desde a fusão do Estado da Guanabara com o antigo Estado do Rio de Janeiro.

De início, chama atenção a concentração de atividades administrativas na Secretaria Municipal de Educação na vigência do PEE, segundo Laurinda Miranda Barbosa:

A Secretaria Municipal de Educação ficou praticamente responsável pela matrícula, responsável pela lotação de professores, responsável pela preparação de professores, então a parte toda operacional do projeto [PEE] ficou sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. E, além disso, todos os Cieps ²¹.

Na entrevista de Edwiges Rosália Ferreira, há uma correspondência com a passagem supracitada ao ser mencionada uma "Secretaria Extraordinária" do PEE localizada no "morro do Cantagalo". A despeito da provável incoerência factual no relato de Edwiges – a criação de uma "Secretaria Extraordinária de Programas Especiais" é respectiva à retomada do PEE no 2.º governo Brizola (1991-1994) -, a alusão a uma instância administrativa "extra-ordinária" nos remete ao questionamento sobre a inserção desse programa em uma administração pública também relacionada a um período excepcional, no qual a SME se tornaria o lócus por excelência da coordenação da política educacional. O período ao qual se referem às entrevistadas compreende os anos de 1984 e 1985, quando da instauração de escolas de tempo integral. Essas escolas foram o "Ciep de Ipanema", o "Ciep Avenida dos Desfiles" e o "Complexo Educacional de São Gonçalo". O "Ciep de Ipanema" foi organizado a partir da desapropriação de um hotel abandonado no bairro de Ipanema com capacidade para matricular quatro mil estudantes, atendendo a crianças dos morros do Cantagalo, Pavão e Pavãozinho. O "Ciep Avenida dos Desfiles" consistia em uma escola integrada ao recém-inaugurado Sambódromo por

_

 $^{^{21}}$ Depoimento dado ao autor por Laurinda M. Barbosa em 30 de maio de 2008.

meio da instalação de salas de aula em suas arquibancadas e de uma área de lazer na Praça da Apoteose. O "Complexo Educacional de São Gonçalo", localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro, abarcaria duas escolas, uma de 1.º e outra de 2.º grau, e uma Faculdade (RIBEIRO, 1986, p.85). Esses "Centros de Demonstração" foram projetados como referência na transição das escolas públicas fluminenses para o regime de tempo integral.

Contudo, essa transição envolvia a disponibilidade de recursos materiais e humanos em um planejamento de longo prazo que, por conseguinte, demandava uma relação entre Estado e sociedade não sujeita à descontinuidade administrativa que predomina na alternância de governos. Mas, em termos pragmáticos: como fazer o sucessor? Esse imperativo do sistema político delineia duas questões: a incompatibilidade do tempo da inovação institucional de uma política pública com o tempo próprio à configuração de agrupamentos políticos e de agendas concorrentes; e a formação de um consenso em torno de uma agenda pública que teria no "Encontro de Mendes" o momento em que todas as cartas seriam jogadas. Antes de descrever as circunstâncias e avaliar as consequências desse encontro para o programa dos Cieps, recorro ao trabalho de Libânia Nacif Xavier (2001) sobre a política educacional fluminense no período 1975-1995, com o intuito de entender em que medida a descontinuidade nas políticas públicas pode ser considerada uma variável dependente dos déficits de institucionalização da organização político-administrativa do Estado do Rio de Janeiro e como estes ainda persistiam na primeira metade da década de 1980.

A fusão dos antigos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro (Lei Complementar n.º 20 de 1.º de julho 1974) foi instituída em 15 de março de 1975 como uma extensão do projeto de integração regional do governo Ernesto Geisel (1974-1979) subscrito pela ideologia do "Brasil Potência" do regime autoritário, logo, sem prévia consulta da população diretamente atingida por essa mudança. O presidente-general Geisel indicaria o almirante Faria Lima, que antes ocupava a presidência da Petrobrás, para ocupar o cargo de governador do "novo" estado do Rio de Janeiro (1975-1979).

Marly Silva da Motta (2001) lembra que a união da cidade do Rio de Janeiro ao Estado homônimo já era esboçada desde os primeiros anos da República, quando se vislumbrou a possibilidade da mudança do Distrito Federal para a região Centro-Oeste do país, abrindo-se precedente para que

fosse debatida na Constituinte de 1891 uma proposta de fusão do antigo "Município Neutro do Império" (Ibid., p.22) com a província fluminense, contrastante, no entanto, com as Constituições de 1934 e de 1946 que determinavam a mudança de estatuto da cidade do Rio de Janeiro para Estado autônomo em caso de transferência do Distrito Federal para outra cidade. Tal alteração do estatuto ocorreria em 1960 com a instituição da nova capital federal em Brasília, transformando-se o Rio de Janeiro em cidade-estado da Guanabara; assim, não haveria uma reconversão imediata de uma identidade coletiva construída durante décadas por um senso de excepcionalidade, a de capital da república. A violação dessa imagem positiva auto-referente, traduzida por Motta (2001) como a perda progressiva de atributos da "capitalidade" do antigo Distrito Federal, seria uma categoria política mobilizada em algumas das críticas ao PEE e aos Cieps, quando tomados como um empreendimento vinculado a um "ex-governador" de outro estado da federação. Tal evento parecia, por um lado, confirmar a incapacidade das elites políticas locais de dirigir o setor educacional e, por outro, reforçava a áurea de decadentismo que paira sobre o passado recente da política carioca, maculado pelo "populismo brizolista".

Os pilares do projeto de integração regional eram decorrentes do II Plano Desenvolvimento Nacional (II)PND), que visionava desconcentração do parque industrial o fundamento do crescimento econômico auto-sustentado, malgrado este objetivo ter sido projetado em uma zona de industrialização antiga como o Rio de Janeiro. A integração sócio-econômica da capital fluminense com o interior era projetada no Governo Faria Lima através da criação de regiões metropolitanas, concebidas como um modelo de desenvolvimento apropriado para municípios caracterizados pelo recrudescimento da concentração populacional como no Grande Rio. A formalização desse projeto correspondeu ao I Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado do Rio de Janeiro (I Plan-Rio), que postulava linhas de investimento em acordo com as especificidades sócio-econômicas de microrregiões no estado.

Para Xavier (2001), planejamento e regionalização seriam as diretrizes da política educacional levada a cabo no "Programa de Administração do Sistema Educacional" vinculado ao I Plan-Rio, que definia linhas de ação pedagógica articulando educação, cultura e trabalho. Essa estratégia de

regionalização associava a meta de crescimento econômico à ampliação das oportunidades educacionais em um cenário marcado pela "explosão urbana e a consequente elevação do nível de vida da população" (Ibid., p.118). A intervenção estatal no setor educacional seria ajustada de acordo com as necessidades de qualificação de recursos humanos para o mercado de trabalho, entendida como meio de inserção dos grupos urbanos marginalizados na sociedade industrial. O viés economicista do programa pode ser apreciado na correlação mecânica entre escolaridade e mobilidade social, pois o esperado retorno do investimento em educação para o conjunto da sociedade pode ser frustrado ao desconsiderar o sistema de ensino como um fator de reprodução da estrutura sócio-econômica, patente nas chances desiguais de conversão do capital escolar em capital econômico conforme a rentabilidade do capital cultural transmitido no meio familiar para a aquisição do capital escolar. Algo mais do que previsível em se tratando de uma política social formulada nos círculos fechados de uma burocracia técnica, tal como era o governo Faria Lima, ele próprio indicado para o cargo de governador por não ter um perfil "político" (MOTTA, 2001, p.33).

É interessante notar o caráter de inovação institucional de determinadas experiências educacionais do período pós-fusão abordadas por Xavier (2001) que, mesmo instituídas autoritariamente, não encontraram no cotidiano das instituições escolares apoio efetivo para a sua continuidade. Os centros e núcleos regionais de educação, cultura e trabalho (Crect e Nect) foram iniciativas de descentralização administrativa, consistindo em pólos de experimentação pedagógica nas escolas selecionadas em municípios, mas que se desviaram desse propósito inicial, tornando em sua maioria apenas uma instância burocrática entre a administração central e as escolas.

Outra experiência instituída nesse período foi o Laboratório dos Currículos (LC), órgão da Secretaria de Estado de Educação e Cultura (Seec) responsável pela avaliação dos currículos que, sob o signo da racionalidade técnica, associava a reforma curricular ao desenvolvimento econômico. Xavier (2001) ressalta que a equipe do LC conseguiu liberar-se dessa orientação economicista ao dotar suas ações de um conteúdo social e de um método de trabalho propriamente científico, inspirado na epistemologia genética de Jean Piaget, no acompanhamento da capacitação de professores em turmas experimentais em nível pré-escolar e nas séries do então chamado "primeiro"

grau" nos Crects e Nects. Por um lado, a proposta pedagógica do LC foi recepcionada positivamente por alguns professores, estimulando-os a organizar grupos de estudo e, por outro, negligenciada por aqueles que "não absorveram a complexidade teórica do novo modelo" (*Ibid.*, p.121). Um fator decisivo para o não prosseguimento do LC foi à ruptura com a perspectiva experimental da reforma curricular. Sua expansão desmedida para todas as escolas públicas do estado ia de encontro com a defesa da implantação desse programa em localidades específicas. A generalização imposta do LC correspondia a uma estratégia de "efeito-demonstração", seguida da recomposição do secretariado com a sucessão de governo, o que na prática desarticulou esse programa.

Importa salientar a indefinição do desenho institucional da educação pública no Rio de Janeiro como uma situação conseqüente à disparidade entre os sistemas municipal e estadual de ensino. No governo Chagas Freitas (1979-1983), a educação foi o setor das políticas públicas a demandar a maior disponibilidade de recursos no orçamento da cidade do Rio de Janeiro, na medida em que respondia pela totalidade da rede de escolas de nível fundamental, herança do antigo Estado da Guanabara. Tomou corpo um difícil equilíbrio na distribuição de encargos e responsabilidades educacionais na composição do orçamento municipal e estadual do Rio de Janeiro face à pressão por equiparação do plano de cargos e vencimentos dos respectivos quadros burocráticos, revelando, assim, o quão distante o Rio de Janeiro estava de ser um estado unificado na implantação de políticas educacionais na primeira década após a fusão.

Soma-se a essa questão de fundo a criação de associações profissionais do magistério como a Sociedade Estadual dos Professores, transformada depois em Centro Estadual dos Profissionais do Ensino (Cepe), a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped) e a Associação Nacional de Educação (Ande). O advento dessas associações, de caráter distinto entre si, convergiu para a ampla frente de oposição ao regime autoritário que, no campo educacional, teve uma inflexão com a greve do magistério estadual em 1979, reprimida duramente com a prisão de lideranças sindicais, enquadradas pela Lei de Segurança Nacional, e o fechamento das principais associações profissionais envolvidas no movimento grevista, declarado ilegal. Contudo, o balanço dessa ação coletiva foi o desgaste do

governador Chagas Freitas e do grupo que este liderava no MDB, a oposição útil do governo do general-presidente João Batista Figueiredo (1979-1985) (XAVIER, 2001, p.124-129; MAURÍCIO, 2002, p.113-114).

A consolidação de saberes e práticas no planejamento do setor educacional no período pós-fusão nega parcialmente a idéia de que o programa dos Cieps lançava mão de uma concepção de escola não-explícita no debate público, tal como afirma Ana Cavalieri (2002a, p.98-99). Sabe-se que nos Crects e Nects já se esboçava uma proposta de articulação de políticas sociais na instituição escolar tal como o "Programa de Nutrição Escolar" (XAVIER, 2001, p.121) que objetivava suprir demandas por segurança alimentar e nutricional de estudantes no ensino fundamental. Também, nos projetos-piloto do LC adotava-se o construtivismo como orientação geral do processo ensino-aprendizagem. Cunha (1995, p.146) ressalta as experiências no Brasil de escolas de tempo integral no Brasil, para além das "Escolas Parque", referidas no discurso oficial dos Cieps, como os "Centros Polivalentes de Educação e Cultura" (Cepecs) no município de Piracicaba (SP) entre as décadas de 1970 e 80 e até mesmo a experiência do "Centro de Educação Popular Integrada" (Cepi) realizada em Guiné-Bissau (África). No entanto, a implantação do PEE em 1983 expressou uma agenda pública pouco condizente com a mobilização social no campo educacional razoavelmente necessária para sua implantação, como a iniciativa do "Encontro de Mendes" confirmou. Nas entrevistas com ex-gestoras do PEE são recorrentes os "silêncios" em torno dessa passagem, como no relato de Edwiges Rosália Ferreira:

Fui ao Encontro de Mendes, participei coordenando as equipes de discussão e acho que é mais um ... quer dizer, é um dos primeiros encontros. Eu não acredito ... foi um divisor de águas, mas é preciso que existam muitas outras reuniões, muitos outros encontros com essa intenção que teve o Encontro de Mendes, com a intenção de montar uma escola melhor, querer uma escola melhor para todos e pública ²².

Da primeira à segunda "pausa", Edwiges correlaciona o ineditismo dessa iniciativa com a necessidade de uma rotinização de encontros para a democratização do acesso escolar, sem, contudo, explicitar como e porque o

_

²² Depoimento dado ao autor por Edwiges R. Ferreira em 29 de maio de 2008.

"Encontro de Mendes" foi um "divisor de águas" para o programa dos Cieps como avaliou. Laurinda Barbosa, também participante do encontro:

As escolas tinham seus representantes, tiravam seus representantes e esses representantes todos se reuniram em Mendes. Foi aí que Lia aparece. Lia Faria, lá no Encontro de Mendes, porque Lia era pessoa bastante inteligente, bastante valente e Lia foi porta-voz de muita coisa, das discussões das escolas. Então, foram aprovadas aquelas teses todas. O Encontro de Mendes é muito importante, muito importante. Quando se diz que é um divisor de águas é sim, porque foi justamente a partir desse encontro que começou efetivamente a implantação dos Cieps ²³.

Nas entrevistas concedidas por Maria Yedda Linhares e Lia Faria, novamente registram-se silêncios e controvérsias nos relatos que remontam à forma como cada uma constrói sua memória. Maria Yedda Linhares não faz menção alguma à sua participação no "Encontro de Mendes", embora tenha uma visão crítica dos procedimentos ali estabelecidos para a discussão das propostas, na qual sobressai, a seu ver, o caráter desagregador da liderança de Darcy Ribeiro perante uma platéia que não atribuía a ele o dom do carisma.

É o seguinte: os professores nunca aceitaram o governo Brizola. Sempre houve um antagonismo muito grande por causa do Darcy. O Darcy falava muito. O Darcy dizia que sabia tudo. O Darcy fazia tudo. O Darcy é muito inteligente, mas falava que não terminava mais. Era muito impaciente. Então ele gostava muito de falar, mas detestava ouvir. Então esses encontros, na realidade professores e não sei quem mais, nunca deram em nada. Sempre muita discussão, muita proposta. "Aprovado. Eu vou fazer isso", e depois não é aprovado nada, não valeu nada. Mas é uma espécie de local em que os professores, as pessoas, alguns alunos mais inteligentes se satisfazem falando, dizendo as suas coisas, desabafam. É um lugar de desabafo ²⁴.

Lia Faria, citada por Laurinda Barbosa, é contrária à visão desta ao buscar subestimar o "Encontro de Mendes" como um marco da história dos Cieps:

²⁴ Depoimento dado ao autor por Maria Yedda L. Linhares em 08 de julho de 2008.

²³ Depoimento dado ao autor por Laurinda M. Barbosa em 30 de maio de 2008.

Na verdade, o Encontro de Mendes, é importante que a gente perceba o seguinte: ele não foi um encontro dos Cieps, para os Cieps, para discutir os Cieps ²⁵.

Esses fragmentos das entrevistas delineiam variantes interpretativas do Programa de Educação Integral sob um ângulo que justificaria uma pesquisa específica sobre o "I Encontro de Professores de Primeiro Grau do Estado do Rio de Janeiro". Os relatos colhidos, porém, constituem, nos objetivos desta dissertação, material empírico válido para uma abordagem apenas provisória do "Encontro de Mendes". Neste, o Governo parecia longe da construção de uma nova hegemonia que pudesse minimizar a resistência de grupos do professorado aos Cieps. As respostas à consulta democrática aos grupos ali reunidos sobre a situação do ensino fundamental das escolas públicas municipais e estaduais não veio a orientar efetivamente os rumos da política educacional em andamento. O debate, na prática, negou algumas das teses propostas pelo Governo, deslegitimando-as. Cunha (1995, p.138-139) ressalta que muitos professores que ali compareceram tomaram a iniciativa como uma oportunidade de participação pública irrecusável quando contraposta aos anos recentes de anulação das liberdades civis, mas a citada "falta de transparência" na organização do encontro reforçava a percepção de que, na prática, as decisões continuariam sendo tomadas "de cima para baixo". O período curto, menos de um mês, entre a consulta aos professores em suas próprias escolas e o encontro de seus representantes eleitos com a Comissão Coordenadora em Mendes somada à ausência dos representantes do magistério na apuração das "malas diretas" remetidas à Comissão na primeira fase corroboravam essa percepção. Cunha (1995) é categórico ao afirmar que um dos itens postos em discussão, a jornada de dia completo em uma nova modalidade escolar – os Cieps - não recebeu apoio algum do magistério representado no encontro, devido ao entendimento deste de que seria prioritário alcançar maior eficiência dos investimentos públicos na rede de ensino já existente, aquela em tempo parcial.

propostas oficialmente defendidas, discordância das quando manifestada à Comissão Coordenadora no "Encontro de Mendes", iniciou um conflito insolúvel entre o grupo liderado por Darcy Ribeiro e os professores do ensino fundamental, produzindo uma inflexão na política educacional que faria

 $^{^{\}rm 25}$ Depoimento dado ao autor por Lia Faria em 08 de julho de 2008.

dos Cieps "A" meta a ser perseguida por meio de intervenções governamentais que iriam culminar em uma rede de escolas de tempo integral paralela ao sistema de ensino.

É necessário incluir aqui uma reflexão sobre a posição social dos professores no começo da década de 1980, na efervescência dos debates acerca dos Cieps, portanto. Entre as décadas de 1960 e 1980, operou-se uma mudança sem precedentes do ethos profissional dos professores de educação básica. No Estado autoritário, o privatismo do sistema de ensino fez crescer a taxa de escolarização da população simultaneamente à desqualificação dos serviços educacionais no setor público, incidindo em uma visão depreciativa de seus profissionais e estudantes. Ganha realidade a crescentemente acentuada proletarização do magistério. Para Ferreira Jr. & Bittar (2006), a proletarização dos professores é discernível pela co-determinação envolvendo o crescimento numérico desse grupo ocupacional e a política de arrocho salarial do regime autoritário, configurando uma mudança estrutural no sistema nacional de ensino. A proletarização diz respeito não somente à diminuição da massa salarial dos professores, que, segundo Luiz Antonio Cunha (apud. FERREIRA Jr. & BITTAR, 2006, p.1169), seria mensurável na rede municipal do Rio de Janeiro pelo salário médio por hora-aula de 2,8 vezes o salário mínimo em 1977 que decairia para 2,2 vezes em 1990, mas pela mudança do status social desse grupo ocupacional pertinente à desclassificação social dos professores de origem burguesa e/ou de classe média alta com o irreprimível declínio econômico e uma mobilidade social ascendente dos professores oriundos de segmentos populares dos trabalhadores urbanos com a difusão da formação superior para o trabalho docente.

As reformas educacionais instituídas entre 1968 e 1971 ²⁶ reorientariam a formação docente com a instituição do ciclo escolar obrigatório de oito anos, decorrente da junção dos antigos ensinos primário e ginasial, que passaria a ser denominado 1.º grau, e a transformação do antigo 2.º ciclo do ensino médio em 2.º grau, tornado profissionalizante. Se até meados da década de 1960 o recrutamento dos professores primários, que atendiam um conjunto ainda

-

²⁶ Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que preconizava uma maior articulação da organização do ensino superior com a "escola média", com o estabelecimento da formação docente em nível superior e a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que institui os ensinos de primeiro e segundo graus, sendo o último voltado primordialmente para a habilitação profissional do educando. Cf. Romanelli. *Op. cit.*, p.233-254; Ferreira Jr. & Bittar. *Op. cit.*, p.1163.

pequeno de escolas públicas, era tributário das profissões liberais constituídas por elites intelectuais e frações burguesas das classes médias urbanas dotadas de um patrimônio cultural e simbólico "amealhado em cursos universitários de sólida tradição acadêmica" (FERREIRA Jr. & BITTAR, 2006, p.1162), a expansão quantitativa do ensino público obrigatório – tendo como suporte a profissionalização do trabalho docente nos cursos noturnos de curta duração em faculdades privadas – implicaria na formação de uma das maiores categorias profissionais do país nos anos 1980.

A transição democrática não derivou, porém, em melhorias das condições de vida e trabalho dos professores, colocando-os diante de um impasse histórico, posto que o atendimento de suas demandas econômico-corporativas é constrangido pelo desgaste das greves como expediente de mobilização dado o poder de pressão diminuto desses trabalhadores – em comparação com outras categorias profissionais – por se concentrarem no setor público, com poucas chances de afetar diretamente a escolarização dos grupos mais favorecidos que pagam pelos serviços educacionais considerados "de qualidade" no setor privado e/ou estabelecem o acesso privilegiado às "boas" escolas públicas ²⁷.

Na segunda metade dos anos 1970 a formação do Centro Estadual de Professores do Rio de Janeiro, como instância de representação legítima de seus interesses, ao articular forças até então dispersas numa ação coletiva não dirigida pelo Estado autoritário não seria, mais tarde, facilmente permeável pelo então recém-criado PDT ao se tornar o partido dominante do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

Os desdobramentos deste *não-diálogo* entre as representações docentes e o Governo sugerem perguntar, como fez Maria Yedda Linhares em outros termos, o significado de uma proposta ser aprovada no seio de um agrupamento político que, pelas regras da democracia representativa, é legítimo, mas, à frente daqueles atores que mais diretamente podem influenciar para seu êxito ou fracasso, é deslegitimado. As palavras de ordem de um líder

²⁷ Como o concurso público para ingressar na sexta série do ensino fundamental no Colégio Pedro II, vinculado ao sistema federal de ensino. Disponível em http://www.cp2.g12.br/concurso/alunos/ensino_fundamental/200809/6%C2%BAano/editais/Edital_09_20_08_6EF.pdf (Acesso em 09 de fevereiro de 2009).

inegavelmente engajado na defesa do direito à educação não conseguiram mobilizar o professorado a favor de sua "causa".

Eu me lembro que o Encontro de Mendes foi uma coisa importante, me lembro que o Encontro de Mendes foi um lugar de briga. Eu, no fundo, acho que o Darcy brincava um pouco com as idéias, porque ele era inteligente demais para criar certos tipos de brigas que ele criou com os professores. Uma bobagem. Ele não poderia ter resolvido isso folgadamente? ²⁸

A atuação de Darcy Ribeiro no executivo estadual dá margem a muitas avaliações negativas de sua trajetória pública no período pós-1979, sobretudo, no que respeita os seus atos desmedidos na exposição do PEE ao professorado. Se qualificamos essa liderança de "carismática", a relação entre burocracia e carisma toma o primeiro plano da análise. Weber (2002c, p.183) dimensiona o carisma como uma força criadora que se insurge ao mobilizar "emoções de massa de curta vida", uma espécie de suspensão do cotidiano que está condenada a perecer com a passagem do tempo. Essa "rotinização do carisma" decorre da manutenção de "direitos adquiridos" (*Idem.*) de camadas privilegiadas nas ordens política e econômica existentes, assumindo a forma de interesses materiais articulados por grupos burocraticamente organizados.

Sento-Sé (1999) aponta uma ambigüidade no pensamento de Weber quanto às implicações do carisma na política, pois ao mesmo tempo em que o sociólogo alemão reconhece nele virtualidades por servir de "dique à hipertrofia do poder burocrático" (*Ibid.*, p.21) nas democracias de massa, predomina em sua abordagem uma imagem da adesão das massas ao líder carismático determinada pelo irracionalismo de sua intervenção no espaço público. A paixão com a qual Darcy Ribeiro se expunha em defesa de sua causa, a despeito de qualquer cálculo racional, seria para muitos uma evidência dos riscos desse tipo de liderança para um sistema de governo democrático, dado os vínculos entre líder e liderados serem suscetíveis ao uso discricionário do poder em prejuízo da ética na relação entre democracia e serviço público.

Não obstante, não há garantias irrestritas de que a gestão das políticas públicas se coadune com pressupostos democráticos atribuídos ao Estado de direito. As instituições do Estado fundam-se na crença na igualdade formal

-

²⁸ Depoimento dado ao autor por Maria Yedda L. Linhares em 08 de julho de 2008.

perante a lei, implicando que suas regras administrativas efetivem o princípio do mérito conforme critérios universalistas na seleção dos seus quadros técnicos, condição básica para uma ordem política democrática em contraste com uma ordem tradicional em que as hierarquias se legitimam por privilégios hereditários. Contudo, se tomarmos a burocracia racional-legal por um conceito típico-ideal, é oportuno lembrar que Weber não desconsiderou a possibilidade da burocracia ser operada segundo pressupostos não-democráticos. Sendo assim, a dominação racional-legal não é infensa à influência de grupos de interesse privado que pode ser exercida em moldes particularistas e clientelistas. Weber (2002c, p.168) também não deixou de atentar para a "posição ambivalente" da democracia frente à burocracia, pois a exigência de qualificação para a formação de quadros técnicos por meio de exames subscritos pelo princípio da impessoalidade não é dissociada da tendência de recriar-se na burocracia racional-legal um estamento com base no acesso privilegiado a símbolos de status associáveis ao conhecimento especializado. Lembra Antônio Prates (2004, p.116) que em contextos de democracia social precária como o Brasil reforça-se ainda mais essa tendência, conformando-se em larga escala um sistema de desigualdade no acesso às oportunidades educacionais.

Valeria perguntar, diante das virtualidades e limitações da dominação burocrática e carismática, como a rotinização do carisma pode suceder na continuidade de sua missão original, entendida aqui como a democratização das oportunidades educacionais por meio de uma nova modalidade de ensino. Um ato político bem-sucedido, ensina Bourdieu (1998), é fazer crer que se pode fazer o que se diz, posto que um programa só se consuma na medida em que seu porta-voz é apto para avaliar de modo realista suas possibilidades de êxito ao ser capaz de mobilizar as forças sociais e políticas para fazê-lo. Assim, um enunciado político só se torna uma "profecia que se auto-cumpre" (Idem.) quando os destinatários desse enunciado nele se reconhecem, convertendo um ato de representação em um ato de força na formação de maiorias eleitorais, em doações em dinheiro ou força de trabalho e em outros meios. A maioria eleitoral era um recurso estratégico já assegurado na vitória de Brizola nas urnas, mas a liderança de Darcy Ribeiro no setor educacional não se fiava em uma transferência imediata do capital político conquistado pelo PDT de Brizola.

O capital político fundamenta-se em uma relação de confiança, uma forma de reconhecimento social inscrita no ato de delegação pelo qual se dá a alguém o poder de representar o próprio poder que se tem. No entanto, a autoridade do mandatário é demasiadamente frágil, na medida em que exige o cuidado ininterrupto de evitar o descrédito perante os mandantes, pois ao empenhar uma palavra de ordem o mandatário empenha-se por inteiro no que diz, exigindo assim "nada dizer ou fazer que possa ser lembrado pelos adversários, princípio impiedoso de irreversibilidade, de nada revelar que possa contradizer as profissões de fé presentes ou passadas ou desmentir-lhes a constância no decurso do tempo" (BOURDIEU, 1998, p.189). Em um sentido propriamente político, Darcy Ribeiro fora demasiado "indisciplinado", para aludirmos ao título do livro de Helena Bomeny (2001). São muitos os registros sobre a "falta de moderação" de Darcy ao acusar aqueles docentes críticos aos Cieps de "reprodução das desigualdades escolares", na aparente tentativa de se esquivar da polêmica envolvendo a gestão administrativa ao buscar desacreditar as idéias contrárias desacreditando o seu autor. Fato é que já se conformava no domínio prático da política a posição de Darcy Ribeiro como o futuro candidato pedetista ao governo estadual e isto tornava seu principal projeto ainda mais alvo de retaliações num campo de alta concorrência que, em muito, ultrapassa o debate ideológico no sentido mais puro.

Driblar a "concorrência" no campo político-eleitoral implicava a estratégia de flexibilidade na implantação do PEE com a prática da rotinização de encontros como o ocorrido em Mendes, visando à criação e recriação de condições favoráveis à criação de acordos e consensos. Cabia que o debate iniciado em Mendes não tivesse se encerrado lá para não se resumir a um "lugar de desabafo", como o disse Maria Yedda L. Linhares, dispersando esforços por conta de uma comunicação distorcida. A Comissão Coordenadora de Educação e Cultura não exerceu sua chance de, como grupo dirigente, ser ao mesmo tempo indutora e mediadora da construção da deliberação coletiva, admitindo-se os lentos e graduais avanços da sociedade civil organizada. O "Encontro de Mendes" foi abortado antes que pudesse dar frutos. As conseqüências para a história dos Cieps não foram poucas. Entretanto, o tempo da política, no sentido mais pragmático do termo, não autorizava o exercício radical da "democracia participativa". Estamos diante de um dilema,

pois também o não-exercício radical da democracia participativa abortou os Cieps, também antes que estes pudessem gerar seus frutos.

O Ciep expressava uma "revolução educacional brasileira", para seu mentor (RIBEIRO, 1986, p.31), e também para aqueles que se propõem a analisar a proposta do ponto de vista mais objetivo possível - pró ou antibrizolistas ²⁹. Ao propor a redistribuição das oportunidades educacionais que implicam, também, a socialização das oportunidades econômicas e políticas, tratava-se de, a la Gramsci, uma reforma cultural visando a atingir um dos mais importantes organismos de hegemonia. Ao lado da escola pública, não menos importante de se atingir eram os sindicatos e organizações docentes na formação de uma "nova vontade política" de mudança que tinha como meta o alcance da sociedade política. Gramsci bem sabia que a desconstrução das bases hegemônicas de um consenso autoritário demanda um trabalho político estendido por gerações.

Numa sociedade de classes, mesmo a consecução de um "interesse de classe" envolve um longo período de enfrentamentos "com adesões e dissoluções" (SEMERARO, 1999, p.90) num grupo social. Considerando, conforme vimos, os déficits de institucionalização do aparato da administração pública na fusão dos antigos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, uma reforma educacional como a projetada no programa dos Cieps, sobretudo na segunda metade do Governo Brizola, observaria uma temporalidade política pouco ou nada assimilável aos objetivos imediatos da luta pela supremacia político-partidária. Como aponta Maria Yedda Linhares:

> O problema também, não se pode culpar o Darcy por isso, porque o período de governo é muito curto, é um período muito curto - quatro anos não representam quase nada na

²⁹ Lucia Velloso Maurício em seu estudo sobre a produção escrita sobre os Cieps atenta que mesmo entre os críticos mais ferrenhos dessa modalidade de ensino há o reconhecimento de um efeito positivo que essas escolas acarretaram para a retomada do debate público sobre a educação. "Lobo Jr. (1988) classificou como sem precedentes. Para Mignot (1988), contribuiu para o avanço da democratização da escola pública, tanto que na campanha para governador, candidatos e associações de moradores defenderam os Cieps, apesar de ressalvas. Brandão (1989) destacou que, apesar das críticas que o Ciep sofreu, figurou como plataforma política de todos os candidatos ao governo do Estado; tornou-se 'nome próprio' para escola de tempo integral; entrou na vida dos usuários, nos debates de educação, dos intelectuais e dos políticos. Para Oliveira (1991), a discussão sobre a inadequação da escola pública decorrente da introdução do projeto teve como conseqüência a incorporação do direito à educação de boa qualidade em jornada ampliada às reivindicações das classes trabalhadoras na Constituição do Estado e na Lei Orgânica do Município. Garcia (1992) resume tudo dizendo que o Ciep colocou a discussão sobre escola na rua". Cf. Maurício. Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita. In: Coelho & Cavalieri (Orgs.). Educação brasileira e(m) tempo integral, 2002, p.126.

vida de uma escola. Você com quatro anos não pode mudar um sistema de ensino. Impossível. Você pode mudar um sistema de ensino se você ocupar aqueles prédios por umas seis gerações de alunos pelos menos ³⁰.

Uma chave-analítica delineada por Sento-Sé (1999) para discutir o "estilo brizolista de governar" é aqui especialmente útil para a análise dos paradoxos da história dos Cieps. Tal "estilo" indicava que não era a máquina eleitoral que sustentava o líder, senão o contrário, sucedendo assim numa espécie de brizolismo "solto no ar", subjacente ao grande poder de mobilização popular da liderança de Brizola, inegável, mas que não seria determinante para a implantação da política educacional fluminense então almejada por seu líder, por sua vez, com a redemocratização, um nome inegavelmente "presidenciável".

Há uma relativa concordância entre brizolistas e anti-brizolistas quanto ao isolamento de Brizola na política nacional e à sua dificuldade de consolidar uma rede de apoio ao seu programa de governo em âmbito estadual. Acusações de opositores ao governo pedetista remetem a práticas fisiológicas numa política de alianças com lideranças locais somada à indisposição de Brizola em lidar com os procedimentos universalistas da moderna burocracia. A crença compartilhada na militância brizolista e em seus colaboradores próximos nas virtudes do líder e em sua capacidade de interagir com as massas expunha um modo de governar não-assimilável nos códigos da política profissional e da administração pública.

Uma forma particular e extraordinária de fazer política, em que a intuição privilegiada parecia mais eficaz do que os procedimentos institucionalizados; existia a convicção de que, ao fim e ao cabo, já que se tratava de Brizola, tudo daria certo no final. Da perspectiva brizolista, portanto, há um certo encantamento que é inoculado, pelo líder, na máquina burocrática (SENTO-SÉ, 1999, p.274).

Não antecipar-se às demandas da sociedade civil, mas reconhecer em seu "processo social" (uma expressão de Brizola) uma dinâmica própria que conformaria os rumos de seu mandato justificava, como ressalta Sento-Sé (1999, p.278), que Brizola assumisse o governo estadual – como o fez em 1983 – sem um programa sequer esboçado. A conseqüência era um estilo de

_

³⁰ Depoimento dado ao autor por Maria Yedda L. Linhares em 08 de julho de 2008.

governo marcado por um excessivo voluntarismo nas tomadas de decisão, traduzido na inexeqüibilidade de políticas públicas então formuladas. A precária institucionalização do PDT impunha, também, limites objetivos à ação, refletindo a fragilidade dessa organização política. Segundo Sento-Sé (*Op. cit.*, p.280), o PDT cristalizava a combinação perversa de uma estrutura partidária inorgânica com uma política de recrutamento de quadros nada seletiva que reforçava as suspeitas de corrupção e de práticas clientelistas no Governo que "a despeito da idoneidade pessoal de Brizola, reconhecida mesmo por seus mais renhido adversários" (*Idem.*) prefigurava o ocaso do PDT.

Não demorariam a ser as avaliações de tais traços clientelísticos e personalistas do brizolismo associadas a uma reedição indesejada do "populismo", remetida ao que haveria de pior no legado varguista; legado este assumido por brizolistas que confirmariam o líder como seu legítimo herdeiro.

Entretanto, pela própria difusão dessa expressão no vocabulário ordinário da política, faz-se necessário ressaltar que nunca antes uma política pública educacional foi tão fortemente estigmatizada como "populista" como o projeto dos Cieps. Revisitar o conceito e as formas como se deu sua recepção possibilita, presumivelmente, uma maior clareza sobre a produção da memória dos Cieps.

4. O populismo e outros "ismos" na memória dos Cieps

Postulo o "populismo" como uma importante chave-analítica para a análise retrospectiva dos Cieps, que melhor mapeia o campo político no qual se inserem. Desse modo, recepciono as preocupações de Ângela de Castro Gomes e de Jorge Ferreira presentes, respectivamente, nos artigos "O populismo e as ciências sociais no Brasil: notas sobre a trajetória de um conceito" e "O nome e a coisa: o populismo na política brasileira", que compõem a coletânea organizada pelo segundo, "O populismo e sua história – debate e crítica" (2001).

Ambos os historiadores questionam a visão do populismo no Brasil de 1930 a 1964, arraigada na literatura mais consagrada, pela qual a relação entre a sociedade política e a sociedade civil corresponde à imagem de massas populares urbanas ou em vias de urbanização como despossuídas de "consciência de classe" nos progressos de sua incorporação no sistema político, sendo seus diferentes grupos sociais *inaptos* para a auto-organização e entregues à "manipulação" dos governos, chegando tais análises a transportar a dinâmica institucional para a história do tempo presente desconsiderando as especificidades históricas. Não é casual que a abordagem desta problemática seja precedida pela advertência de Gomes:

Não importa qual seja a escolha realizada; escrever sobre o populismo no Brasil será sempre um risco. Por incompletude ou por "má" compreensão, por adesão ou rejeição, o texto será alvo fácil para críticas de todas as espécies. Nesse sentido, o destino de qualquer reflexão que trate do tema reproduz, em certa medida, o próprio destino de seu objeto de estudo (GOMES, 2001, p.19).

No caso brasileiro, para além de qualquer formalização mais rigorosa desse conceito nas ciências sociais, também há a ampla difusão do termo "populismo" nos debates públicos, predominando sua eficácia performativa para avaliar negativamente líderes e instituições políticas, constituindo-se, assim, num "critério de valor que hierarquiza e condena *in totum* o populismo e tudo que ele possa adjetivar" (GOMES, 2001, p.21).

O exercício de revisão do populismo feito por Gomes & Ferreira (2001) torna-se, como aqui já dito, imprescindível para a contextualização dos Cieps

ante o fato de que a noção é fartamente utilizada, sobretudo, entre os críticos do programa como se o conceito fosse auto-explicativo. Sabe-se que acusar publicamente uma política ou um político de "populista" não é apenas um ato de estigmatizar o adversário, mas uma tomada de posição sobre um passado político que permite vários e distintos pontos de vista.

Como lembra Gomes (2001, p.54), "as 'palavras' não são as 'coisas', mas a elas se referem", logo, o poder simbólico investido no uso de uma palavra decorrente do desconhecimento da história instituída nas "coisas" e, por conseguinte, das relações de força transfiguradas nos instrumentos de produção ou de legitimação da dominação, é produto da luta política. O populismo constitui-se num objeto das ciências sociais por traduzir hierarquias no campo político, mais disseminadas ou menos no senso comum.

Na passagem da década de 1970 para 1980, o debate acadêmico sobre o populismo no Brasil já apresentava uma tentativa de avaliar os limites desse conceito tanto para uma análise de conjuntura decorrente da distensão do regime autoritário como pela interpretação dos temas das liberdades individuais e da igualdade social diante do surgimento e diversificação de movimentos sociais e do retorno das organizações sindicais com seus novos atores e demandas. Essa avaliação refletia também a recepção do debate internacional em torno da crise dos paradigmas clássicos nas ciências sociais que questionava, grosso modo, uma perspectiva histórico-sociológica de fundo teleológico (GOMES, 2001, p.43). No debate nacional, o populismo tornava-se uma temática tornada obrigatória nos estudos voltados para uma questão que demarcava a história política brasileira: as causas do autoritarismo político brasileiro. Jorge Ferreira (2001) resume bem a seqüência cronológica que esse debate cobria:

O "populismo", como noção para explicar a política brasileira de 1930 a 1964, tornou-se uma das mais bem-sucedidas imagens que se firmaram nas Ciências Humanas no Brasil. O ano de 1930 seria o início do "populismo na política brasileira"; 1945 marcaria rearranjos institucionais que teriam permitido a sua continuidade na experiência democrática; 1964, finalmente, significaria o seu colapso (FERREIRA, 2001, p.7)

Francisco Weffort em "O populismo na política brasileira" (1980) sintetiza os argumentos que conformam o *corpus* teórico da tradição disciplinar na

sociologia brasileira a partir da segunda metade da década de 1960 ³¹. Tomo-o, portanto, como referência para as análises posteriores do fenômeno. Sento-Sé (1999), de um lado, Jorge Ferreira e Ângela Gomes (2001), de outro, expressam apreciações de início distintas da obra de Weffort. Para Sento-Sé, a descrição e análise do populismo elaboradas por Weffort dotam-se de uma margem relativa de acerto quanto à ordem política do período pré-64, enquanto as de Jorge Ferreira e Ângela Gomes põem em dúvida a própria validade do termo "populismo" para a contextualização desse período. Como veremos na seção seguinte, porém, ambas as proposições delineiam mais convergências do que divergências, não apenas sobre a abordagem do populismo na obra de Weffort, mas sobre o reconhecimento da naturalização desse conceito em seu largo trânsito na cultura política nacional e, também, na doxa institucionalizada pelo debate acadêmico, com repercussões, a meu ver, na avaliação política do programa dos Cieps.

4.1 O populismo na obra de Weffort

Em texto homônimo da coletânea organizada por Weffort (*Ibid. Ibidem.*, p.61-87), podemos encontrar um modelo teórico para a compreensão da estrutura de poder de tipo populista, cujas possibilidades abertas à participação das massas não desmentem o núcleo originário dessa relação de dominação: o não-reconhecimento da dominação de classe como condição da própria incorporação das massas populares em um sistema político. A vigência dessa ordem política sobreviveria à "Era Vargas", conformando desde então uma dinâmica institucional que promoveria à vitória da "antítese" sobre a "síntese" no governo João Goulart (1961-1964).

Uma espécie de tipologia histórica apresentada por Weffort (1980) na introdução de seu texto auxilia a apreensão do conceito de populismo com o qual constrói sua análise. A crise de legitimação do poder das oligarquias rurais

-

³¹ O que não significa dizer que o populismo não compusesse uma agenda de estudos anterior nas ciências sociais. As primeiras formulações teóricas sobre o tema remontam ao Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP), criado em 1953 por um grupo de intelectuais para discutir problemas econômicos e políticos relacionados ao tema do desenvolvimento sob patrocínio do Ministério da Agricultura. Participavam do grupo, entre outros, Guerreiro Ramos, Cândido Mendes, Hermes Lima, Ignácio Rangel, João Paulo de Almeida Magalhães, Hélio Jaguaribe. Ângela de Castro Gomes reitera que os "Cadernos do nosso tempo", primeira publicação do instituto, seria um dos marcos da ideologia nacional-desenvolvimentista. O IBESP seria, a seu ver, o núcleo básico para a criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Cf. Gomes. O populismo e as ciências sociais no Brasil: notas sobre a trajetória de um conceito. In: Ferreira (Org.). *O populismo e sua história*, 2001, p.22.

e do liberalismo (o livre-cambismo dos grupos agro-exportadores nos anos 1920) constituiria o demiurgo do Estado nacional que sucedera à Revolução de 30, cujos governos apresentariam um "estilo" afeito a uma política de massas fundada na "manipulação" das aspirações populares, mesmo que a realização destas fosse viabilizada, como o trabalho assalariado urbano. Ampliação das bases sociais do Estado, por um lado, e autoritarismo, por outro, seja na experiência ditatorial do "Estado novo" no governo Getúlio Vargas (1937-1945), seja no "autoritarismo paternalista ou carismático" (*Ibid.*, p.61) na democracia representativa do pós-guerra, delineariam as variáveis sociológicas mobilizadas para a explicação do pacto populista.

Se houve avanço também dos direitos políticos, mensuráveis pelo crescimento continuado do voto popular que teria uma importância decisiva no processo eleitoral - mesmo com a exclusão do voto dos analfabetos que correspondiam à metade da população na década de 1950 – a participação das massas populares entre 1945 e 1964 dificilmente poderia ser dotada de autonomia, com exceção de momentos específicos do governo João Goulart (*Ibid.*, p.67), embora tal diagnóstico fosse contradito por inúmeras passagens nas quais Weffort problematizou as ambigüidades da relação de dominação populista, especialmente ao atentar que a noção de "manipulação" não compreenderia apenas um modo de organização política como controle das "massas", mas a emergência destas como um ator político irrecusável no processo de modernização, cuja "direção" - conceito gramsciano - prescindiria de uma fração da classe dominante com reais possibilidades de exercer a hegemonia política. Assim, configura-se um "Estado de compromisso" ainda que no contexto de uma democracia de massas suscetível à excessiva personalização do poder, na medida em que o chefe de Estado detinha atributos de um "líder carismático", operando uma relação política com as populares não restrita mecanismos institucionais massas aos de representação.

Na prática, a necessidade de participação das massas populares como um elemento de sustentação do pacto populista implicava um papel subordinado das mesmas, uma vez que a representação de seus interesses ocorria, invariavelmente, sob a tutela do Estado. O equilíbrio entre as forças sociais era instável e sua continuidade dependia da acomodação de interesses antagônicos no decurso do processo político. O modelo proposto por Weffort

objetiva explicar a política de massas como resultante da própria divisão interna das classes dominantes, incapazes de assumir as responsabilidades do Estado sem o intermédio do líder populista, cuja legitimidade advém do poder de arbitrar os conflitos de interesses. Não obstante, o pacto populista fica em suspenso ou mesmo se inviabiliza quando os instrumentos disponíveis no Estado para absorver a crescente pressão popular pela ampliação da cidadania se mostram insuficientes, despindo-se então as "intestinas filiações de classe" (SENTO-SÉ, 1999, p.191) dos grupos dominantes em luta pela direção do aparelho de Estado, que assume uma feição autoritária diante do recrudescimento dos conflitos sociais nunca suprimidos em uma ordem social capitalista. Em suma, essa seria a chave-analítica na qual assenta a obra de Weffort sobre a institucionalização da democracia populista entre as décadas de 1940 e 1960. Contudo, nas ambigüidades atribuídas por Weffort àquela relação de dominação, Gomes & Ferreira (2001) identificam as próprias ambigüidades da abordagem de Weffort em que a "manipulação populista" tem como contraponto analítico o conceito de classe social - referencial caro à sociologia paulista em contraste aos intelectuais do ISEB 32.

Na teoria marxista, a "tomada de consciência" condiz com a afirmação de que entre as condições objetivas da formação de classe (a "classe em si") e os fatores subjetivos da identidade coletiva de uma classe (a "classe para si") há um *telos* histórico a se consumar na "maturação" das condições objetivas, quer dizer, na acumulação do capital pela extração da mais-valia dos trabalhadores que aprofunda a violência infligida (e sofrida) por estes em sua reprodução social. A relação de dominação, no limite, destitui-se de quaisquer formas de compensação que assegurem a "domesticação" dos dominados. Isto, entretanto, supõe um trabalho histórico para que se torne possível a um

-

³² Apesar do relativo consenso sobre a divergência entre as orientações intelectuais e as preocupações políticas que singularizam a produção de idéias na USP e no ISEB, sobretudo no que respeita à ideologia do nacional-desenvolvimentismo, Jorge Ferreira identifica em ambos uma adesão à teoria da modernização em voga na época: "entre meados dos anos 50 e início dos anos 60, algumas imagens sobre os 'desvios' da política brasileira e da própria classe trabalhadora, determinados pelo papel dissolvente exercido pelos camponeses que vieram para as cidades, começaram a circular em alguns círculos intelectuais no Brasil. Tendo como matriz a teoria da modernização, tais idéias inicialmente foram apropriadas pelos sociólogos do Grupo de Itatiaia e, daí, começaram a ganhar espaços nas universidades. O golpe militar, em 1964, no entanto, veio acelerar o processo, permitindo que a noção de populismo surgisse como fator explicativo para a fraqueza do movimento operário e sindical diante da investida, verdadeiramente fulminante, da direita civil-militar". Cf. Ferreira. O nome e a coisa: o populismo na política brasileira. In: Ferreira (Org.). *O populismo e sua história*, 2001, p.71.

sem número de trabalhadores seu reconhecimento como classe social com poder de ação coletiva.

Em algumas abordagens marxistas é recorrente a "ilusão intelectualista" de que fala Bourdieu (1998), quando o cientista social confunde a classe que constrói no papel com um grupo mobilizado na prática (uma "classe real"), ignorando, ao recorrer a este artefato teórico, as relações entre as classes sociais como lutas simbólicas pela imposição da divisão social do trabalho e da representação social dessa num campo ou na relação entre diferentes campos (econômico, cultural, científico, educacional etc.).

Ciente dessa *illusio* intelectualista, Weffort atentou para os equívocos de transpor mecanicamente a teoria das lutas de classe do século XIX para o exame do populismo no Brasil contemporâneo, pois, seguindo a rigor tal tradição teórica – que pressupõe a participação política como a exteriorização da capacidade de auto-representação de interesses de classe –, dificilmente poder-se-ia consumar aqui quaisquer atributos de uma "participação política ativa" tanto das classes dominantes quanto das classes dominadas. No caso das primeiras, foi "exatamente a incapacidade de auto-representação dos grupos dominantes e sua divisão interna que possibilitou a instauração de um regime político centrado no poder pessoal do Presidente" (WEFFORT, 1980, p.71), enquanto que nas últimas predominava não um comportamento político dotado de conteúdo manifesto de classe senão "relações individuais de classe" em uma diversidade de grupos sociais que excedia qualquer pretensão de recortar as "classes que teoricamente deveríamos designar como proletárias, 'em vias de proletarização' ou 'assimiláveis ao proletariado'" (*Ibid.*, p.72).

Apesar dos méritos de Weffort quanto à apropriação crítica do instrumental analítico marxista, sua abordagem não seria inteiramente imune aos perigos da migração de idéias que tão bem apontou. A noção de pacto populista e de "manipulação populista" — centrais na obra de Weffort — consolidariam uma imagem das classes trabalhadoras nos moldes de uma "teoria do desvio", pela qual o poder repressivo do Estado e o populismo demagógico seriam conseqüências perversas de uma história dos trabalhadores que contrariava "um modelo de classe trabalhadora, uma determinada consciência que lhes corresponderia e um caminho, único e portanto verdadeiro, a ser seguido" (FERREIRA, 2001, p.62). Para Ferreira, essa imagem é expressiva não apenas da "teoria do desvio", mas de uma

tradição intelectual, comum a "liberais e autoritários, de direita ou esquerda", que postula uma relação entre sociedade política e sociedade civil com pouca ou nenhuma interação no processo político brasileiro, reforçando, assim, uma noção do populismo presa a uma visão maniqueísta que *culpabiliza* o Estado e *vitimiza* a sociedade.

Mesmo que quiséssemos levar ao pé da letra a noção de "manipulação populista" é certo considerar a contribuição que as próprias classes dominadas dão à dominação social, discernível pela (in)consciência de classe, produto da exposição continuada às condições econômicas e sociais que tornam seus interesses bastante diversos do "verdadeiro" interesse de classe — o efeito de teoria de que fala Bourdieu a respeito das "classes no papel" — como uma representação exterior ao mundo social vivido pelas camadas populares, que projetam seu futuro conforme as probabilidades intuídas de que seu futuro de classe se concretize, fazendo-as cúmplices do mundo tal qual ele é. Entretanto, o habitus de classe, produto da incorporação da necessidade objetiva, não se confunde com determinações exteriores ao comportamento humano, tampouco com o universo de intencionalidades do "sujeito", mas suscita entender a formação social de uma classe como um construto histórico da prática dos agentes na confrontação entre possível e o provável nas lutas de classe.

Ainda que não explicite o conceito de habitus de classe, seu significado teórico está bastante próximo, a meu ver, da revisão do populismo intentada por Ângela de Castro Gomes (2001) ao substituir a noção de "pacto populista" pela de "pacto trabalhista". Longe de ser um mero jogo de palavras, a historiadora aponta para a não sustentação empírica da imagem de uma classe trabalhadora facilmente manipulável pelo líder demagogo da democracia populista, na medida em que ser "cooptado excluía assim uma relação de troca, esvaziando o sujeito da cooptação de qualquer poder (inclusive o de ter suscitado a cooptação), transformando-o em objeto que é, por definição, incapaz de negociação" (Ibid., p.47). Nessa abordagem não é negada a assimetria de poder na relação entre o Estado e as classes trabalhadoras, mas busca-se ressaltar a reciprocidade (em graus variáveis, é certo) entre atores políticos na formulação de interesses, deslocando a análise da percepção simplista de que os benefícios materiais oportunizados pela legislação trabalhista seriam submetidos tão-somente a um cálculo utilitário por meio do qual se trocava liberdade política por proteção social. Nem "Estado todopoderoso" nem "classe passiva", diz Gomes (*Op. cit.*, p.48), mas uma tentativa de compreender a ação estatal como uma variável de interlocução cuja efetividade era co-determinada pelo modo como trabalhadores operavam escolhas (realistas ou não) de acordo com suas "vivências", ou seja, pela história incorporada em sua formação de classe.

Dada a contigüidade entre o campo científico e o campo político nos usos (e abusos) do conceito de populismo, evocá-lo com pretensões de validação científica perpassa um exercício de desnaturalização desse conceito que é fruto de um consenso arbitrário. O populismo quando tratado sem tal cuidado parece uma dessas "problemáticas atacadas de necrose", uma expressão sugestiva de Bourdieu (1998, p.105), cuja eficácia reside no desconhecimento da violência que instaura e valida uma ordem social a partir do esquecimento da história.

Tentar entender os mecanismos da violência simbólica que operam a naturalização de um conceito alude à perspectiva de que a argumentação racional é também uma luta política. Essa "história esquecida" é, a meu ver, um ponto de inflexão na problemática histórica e sociológica construída por Ângela de Castro Gomes e Jorge Ferreira assim como na tese de João Trajano Sento-Sé sobre o brizolismo. Há um ponto de intersecção nesses trabalhos quando reconhecem os malefícios do uso indiscriminado do conceito e da expressão "populismo" que acaba ofuscando uma tradição política chamada "trabalhismo", permitindo erros crassos do ponto de vista da análise da história política brasileira como a leviana associação entre as lideranças do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e da União Democrática Nacional (UDN), desconsiderando-se as especificidades dos seus respectivos projetos, anuladas na rubrica genérica de "populistas". O trabalhismo no Brasil possui uma longa temporalidade que remonta à articulação, desde a década de 1940, do discurso operário dos primeiros anos da República, ressurgindo em novas correntes políticas como o PDT e segundo Jorge Ferreira, o PT durante os anos de 1980 (FERREIRA, 2001, p.16; GOMES, 2001, p.48). O modo como se configura essa luta entre "ismos" no campo político fluminense perpassa a introdução do tema do populismo no debate público sobre os Cieps.

4.2 O "populismo brizolista" nos Cieps

Na produção escrita sobre os Cieps, Lucia Velloso Maurício (2002, p.120) destaca o debate entre Darcy Ribeiro e Vanilda Paiva nos anos de 1984 e 1985 como um momento de acirramento dos conflitos na política educacional fluminense, nesta altura, já cindida entre as "escolas da rede" e as escolas de tempo integral. Embora seja arriscado estabelecer uma generalização da avaliação política dos Cieps a partir de inferências das mútuas acusações desses intelectuais, a tomada de posição de Vanilda Paiva é uma expressão relativamente emblemática da crítica aos Cieps como uma crítica ao populismo. Maurício (*Idem.*), qualificou este debate de "rude". Maria Yedda Linhares identificou-o como um "Fla-Flu". Isso basta para se entender que a "troca de farpas" entre figuras intelectuais públicas, respectivamente filiadas ao PDT e ao PMDB, pode nos servir como parâmetro da luta ideológica que se dava em diversas dimensões, envolvendo múltiplos atores e interesses.

Sento-Sé (1999, p.190) aponta a singularidade do PDT no cenário político dos anos 1980 ao descrever os seus "contendores e adversários": os grupos situados à esquerda do antigo MDB, alguns com passagens pelo PCB, que permaneceriam no PMDB, além de setores moderados do partido; determinadas lideranças dos novos movimentos sociais e alguns intelectuais associados a centros de pesquisa de São Paulo que fundariam o PT; grupos da esquerda radical, inseridos no PT e em outros partidos menores; e os partidos de direita. O sociólogo delimita ainda o marco fundador dos partidos situados à esquerda no espectro político: o PMDB teria seu capital político sustentado pelo papel que reclamava para si de resistência ao regime autoritário e de principal representante do processo de transição democrática; o PT seria o "partido da ruptura", familiarizado com os novos movimentos sociais e o novo sindicalismo e pouco afeito à política brasileira do período pré-1964; o PDT seria o único partido político a explicitar um vínculo com o passado, a retomada do nacional-estatismo em sua vertente trabalhista como projeto societário liderado inicialmente por Getúlio Vargas e interrompido em 1964, o que implicaria em possibilidades e limites da tentativa de atualizar uma agenda para as políticas públicas tomando por base essa tradição política (*Ibid.*, p.108-109).

Luis Antonio Cunha (1995) descreve a segmentação interna do PMDB na primeira metade da década de 1980 com respeito à formulação de seu

programa educacional. Para Cunha (*Op. cit.*), o programa do PMDB arregimentava correntes inconciliáveis no plano ideológico, opondo defensores dos subsídios governamentais para o setor privado aos propositores da "estatização" irrestrita da educação básica e superior. O crescimento do partido, que já possuía abrangência nacional, favorecia ainda mais uma indefinição quanto à política educacional no Estado. O sociólogo assinala, portanto, que a construção do campo educacional se deu "por dentro" do campo político, configurando um movimento pelo qual "mais do que os partidos *políticos*, foram os educadores, enquanto agentes de partidos *ideológicos* em formação, os protagonistas da constituição daquele campo" (*Ibid.*, p.45).

Em sessão comemorativa do centenário de Pedro Ernesto (ex-Prefeito do Rio de Janeiro nos anos 1930, então Distrito Federal), realizada na Câmara Municipal do Rio de Janeiro em 26 de setembro de 1984, Vanilda Paiva participou de um debate com Maria Yedda Leite Linhares, então Secretária Municipal de Educação do Rio, e pesquisadores com vasta experiência em sociologia e história da educação como Luis Antonio Cunha, Zaia Brandão e Clarice Nunes. O texto que baseou sua exposição, publicado no jornal F. de São Paulo em 21 de outubro de 1984 com o título "50 anos do governo Pedro Ernesto: de que espólio falamos?", é significativo por vincular o populismo ao que denomina "estilo de gestão" do setor educacional na vigência do PEE. Para Vanilda Paiva, o retorno de Darcy Ribeiro à vida pública no período pós-1979, sobretudo no que diz respeito à sua atuação na Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, expõe um estilo de gestão marcado pelo que haveria de mais arcaico na república brasileira: o populismo, como uma tradição política autoritária. Seus atos administrativos seriam demarcados por uma condução "autocrática" dos setores do governo que assumiu, assim como pelo voluntarismo, antípoda do planejamento das políticas públicas. Darcy Ribeiro e, como consegüência direta, o programa dos Cieps expressavam, para Vanilda Paiva, sem "sombra de dúvida", o populismo e o autoritarismo desta política educacional. Diz a educadora sobre a trajetória intelectual e política de Darcy:

Seu pensamento, bem como os parâmetros de sua atuação política, permaneceram prisioneiros dos anos 50 e do início dos anos 60. (...) Sobre sua forma autocrática de gestão – que pode ser com facilidade remetida ao "núcleo duro" do isebianismo, cujos principais teóricos, afinal, eram recémconvertidos à democracia formal em sua feição populista,

trocando o controle das massas através da coerção pelo seu controle via manipulação – qualquer pessoa que tenha vivido aquele período pode dar testemunho, além de não precisarmos, nos dias de hoje no Rio de Janeiro, de remeternos ao passado (PAIVA, 1984).

Convém destacar na passagem supracitada o modo como Vanilda Paiva tangencia a versão "clássica" do populismo, conforme vimos em Weffort, reiterando-o como uma política de massas pela qual a concepção de interesse público é restringida a uma "relação de troca" entre o agrupamento dominante no Estado e as massas populares destituídas de capacidade de pressão (e de consciência). O Governo buscaria tão-somente ganhos político-eleitorais através dos Cieps, transformando o direito à educação em benesse estatal para os mais pobres. A meu ver, é estranha uma *relação de troca* em que não há sequer um resquício de interação entre as partes, pois o resultado desta é, invariavelmente, ou seja, não uma ação social segundo o(s) interesse(s) fomentado(s) entre indivíduos em relação ao comportamento do outro ou à expectativa em torno deste, mas a condenação de uma das partes à condição de objeto de um interesse alheio à sua consciência e vontade, logo, condenando uma das partes à impotência cívica.

Definido também no debate o populismo como uma estrutura de poder fundada na relação direta entre o líder e as massas, a personalização do poder leva ao arbítrio desimpedido do mandatário e, por conseguinte, à instabilidade permanente das instituições políticas, uma vez que a legitimidade desse poder não se fundamenta nos setores organizados da sociedade que poderiam estabelecer controles democráticos, mínimos que fossem, das políticas públicas. Assim a interpreta Vanilda Paiva:

O poder personalizado no líder maior – por vezes compartido por um personagem complementar subordinado que goza de grande independência em relação ao seu setor específico, como é o caso de Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro – derramase sobre o corpo de fiéis e o estilo de gestão penetra nos mais distintos escalões, ligados pela lealdade à liderança (PAIVA, 1984)

A caracterização feita por Vanilda Paiva do que podemos denominar de ethos brizolista é consoante com o apontamento de Sento-Sé (1999) acerca da centralidade que o líder – um campeão de votos – assume no processo

decisório para muitos brizolistas, mediante a "reverência ao chefe, à figura que detém o poder de mando" (SENTO-SÉ, 1999, p.267-268), a despeito de qualquer mediação na ordem interna do partido. Vanilda Paiva destaca que o processo decisório no populismo brizolista era submetido ao "controle direto do líder com chefias provisórias, à espera que se confirmem de forma satisfatória fidelidades recém-constituídas" (PAIVA, 1984). Sento-Sé nota ainda que havia entre os "quadros mais qualificados" do PDT, que ocuparam ou não cargos na Administração e no Legislativo, uma crítica à dificuldade de Brizola em compartilhar o poder de mando, favorecendo assim quaisquer tipos de acordos e composições políticas contanto que não implicassem em diminuição do seu poder, o que é um terreno fértil para o fisiologismo. A liderança de Brizola padeceria assim de um "pragmatismo mal realizado e excessivamente promíscuo" cujas alianças em âmbito local acabaram por resultar em uma perda progressiva do capital político conquistado nas eleições de 1982 que não compensaria eventuais ganhos políticos conjunturais (SENTO-SÉ, 1999, p.266).

A "lealdade à liderança" era o critério fundamental na constituição dos grupos no Governo voltados à manutenção e ampliação de seu poder. Ora, qual partido político não é comprometido com a conquista e a conservação do poder? Esta questão, por demasiada simples que possa parecer, ganha contornos não tão óbvios no enfrentamento entre intelectuais no campo educacional que é, também, político. Afirmar que, no caso do PDT, a determinação última da luta política se fundamentava nos atributos pessoais de uma liderança, como o fez Vanilda Paiva, é subestimar qualquer virtude crítica da Comissão Coordenadora de Educação e Cultura. Penso ser precipitado afirmar que o grupo reunido em torno do projeto dos Cieps e as alianças conquistadas eram genericamente os políticos fisiológicos do PDT.

Também, a realidade social não pode ser explicada somente pela intencionalidade dos atores envolvidos em uma luta política, o que nos condena ao maniqueísmo ou, simplesmente, ao cinismo. Bourdieu, em seu livro "Razões Práticas" (1996), mais precisamente em um de seus capítulos, "É possível um ato desinteressado?", contrapõe à concepção utilitarista de racionalidade a relação entre o *habitus* e o campo. Entre a posição e a tomada de posição há um acordo não consciente sobre os esquemas de percepção e de avaliação em um universo social determinado, sendo o modo como os

agentes operam escolhas, portanto, conseqüente a um trabalho de socialização prévio desses esquemas, às disposições incorporadas que fazem com que os agentes invistam em seus interesses sem reconhecê-los como tais, isto é, sem precisar formulá-los como um objeto de pensamento. Noutros termos, havia pessoas, por mais que isso possa parecer estranho a Vanilda Paiva, que concordavam sinceramente com os argumentos de Darcy Ribeiro na proposição dos Cieps e, por isso, acompanharam-no. Não se nega – ao contrário – a devoção carismática ao líder, mas não se associa esta a práticas fisiológicas.

Também é discutível o argumento de Vanilda Paiva no que toca a crítica àquela personagem pública e ao "populismo brizolista" em termos de uma negação da identidade política da cidade do Rio de Janeiro. Estabelecendo uma comparação entre o Governo Pedro Ernesto no Distrito Federal nos anos 1930 e o Governo Brizola no Estado do Rio de Janeiro, nos anos 1980, Vanilda Paiva postula haver em ambos os contextos uma questão política inconclusa, a saber, a manutenção dos atributos da capitalidade do Rio de Janeiro (MOTTA, 2000) e a dificuldade de se estabelecer nessa cidade um "governo de nativos", verificada, por exemplo, na ocupação do seu aparato político-administrativo por "recém-instalados na cidade e no Estado". O pressuposto implícito desse argumento é o questionamento do governo Brizola como porta-voz legítimo da população do Rio de Janeiro, sendo ele oriundo dos pampas gaúchos. Aceitar tal pressuposto significaria pensar o estado do Rio de Janeiro como um espaço social infenso a divisões e oposições de interesses de classes, grupos de status, partidos, culturas e outras, com maior ou menor eficácia na organização do campo político no Estado.

Também, atenta Sento-Sé (1999), num capítulo de sua tese, intitulado sugestivamente de "Do Brizolismo Utópico ao Brizolismo Científico" que, a partir de 1979, o personalismo dessa liderança, se avaliado isoladamente, não mais se sustenta como um princípio explicativo, pois esse raciocínio omite as condições sociais que possibilitam um vínculo entre a personagem pública de Leonel Brizola e o imaginário construído durante décadas em torno de sua liderança como um conjunto de representações sociais constitutivo da cultura brasileira e, pergunta-se Sento-Sé (*Op. cit.*, p.26), se não propriamente da "cultura carioca", a vinculação àquela liderança conforma uma relação de representação política pela qual se atualiza uma "imagem possível e plausível

daqueles que fazem dela a forma privilegiada de engajar-se nos debates pertinentes à esfera pública" (*Idem.*), o que invalida mais uma vez a noção de passividade política das massas, implícita na noção de "manipulação populista" a qual se atribui comumente ao brizolismo.

Ainda ao tratar das políticas de segurança pública instauradas no Estado do Rio de Janeiro entre 1975 e 2000, Sento-Sé (2001) atenta para a diferenciação das culturas corporativas das polícias militar e civil dos antigos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, que não desapareceria ao se unir por decreto realidades sociais e políticas tão díspares como a capital e o interior fluminenses no governo Ernesto Geisel (1974-1979). É digna de nota a constatação da descontinuidade administrativa das políticas de segurança pública face à meta de construir uma "comunidade fluminense, ligada pelos mesmos laços de pertencimento ao novo Estado do Rio de Janeiro" (Ibid., p.170). Para o autor, a percepção dos desafios inerentes àquela meta, contida no relato do general Oswaldo Ignacio Domingues, primeiro responsável pela política de segurança do "novo" estado do Rio de Janeiro, é emblemática para a interpretação da relação entre Estado e sociedade em todo o período delimitado em seu estudo. Segundo o general Domingues, seria necessário desenvolver uma estratégia de contenção da criminalidade radicada na Baixada Fluminense ou, em suas próprias palavras, criar "uma espécie de barreira entre as duas áreas" para "evitar inicialmente uma invasão do Rio de Janeiro" (apud. SENTO-SÉ, 2001, p.170-171). Nota Sento-Sé a contradição de uma política de integração regional que não romperia no período pós-fusão com as imagens de um Rio de Janeiro "civilizado", a antiga Guanabara, e do restante do Estado como lugar da "barbárie".

Chama atenção a prevalência da cidade do Rio de Janeiro no planejamento da segurança pública, assim como dos demais setores das políticas públicas, conseqüente a um campo discursivo que confunde o Estado do Rio de Janeiro com a cidade do Rio de Janeiro. Neste sentido, como podemos interpretar a dicotomia – cariocas ("nativos") versus forasteiros – que baliza as críticas de Vanilda Paiva ao governo Brizola? O senso de pertencimento a um lugar é indissociável das lutas das classificações dos agentes nele socializados, que investem seus interesses e pressupostos na confirmação ou negação da divisão social do espaço instituída e, por conseguinte, da distribuição de bens culturais e equipamentos sociais que

constituem as propriedades às quais estão associados "estigmas ou emblemas" (BOURDIEU, 1998, p.113) que vinculam uma coletividade (ou uma fração dela) a um lugar no espaço. De que *lugar* fala Vanilda Paiva? Da parte *civilizada* do Estado do Rio de Janeiro que "ainda está despertando de quase dois séculos como capital" e cuja população "trava a dura tarefa através da qual – por cima do cosmopolitismo que caracteriza a cidade – deverá afirmar suas peculiaridades e impedir que lhe seja imposta uma imagem que não lhe corresponde" (PAIVA, 1984)?

Os "nativos" do Rio de Janeiro são, também, os moradores dos morros que cercam os ditos bairros nobres, aqueles que por conta do comércio informal, espalham-se, dia e noite, pelas ruas e viadutos, a populosa baixada fluminense, os moradores (e eleitores) de todo o Estado. A eles não cabe o signo da "capitalidade" de modo que não se trata da ausência de "nativos" a se formar como grupos políticos. Se Vanilda Paiva critica a ausência de lideranças políticas cariocas que teriam impedido o brizolismo de ascender ao poder, a problemática exigiria, por certo, mais estudos. No entanto, estes não poderiam ser orientados por pressupostos de que o brizolismo seria menos ou mais "carioca". Falamos do Estado do Rio de Janeiro e de suas subdivisões que hoje correspondem a 92 municípios (IBGE). Ainda quando falamos da região metropolitana do Rio de Janeiro, é temerário defender o que é "carioca" e o que é "forasteiro" sem ferir o modo como pessoas reconhecem a si próprias e mesmo sem pôr em xeque a idéia do voto universal. Brizola sempre usou a seu favor o diagnóstico das pesquisas eleitorais de que sua vitória nas urnas se dava na periferia do Rio de Janeiro e nas comunidades que se instalavam em condições de sub-cidadania nos morros da cidade. O argumento de Vanilda Paiva, neste trecho, se perde na medida em que a crítica parece afastar-se de Brizola e se dirigir àqueles que nele votaram. Desvia-se, talvez sem querer, do foco, a saber, se os não-brizolistas serão capazes de se organizar e, mediante os instrumentos de controle democrático, exercerem a "vigilância democrática", de que nos fala Tocqueville desde o início do século XIX. Em tese, a cidade que fora capital da república deveria até mesmo estar mais ambientada com o exercício ativo da cidadania. Mais uma vez, parece que Paiva fixou-se num imaginário social próprio das elites, deixando de ver o Rio real que, a despeito de nossa simpatia, havia votado em Brizola.

Não é gratuito que Vanilda Paiva atribua no seu artigo "50 anos do governo Pedro Ernesto: de que espólio falamos?", publicado no jornal *Folha de S. Paulo* em outubro de 1984, o "retorno" do populismo à política fluminense aos sucessivos movimentos migratórios num contexto de urbanização que possibilitou a formação de um bloco de classes propenso a se identificar, segundo ela, com uma liderança tradicional da política brasileira. Vanilda Paiva avança nesse mesmo artigo, correlacionando o "populismo brizolista" ao descrédito do governo Chagas Freitas (1979-1983), antigo quadro do MDB-RJ, e a derrota eleitoral de seu sucessor, o candidato Wellington Moreira Franco, filiado ao PDS, alinhados ao então general-presidente João Batista Figueiredo, o último da seqüência de governos ditatoriais. Nas eleições estaduais de 1982, Brizola aparecia como o opositor declarado de ambos os governos conquistando assim a adesão não apenas dos setores populares, mas também de segmentos da classe média carioca com tendência à esquerda.

Em entrevista concedida por Vanilda Paiva à revista *Leia* em abril de 1986, intitulada "Os Cieps são 'out-doors' político-eleitorais", a educadora também faz menção ao cenário político da época ao demarcar a posição do PMDB para o setor educacional nas eleições estaduais daquele ano. A relevância da entrevista se refere não apenas à contraposição dos programas, mas à análise das condições de execução do programa dos Cieps que, em certa medida, seria reiterada por outros educadores ao longo dos anos 1980. O eixo da análise de sua entrevista perpassa a diferenciação dos programas propostos pelo PMDB, PDT e PT, como principais forças políticas no campo da educação fluminense. O programa do PMDB voltava-se para a universalização do acesso escolar, entendida por Vanilda Paiva como fator de democratização das oportunidades educacionais, enquanto o PDT centrava sua política educacional em um programa de educação integral sem uma proposta político-pedagógica definida, uma vez que a perspectiva do programa seria, a seu ver, meramente "assistencialista".

A expressão "out-door" remetia à crítica à divulgação do programa dos Cieps, assinalável pela uniformidade de sua arquitetura e pela localização dessas escolas que, segundo Vanilda Paiva, ao invés de ser planejada com o foco na área de maior déficit educacional, a Baixada Fluminense, restringiu-se aos locais de maior visibilidade pública da cidade do Rio de Janeiro, evidenciando os objetivos "político-eleitorais" do programa. Para a educadora,

a proposta dos Cieps observaria um grau de efetividade diminuto, pois alcançava apenas 5% do total da população em idade escolar, estimada em 60 mil estudantes, para um volume de recursos despendidos na implantação do programa que poderiam atender cerca de 120 mil estudantes, caso fossem aplicados nas escolas de horário parcial já existentes.

Vanilda Paiva (1986) postula um critério de justiça social para a gestão do setor educacional: o acesso equânime a escolas públicas em condições análogas de funcionamento. A escola pública, universal e gratuita deveria ter um padrão comum, logo, distinta da rede dos Cieps, porque nesta se ofereceria a um pequeno número de estudantes uma "escola de primeira classe" em detrimento da maioria dos estudantes matriculados nas escolas de horário parcial que, por contraste, continuariam sendo de "segunda classe". Nos termos dessa avaliação política, Vanilda Paiva sumariza a proposta do PMDB: "Numa escola de zero a dez, preferimos oferecer uma escola nota 5 a todas as crianças, do que oferecer uma escola nota 10 para 10% de crianças e uma escola nota 2 para as 90% restantes". Curiosamente, ao mesmo tempo em Paiva acusa a indefinição ou ausência de uma proposta pedagógica nos Cieps, reconhece-os como escolas públicas de excelência, escolas "nota 10" 33.

Por fim, é necessário observar que "o que faz com que as pessoas corram e concorram no campo científico não é a mesma coisa que faz com que elas corram e concorram no campo econômico" (BOURDIEU, 1996, p.148). Dito de outro modo, Vanilda Paiva tinha, também um capital simbólico acumulado na academia que a tornava uma referência no campo educacional. Mais do que disputas no interior do PDT, tratava-se de paradigmas de escola e de educação que os Cieps atacavam através da inclusão no campo educacional de pessoas que ou eram desconhecidas ou eram por demais

-

As diferenças das propostas do PMDB e do PT eram, segundo Vanilda Paiva, fundamentalmente político-pedagógicas. A proposta do PT pressupunha uma metodologia de ensino pensada em termos não-diretivos, quer dizer, numa metodologia aplicada segundo o entendimento de que a eficácia do processo ensino-aprendizagem vincula-se ao "interesse" livremente manifestado do educando nesse processo. Vanilda Paiva considera que tal premissa seria oposta à perspectiva da "escola unitária" defendida pelo PMDB. Nesta, reconhecesse o processo ensino-aprendizagem como uma relação hierárquica pela qual a condução do processo ensino-aprendizagem pelo educador vai ao encontro da socialização da "grande cultura" que, a depender do "interesse" do educando, provavelmente continuaria inacessível ao mesmo. Os educadores do PT recairiam, a seu ver, em uma visão ingênua da "cultura popular", na medida em que partilhavam o pressuposto de que "o conhecimento deve nascer dos alunos", sendo o professor "apenas o estimulador do processo", o que na prática, restringe o estudante pobre à cultura popular e, logo, a uma condição de subalternidade ao distanciá-lo do *corpus* de conhecimento tradicionalmente apropriado pelas classes dominantes, demandando então um regime disciplinar na escolarização dos filhos das classes populares em muito distante do construtivismo. Cf. Paiva. Os Cieps são "out-doors" político-eleitorais. *Leia*, abr. 1986.

suspeitas, como o caso de Darcy Ribeiro. Também, o caráter de "originalidade" que Darcy gostava de dar à sua idéia contrapunha-se à lógica de um campo em que saberes e créditos são acumulados no tempo na medida do reconhecimento dos pares, sobretudo, daqueles que estão há mais tempo no referido campo. Darcy Ribeiro não era, por sua trajetória, membro de nenhuma das sociedades científicas de Educação, ao contrário, em suas falas públicas, desprezava-as. Talvez, os duros ataques de Vanilda Paiva também estivessem referidos à preservação de uma ordem estabelecida entre os educadores mais graduados que não podiam aceitar um projeto com tal pretensão se dar por mãos ilegítimas na percepção de um agrupamento profissional e acadêmico.

Soma-se, decerto, a inegável luta ideológica e partidária, como indica Libânia Nacif Xavier:

Se a propaganda do governo fez dos Cieps uma bandeira de legitimação política, a estridente reação contrária às escolas públicas de tempo integral revelava, entre outros aspectos, o preconceito ancestral que as elites brasileiras nutriam para com os setores populares (XAVIER, 2001, p.134).

A personificação de Darcy Ribeiro como o que haveria de mais anacrônico na política brasileira, o "populismo", delineia um juízo não apenas sobre a atuação dessa personagem pública na política educacional fluminense, mas sobre a nossa história republicana cuja feição autoritária não poderia, segundo a educadora, ser dimensionada exclusivamente nos eventos posteriores ao golpe civil-militar de 1964:

A geração atual (...) recebeu outro tipo de formação e se preocupou com a análise e a crítica das políticas postas em prática pelos governos - especialmente a dos governos federais pós-64. Isto não significa que tenhamos abdicado da crítica por terem ressuscitado personagens pré-64. Aliás, desde que Octavio Ianni proclamou o colapso do populismo esta geração considerou que a ela não restava senão relembrar a sua versão Goulart ou a meteórica trajetória de Jânio Quadros - presidente cujo contato com as massas era tão direto que não se pejava em determinar a indumentária dos funcionários, regular o uso do biquíni ou interferir nas rinhas de galo. Tais práticas, enfrentadas pela população com risos e sarcasmo, na verdade põem a nu a ferocidade do autoritarismo presente em qualquer populismo. Mas, embora saibamos que se faz necessário desmistificar de vez muitas das figuras que desde Vargas se tem feito presentes no cenário, especialmente aqueles que compuseram o quadro

pré-64, devemos reconhecer que o populismo é um fenômeno político já bastante bem analisado por diversos autores. Por isso mesmo a geração de que fazemos parte — e certamente outras mais jovens — apesar de conhecê-los teoricamente, levou um susto quando o conteúdo dos livros plantou-se diante de nós e os personagens começaram a atuar como que saídos de um ensaio de ciência política. Esta é certamente uma experiência nova para esta geração — do campo educacional e de outros. Infelizmente esta fruição intelectual com correspondência empírica imediata tem preço alto (PAIVA, 1984).

Nessa abordagem, o brizolismo seria uma variante semântica do "populismo", que, todavia, não encontraria pouso na gramática da política institucional dos anos 1980, causando perplexidade na "geração atual" que somente poderia analisá-lo como um passado que fora "ressuscitado". Na passagem supracitada, Vanilda Paiva faz valer uma tradição disciplinar nas ciências sociais que caracteriza as personagens do período 1930-1964 pela rubrica genérica de "populistas". A resposta dada por Darcy Ribeiro às suas críticas na seção "Cartas" do jornal *Folha de S. Paulo* de 27 de outubro de 1984 também se muniria de semelhante denúncia de anacronismo, embora com sinais invertidos:

Quanto a mim, Vanilda deu de dizer, ultimamente, que nada sei de educação. Eu seria um improvisador autocrático como corresponde a todo político populista. Pobre Vanilda, misturando alhos com bugalhos em seu élan revoltoso, ela quisera que Getúlio fosse um Lênin, Jango um Mao, Brizola, um Fidel, e eu o quê? Uma Vanilda? Valha-me Deus! (RIBEIRO, 1984)

Não seria de todo errôneo Vanilda Paiva acusar Darcy Ribeiro de anacronismo se reconhecemos em Darcy um *habitus* como produto de um campo de lutas anterior que estaria ele próprio em luta contra a história instituída no tempo presente. Não se *zera* a história. Não obstante, o conteúdo político (e cultural) ao qual se refere o embate entre esses intelectuais não desmentiria na declaração de morte do populismo feita por Vanilda Paiva o vínculo com uma memória coletiva. Evocar o "populismo" como uma arma de combate político reeditava, sob novas roupagens é certo, a negação de uma tradição política: o nacional-estatismo em sua vertente trabalhista. O confronto entre Vanilda Paiva e Darcy Ribeiro, intelectuais que poderíamos considerar de "esquerda" no começo dos anos 1980, é co-extensivo a uma temporalidade

histórica que conforma na evocação do populismo, seja para confirmá-lo ou para negá-lo, uma memória em disputa no campo político com o advento do governo Brizola e daquele que seria seu rebento mais famoso, os Cieps.

Lucília de Almeida Neves (2001) lembra que o trabalhismo nasceu na tensão entre o dirigismo / paternalismo das políticas sociais e econômicas e a ampliação da esfera pública com as iniciativas das associações de trabalhadores como um sujeito coletivo até então desconhecido na história do país. Para Daniel Aarão Reis Filho (2001), o golpe civil-militar de 1964 não resultou apenas na suspensão de direitos políticos e civis, a face mais visível do regime autoritário, mas na supressão da tradição trabalhista, manifestada na disseminação das expressões "populismo" e "populista" e que apropriadas por grupos conservadores passariam a estigmatizar movimentos sociais e lideranças identificadas àquela tradição. Assim, o trabalhismo seria em pouco tempo transformado em "populismo", passando a denominar "tudo o que de pior podia existir na cultura política existente: demagogia, corrupção, paternalismo, clientelismo, fisiologismo, irresponsabilidade, irrealismo, peleguismo" (Ibid., p.347), um conjunto de significados que, segundo o historiador, sofreria poucas alterações ao ser elevado ao status de conceito teórico por sociólogos, economistas e cientistas políticos paulistas, cujas obras influiriam na formação de uma interpretação ainda hegemônica sobre a história republicana brasileira.

Jorge Ferreira (2001), em acordo com Daniel Aarão Reis Filho, reconhece que, tanto à esquerda quanto à direita do espectro político, todos "tinham contas a acertar com o grande inimigo: o trabalhismo" (*Ibid.*, p.121). Assim, a metamorfose do trabalhismo em "populismo" recairia numa espécie de bode expiatório para a direita civil e as classes médias conservadoras e, não menos, para os "crentes na ortodoxia marxista-leninista" (*Idem.*) sobre os antecedentes do março de 1964. Desse modo, qualquer semelhança com a abordagem de Vanilda Paiva ao qualificar de populista a liderança de Darcy Ribeiro e a política educacional do governo Brizola não seria aleatória. A abordagem dela e de outros que com ela convergiam não deixaria de ser modulada pelo campo intelectual da época e, não menos, pela confrontação das forças políticas que, a despeito de suas divergências programáticas, teriam em comum uma perspectiva de modernização que se mostraria intransigente com o marco doutrinário do "brizolismo". Guardadas as devidas especificidades

dos períodos pré-1964 e pós-1979, o brizolismo, em suas linhas de filiação com o trabalhismo, seria agora o "grande inimigo" a ser batido.

Dentre os adversários do brizolismo que lançaram mão do argumento [a crítica ao populismo], encontram-se os setores da esquerda do MDB, ligados ou não ao PCB, que se mantêm no partido após a reforma partidária que redunda na criação do PMDB. Preocupados em construir um sistema político moderno, democrático, sólido e funcional, viram no brizolismo o fantasma do passado que desejavam exorcizar do cenário político brasileiro. Também dos setores moderados, mas igualmente empenhados na consolidação democrático, tenderam a fazer leitura semelhante. Boa parte das lideranças dos novos movimentos da sociedade civil e intelectuais ligados aos principais centros de pesquisa de São Paulo, muitos dos quais viriam a participar da fundação do PT, viram no brizolismo a encarnação do passado com o qual pretendiam romper. Entre os críticos situados nos setores mais conservadores do espectro político, o populismo brizolista continuou significando pura e simplesmente sinônimo de subversão e agitação irresponsável. Parte da esquerda radical que não se enquadrava em nenhum dos casos acima e também dirigiu críticas ao brizolismo, considerou-o um projeto político mistificador que, ao defender a alianca entre parcela das classes dominantes e os trabalhadores, fazia tábula rasa dos "reais" interesses da classe trabalhadora. Estes se abrigaram no PT ou em partidos menores mais radicais (SENTO-SÉ, 1999, p.190; colchetes meus).

O "trabalhismo", a despeito das suas ambigüidades como doutrina política, que não deixariam de ser capitalizáveis politicamente por seus seguidores (SENTO-SÉ, 1999, p.100), faria coexistir numa ampla agenda de reformas sociais entre 1945 e 1964 tanto matizes nacionalistas e social-democracia desenvolvimentistas quanto elementos de de assistencialismo estatal que, para Lucília de Almeida Neves (2001, p.174), constituiriam a moldura compreensiva de um "projeto de cidadania bastante específico". A transposição deste "projeto de cidadania" para a política brasileira nos anos 1980 seria dimensionada por sua maior ou menor adequação a uma concepção de interesse público afeta à consolidação do sistema de governo democrático e à retomada dos debates sobre a desigualdade e a pobreza.

Nesse sentido, a ascensão política de Brizola no período pós-1979 não seria desconexa de narrativas históricas que ora o confirmariam como a liderança a conferir visibilidade a uma agenda pública identificada ao

trabalhismo, ora definiriam essa tradição como incompatível com a ordem política contemporânea, tornando essa liderança um destinatário comum das críticas de setores progressistas e conservadores.

Bourdieu já nos ensinou que "objetos de luta, as palavras do léxico político trazem a marca da polêmica na forma da *polissemia* que é o vestígio dos usos antagonistas que grupos diferentes delas fizeram e delas fazem" (1998, p.143). No campo discursivo dos Cieps não seria diferente. Darcy Ribeiro capitaneou um conjunto de referências que se reportavam à reconstrução o "populismo brizolista" como um princípio de classificação no campo político que fez com que a expressão fosse suscetível aos mais variados fins na luta política.

5. Avaliação política do programa dos Cieps no meio do caminho

Uma questão de fundo sobre o Programa Especial de Educação (PEE) diz respeito às concepções de política e educação que animaram divergências sobre os meios e os fins dessa política pública. Se, nos capítulos anteriores, pudemos descrever o discurso oficial do programa dos Cieps, as posições e oposições no período de sua implantação bem como o "populismo" que seria o principal signo do governo Brizola (1983-1986) no Estado do Rio de Janeiro, aqui o interesse é interpretar o tipo de política social proposto no PEE e a avaliação política desse programa ao contrapor abordagens de ex-gestoras do PEE e de educadores críticos àquele programa. Para tanto, devemos definir alguns referenciais de análise, a começar pelo vínculo entre educação e política social.

A especificidade da educação como política social é demonstrada por T. H. Marshall em "Cidadania, classe social e status" (1967). Na tipologia dos direitos civis, políticos e sociais sugerida por Marshall a partir da história social inglesa, os direitos sociais no século XIX ainda não se incluíam no modelo tripartite de cidadania tal como a pensamos hoje, na medida em que a cidadania correspondia, sobretudo, aos direitos civis corporificados na idéia de indivíduo como livre empreendedor de seus interesses na esfera privada ou no mercado, reservando-se ao poder estatal a manutenção da ordem legal dos contratos e da segurança pública. Contudo, a instrução já configurava um direito social indissociável das políticas públicas estatais, pois essa autonomia civil só seria factível quando fossem facultados ao indivíduo os instrumentos da educação básica. Desse modo, à educação agregava-se outro sentido de autonomia que, segundo Fábio Wanderley Reis (2004), corresponde à dimensão cívica da cidadania pela qual a segurança e o bem-estar de cada um dependem da capacidade de agir solidariamente de uma coletividade. Marshall (Op. cit., p.76) traduziria essa dimensão cívica como dependente da igualdade de status com respeito aos direitos e deveres do cidadão pertencente a uma comunidade nacional cuja civilização é em si mesma um bem público.

O direito social à educação, portanto, refere-se tanto a uma responsabilidade individual (educar-se) quanto a uma responsabilidade coletiva (educar as gerações futuras), sendo a ação direta do Estado no setor educacional um pressuposto da autonomia civil, pois mesmo no âmbito do

liberalismo "clássico" a cidadania se assenta no dever público de homens e mulheres adultos terem sido educados para o exercício da livre escolha em uma sociedade contratual. Destoando de uma concepção privatista de educação, Marshall (1967, p.74) descreveu a universalização das escolas primárias na Inglaterra do século XIX como um produto da intervenção estatal movida pelo imperativo da democracia política a reclamar eleitores educados e da indústria a demandar continuamente trabalhadores qualificados. Tal apontamento sugere que a evolução dos sistemas públicos de ensino é uma variável dependente do tipo de arranjo institucional com o qual se pôde ou não eleger a educação escolar de massa como uma necessidade prioritária.

No caso brasileiro, a universalização do acesso à escola pública fundamental se consolida apenas no último quartel do século XX e embora ainda figure como uma das principais metas educacionais no país observa questões relativas à re-definição de critérios de avaliação e de planejamento desse setor das políticas públicas. Ao discutir tais critérios vale lembrar o diagnóstico de F. W. Reis (2004, p.66) de que os estudos de políticas sociais no Brasil têm recaído em impasses diante da tensão entre os valores "civil" e "cívico" da cidadania. A meu ver, um desses impasses situa-se na definição da política social como uma política universal, outro referencial a ser qualificado nas abordagens de defensores e críticos dos Cieps.

Uma política social universal postula um padrão equânime quanto a oportunidades de vida na medida em que os serviços sociais sejam acessíveis sem discriminação positiva ou negativa de qualquer indivíduo ou grupo. Para Marcos Antônio Coimbra (1998, p.85), vigora na política social universal o princípio de equidade na distribuição de bens e serviços convencionados como o mínimo para uma vida civilizada. O problema é precisar o que venha a ser este "mínimo" na luta por recursos escassos em uma formação social específica. Acaso levemos às últimas conseqüências a concepção de Weber de que o Estado não pode ser definido pelos seus fins, a política social não é um problema apenas dos quadros técnicos especializados da burocracia estatal, mas da ordem política com as reivindicações competitivas de seus múltiplos atores.

Mesmo que quiséssemos defender o uso de instrumentos de política econômica e de política social que viabilizasse uma combinação ótima entre a acumulação de capital e a diminuição gradual de carências da população

mediante intervenções independentes do mercado, não haveria acordo prévio entre indivíduos, partidos e instituições acerca dos resultados esperados dessas políticas. Dito de outro modo, não há uma hierarquia unívoca dos fins a se perseguir na política estatal, senão o reconhecimento de práticas orientadas por concepções de mundo inconciliáveis na relação entre o Estado e sociedade. Mesmo os serviços sociais legalmente reconhecidos são suscetíveis a avaliações divergentes sobre os recursos técnicos e financeiros a serem investidos para torná-los algo mais do que uma declaração de política a ser concretizada em um futuro do qual não se sabe quão distante pode ser (MARSHALL, 1967, p.96).

Sobre a universalização pode-se indagar acerca de sua efetividade no setor educacional, dado o desafio de equiparar capacidades no processo ensino-aprendizagem sem omitir e/ou reforçar a distância social entre os estudantes. Em acordo com a análise de Celia Lessa Kerstenetzky (2006), sobre os prováveis equívocos da dicotomia universalização *versus* focalização com a qual se rotula as políticas sociais, pondero que as situações concretas do processo de massificação do ensino fundamental no Brasil teimam em desafiar uma associação espontânea entre universalização e garantia de direitos sociais. Sem antecipar conclusões, esboço nas linhas que seguem interfaces entre "críticos" e "defensores" do programa dos Cieps, buscando delinear os contornos assumidos em tais abordagens acerca das concepções de política social pertinentes àquela experiência de educação integral.

5.1. Convergências e divergências na avaliação política dos Cieps

Vanilda Paiva (1985b) e outros que com ela convergiam postulavam a escola pública como uma instituição social policlassista: um sistema de ensino que dispusesse de "um núcleo comum ao qual todo o brasileiro tenha acesso" (*Op. cit.*, p.131) e que mantivesse padrões de transmissão cultural passíveis de "equalizar sua qualidade e o nível básico de ensino em todas as partes do país" (*Idem.*). A implantação da proposta dos Cieps alcançava, a seu ver, apenas 5% do total da população fluminense em idade escolar, estimados em 60 mil estudantes, e nesta proposta era aplicado um volume de recursos que, se destinado às escolas de tempo parcial, poderiam atender, em sua avaliação, cerca de 120 mil estudantes. Parecia não se inserir em sua análise que

políticas de inovação institucional requerem o acúmulo de conhecimento mediante tentativas e erros. Para a educadora, o PEE era um erro que precisava ser interrompido antes que ocorressem prejuízos ainda maiores à educação pública do Estado.

Sobressai na abordagem de Vanilda Paiva o entendimento de que os Cieps, ao privilegiarem as classes menos favorecidas e para tal alocar os recursos públicos disponíveis, em contraste com as escolas de padrão comum que, a seu ver, atendiam a todos, a despeito da classe social, materializavam uma injustiça social. Entretanto, não se pode deixar de pontuar que políticas de inovação institucional raramente encontram oportunidades de realização em bases consensuais quando apresentam caráter redistributivo, isto é, quando implicam mudança do patamar de investimentos ("gastos") públicos a partir de transferências de recursos entre programas ou mesmo entre grupos num mesmo setor das políticas públicas, atestável na própria crítica de Vanilda Paiva à concentração de recursos no programa dos Cieps. Incrementava a crítica da educadora a idéia de que o Ciep não traduzia um projeto político-pedagógico, mas constituía-se meramente num programa "assistencialista".

A introdução de medidas compensatórias na escola pública de tempo integral seria, para alguns educadores, contrária a expectativas legítimas quanto ao igual direito de ser tratado como desigual, como convém a uma seleção escolar orientada pelo mérito, enquanto que para os defensores dessa modalidade de ensino viabilizava-se uma política pública pela qual a justiça distributiva seria um fundamento prático da expectativa, também legítima, de igualar oportunidades educacionais. A tensão entre os dois princípios não é ausente da percepção de ex-gestoras do PEE. Edwiges Rosália Ferreira, integrante da equipe responsável pela formação de alfabetizadores no PEE, expõe o que em certa medida prefiguraria um problema insolúvel na implantação dos Cieps:

O que mais me surpreendeu era assim: foi uma escola pensada para todos, mas principalmente para todos que não tinham acesso à escola. 34

A tentativa de conciliar universalização e focalização por meio da incorporação de outros serviços sociais no rol das responsabilidades

-

³⁴ Depoimento dado ao autor por Edwiges Rosália Ferreira em 29 de maio de 2008.

educacionais seria objeto de questionamentos sobre a jornada escolar ampliada. Para Lia Faria, coordenadora geral da Consultoria Pedagógica de Treinamento no PEE, a divulgação oficial dos Cieps favoreceria um encaminhamento "pouco racional" desses questionamentos:

Eu não vou dizer que o governo não cometeu erros estratégicos. Cometeu. Por exemplo, eu acho que a propaganda, a mídia do governo que vendia o projeto, era muito ruim, caracterizava muito com aquela coisa de banho, de dar de comer. Eu acho que colocava pouco uma discussão talvez mais sobre o direito à educação, da importância de uma escola de qualidade. Então eu acho que a mídia do governo era ruim. E foi um momento de muita paixão também. Você tinha aqueles que eram a favor, aqueles que eram contra, e ambos às vezes de forma pouco racional 35.

O estigma da pobreza, às vezes, é mais forte do que o mérito real do aluno. O custo político (não antecipado) de determinadas acões compensatórias que não contestavam as origens e o habitus diferenciados dos alunos da escola pública tendiam a reforçar uma similaridade intra-classe cujos efeitos não eram a promoção de todos, mas a evasão dos mais pobres. A institucionalização do programa dos Cieps pressuporia, em acordo com seu discurso oficial, assegurar uma igualdade de status progressiva entre crianças apartadas nos campos econômico e cultural, isto é, na sociedade tal como ela é. Para Maria Yedda Leite Linhares, destacar o público alvo como um segmento destacado do público no sentido da "população em geral", a saber, os mais pobres – culminou em estereótipos negativos dessas escolas de tempo integral:

[...] ir para o Ciep devia ser no imaginário popular "já passou a ser pobre", ser só criança pobre que vai ao Ciep. Vai lá para comer, tomar café de manhã, almoçar, brincando ali porque não tem espaço para brincar e para o público – eu tenho impressão, pode ser que eu esteja errada, acredito que eu esteja errada e espero que eu esteja errada – o Ciep era isso, é botar (sic) como que em um internato de criança pobre, bota (sic) lá a criança e a mãe vai para lá e vai de tarde quando volta do trabalho pegar a criança ³⁶.

³⁵ Depoimento dado ao autor por Lia Faria em 08 de julho de 2008.

³⁶ Depoimento dado ao autor por Maria Yedda Leite Linhares em 08 de julho de 2008.

Miguel Arroyo em "Direito ao tempo de escola" e Vitor Paro em coautoria ³⁷ no artigo "A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais", publicados na revista *Cadernos de Pesquisa*, em maio de 1988, trataram do tema da educação integral destacando como problema de fundo nessa concepção de escola pública a negação das responsabilidades educacionais no conjunto das políticas sociais.

Em "Direito ao tempo de escola", Miguel Arroyo (1988), em consonância com o apontamento de Maria Yedda Leite Linhares e de Lia Faria sobre a representação social dos Cieps, associa essas escolas de tempo integral às antigas "instituições totais" que desde o século XIX deixariam de ser um lugar reservado à "pedagogia do cultivo" (WEBER, 2002b) das futuras classes dirigentes para atender de modo preferencial as camadas populares, invertendo-se assim os signos distintivos da segregação social dos educandos 38

Numa economia de mercado em expansão, diz Arroyo (1988), a educação escolar, como instância de socialização, é uma dimensão constitutiva do processo de racionalização, isto é, união da disciplina racional da moderna administração do Estado e da empresa capitalista com uma conduta orientada para o auto-interesse que passa a ocupar todas as esferas da vida, confirmando assim a imagem weberiana da "jaula de ferro" a que estão submetidos todos na modernidade. Não obstante o juízo crítico, esse educador elabora um diagnóstico semelhante ao dos propositores do programa dos Cieps quanto ao caráter disfuncional da jornada escolar em turnos, uma vez que a implantação da escola de tempo integral colocaria em evidência as virtualidades de um sistema de ensino pelo qual a "condição de professor biscateiro" (*Ibid.*, p.9) seria, aos poucos, substituída pelo regime de dedicação integral numa única escola. A estabilidade do vínculo dos professores com a comunidade escolar era um dos atributos necessários para o empoderamento da própria corporação profissional, já que passariam a ter um "patrão definido, contra o qual possam lutar organizadamente" (Idem.), algo difícil quando se generaliza uma rotina de trabalho fragmentada em várias escolas de tempo

-

³⁷ Esse artigo foi escrito por Vitor Paro em co-autoria com Celso João Ferretti, Cláudia Pereira Vianna e Denise Trento Rebello de Souza.

³⁸ Erving Goffman define as instituições totais como um local de moradia, trabalho ou de outra atividade específica no qual um grupo de tamanho variável viva em regime de internação sob controle estrito de seus contatos com o mundo exterior. Cf. Goffman. *Manicômios, prisões e conventos*, 1987.

parcial, sem que o docente se sinta membro compromissado com nenhuma delas, salvo as honrosas exceções que persistem em todas as circunstâncias, até as mais hostis.

Arroyo aponta ainda o caráter conservador de algumas expectativas que são forjadas de modo favorável à educação integral sem que expressem, por isso, uma atenção à formação de docentes e discentes mais aptos ao exercício da cidadania. Trata-se do conservadorismo das classes médias influenciadas pelo "mito da infância e da pobreza" como uma combinação perigosa à ordem pública:

Nas propostas mais recentes, quando a sensibilidade das camadas médias frente à violência urbana está à flor da pele, é fácil perceber que a escola de educação em tempo integral se contrapõe à violência social. (...) É a batalha em prol do menor, da infância, enquanto continua a batalha contra o maior, o adulto, nas praças, nas relações de trabalho, nas fábricas ou campos. Já que o Estado envolvido nesta batalha não pode acabar com ela, tentemos ao menos salvar as crianças em espaços neutros, não violentos, onde a relação pedagógica não será violenta nem em sentido físico, nem simbólico. Bastaria um olhar rápido na história dessas clássicas instituições totais, do passado e do presente, destinadas a salvar a infância, os filhos dos trabalhadores pobres, para perceber quão violenta foi e continua a ser a relação pedagógica (ARROYO, 1988, p.5).

Em "A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais", Vitor Paro em co-autoria (1988) questiona os limites de uma proposta de educação integral a partir dos próprios limites da educação como política setorial. Inicialmente, esses autores buscam delimitar as proposições favoráveis e contrárias àquela modalidade de ensino. As favoráveis postulam a escola de tempo integral como uma agência de socialização capaz de incorporar a população infantil em situações de vulnerabilidade tais como a *moradia de rua*, o que, a meu ver, possibilita associar a escola em tempo integral à noção de "zona de integração" de Robert Castel (1998), considerando que essas crianças sobrevivem num dos extremos da condição de indivíduo – a destituição de quaisquer formas de proteção oportunizadas pela participação em um coletivo.

Uma jornada escolar de dia completo seria uma "zona de integração" na medida em que os poderes públicos promovessem proteção e vínculo estáveis na escolarização dessas crianças, dada à precariedade de sua socialização

primária. Castel segue a premissa durkheimiana de que "existir como indivíduo não é um dado imediato da consciência" (Ibid., p.608), fazendo-nos lembrar que exercemos melhor a liberdade (ou o aprendizado dela) quando dispomos de instituições sociais que nos assegurem uma relação com o mundo exterior não constrangida pela privação material e simbólica da luta imediata pela sobrevivência. Outro aspecto favorável diz respeito ao entendimento de que a jornada escolar de quatro horas diárias é uma organização do tempo pouco producente para o ensino dos conteúdos exigíveis no ensino fundamental. As críticas a tais argumentos, por sua vez, seguem apontando para a predominância do viés assistencialista presente nesses programas educacionais vistos como amparo para a criança em situação de risco. Nesta perspectiva, em detrimento das medidas voltadas para garantir a qualidade do processo ensino-aprendizagem, o Ciep acabaria por se tornar um "abrigo" ou "internato".

Ora, a assistência ao educando não pode ser considerada de antemão como um desvio da especificidade da educação escolar se viabiliza um conjunto de atividades que auxilie a instrução pública dos segmentos pauperizados da população. O problema é como estabelecer uma rotinização dessas atividades de assistência sem prejuízo da socialização escolar em sua "função pedagógico-instrucional" (Paro et al.,1988, p.15).

Poucas dúvidas há que a assistência ao educando somente é justificável como função da escola quando não se sobrepõe às responsabilidades educacionais propriamente ditas. Apenas a insuficiência dos segmentos de menor renda para o provimento de necessidades sociais que conformem uma noção de dignidade e a inarticulação das demais políticas sociais no suprimento das necessidades básicas do ser humano pode fazer da escola pública um ator relevante também na redistribuição de renda, sobretudo, em países subdesenvolvidos (ou "em desenvolvimento", se preferirem) onde predominam níveis extremados de desigualdade. Nada impede, assim, que num modelo de política social calcado na educação integral, possam ser ofertados, também, atendimento médico-odontológico e segurança alimentar e nutricional. Num estudo de caso do programa dos Cieps no Rio de Janeiro e do Programa de Formação Integral da Criança (Profic) no município de Assis no Estado de São Paulo, ambas as experiências são reconhecidas como participando de uma agenda de democratização das oportunidades

educacionais, embora se avalie o alto custo da manutenção das escolas públicas em tempo integral numa proposta voltada à sua generalização (Paro et al., 1988).

Não se nega o risco de que a escola pública solicitada para tarefa de tal monta negligencie aquela que é a sua função por excelência: a "função pedagógico-instrucional" (Paro et al., 1988, p.14). Mas o declínio desta missão não pode ser atribuído exclusivamente ao seu desempenho também como lócus onde o aluno e sua família encontram amparo em suas carências de distintas ordens. Há de se considerar o processo de massificação da escola pública fundamental desde a segunda metade do século XX, numa situação de progressiva escolarização da população concomitante a crescentes déficits de aprendizagem em todos os níveis de ensino.

É fato ainda digno de nota que devido aos próprios limites infraestruturais do sistema de ensino, este não comporta isoladamente o enfrentamento da "pobreza estrutural" ³⁹. Abranches (1998, p.15) ressalta que nessas condições são mínimas as oportunidades de acesso a recursos, entre os quais o prolongamento do percurso escolar dos filhos, que possibilitem uma inserção minimamente autônoma na ordem econômica, uma vez que o processo de modernização produz ininterruptamente as privações as quais estão presos os grupos muito pobres. Na exposição dos programas vinculados ao PEE, assumia-se uma concepção de educação como política social a incorporar ações compensatórias para uma parcela de seu público discente marcada pela pobreza estruturalmente enraizada.

Os limites infra-estruturais do sistema de ensino no cumprimento de suas metas são uma forte variável a ser considerada quando se fala de política educacional e veio recorrentemente à tona, sobretudo, nas falas antagonistas à implantação do programa dos Cieps e à expansão da educação integral no sistema público de ensino. Especificamente nas condições político-administrativas existentes na primeira metade dos anos 1980, vale analisar o orçamento do Estado do Rio de Janeiro para 1986.

_

³⁹ Esta noção, sugerida por Sérgio Henrique Abranches, corresponde às condições de pobreza e de iniquidade de grupos que mal conseguem constituir um excedente da força de trabalho capaz de ser engajado no circuito inferior da economia de mercado. Cf. Abranches. Política social e combate à pobreza: a teoria da prática. In: Abranches; Santos; Coimbra. *Política social e combate à pobreza*, 1998, p.15.

Visualiza-se uma inflexão no investimento público, considerando que no volume total dos recursos financeiros previstos para aquele ano, 28.904 bilhões de cruzeiros, o maior dispêndio ocorreria na área de "Educação e Cultura" com 8.744 bilhões (30,25%), quase o dobro da área a receber o segundo maior volume de recursos, "Administração e Planejamento" com 4.975 bilhões (16,17%), conforme dados da Secretaria de Fazenda do Estado do Rio de Janeiro divulgados no "Livro dos Cieps":

Quadro 3 - Orçamento do Estado do Rio de Janeiro (1986)

Função	Valor (Cz\$ 1 milhão)	Em relação ao total (%)
Legislativa	630	2,18
Judiciária	1.895	6.56
Administração e Planejamento	4.675	16,17
Agricultura	224	9,77
Comunicação	97	0,34
Defesa Nacional e Segurança Pública	3.816	13,20
Educação e Cultura	8.744	30,25
Energia e Recursos Naturais	382	1,32
Habilitação e Urbanismo	396	1,37
Indústria, Comércio e Serviços	84	0,29
Saúde e Saneamento	2.154	7,45
Trabalho	8	0,03
Assistência e Previdência	3.592	12,43
Transportes	2.207	7,64
Total	28.904	100,00

Fonte: O Livro dos Cieps (1986).

O conflito de interesses no Governo Brizola só poderia ser minimizado com o alto consenso em torno da Educação pública como prioridade, a despeito das motivações de tal consenso. Fato é que o contexto no qual se priorizava a escola pública em horário integral era o da plena crise fiscal do Estado. Acolho as preocupações teóricas de Luiz Fernando Abrucio (1999) sobre os efeitos continuados dessa crise nos anos 1980 nos países periféricos, período em que uma política social tal como esboçada na educação fluminense parecia estar em desacordo com o novo *trade-off* envolvendo eqüidade e eficiência numa agenda pública ditada pelo consenso em torno da falência do Estado nacional-desenvolvimentista.

Para Abrucio (*Op. cit.*) seria um equívoco subsumir a ampla discussão da reforma do Estado iniciada nos anos 1970 à idéia de "Estado mínimo", pois suas orientações programáticas não confirmaram todas as expectativas dos

políticos conservadores alinhados à doutrina do livre mercado. O receituário da(s) reforma(s) do Estado nos países desenvolvidos seria descrito pelo cientista político nos seguintes termos: reforço das funções indutoras e regulatórias do Estado, reduzindo-se sua esfera de atuação exclusiva mediante privatizações, concessões e parcerias e redefinindo-se seu papel sem diminuí-lo na administração das políticas públicas; busca de maior equilíbrio fiscal com adoção de políticas de controle orçamentário sem redundar necessariamente em diminuição dos gastos públicos, senão na otimização dos recursos disponíveis no Estado; flexibilidade e descentralização da administração pública por meio de "reformas gerenciais" que preconizavam controle das políticas segundo avaliação a posteriori dos seus resultados no lugar da aplicação invariável de normas e procedimentos; aumento da participação de usuários e da "comunidade" na avaliação e co-gestão dos serviços sociais cuja prestação volta-se cada vez mais para o "cidadão-cliente" (*Ibid.*, p.164).

No Brasil, a crise do modelo de financiamento estatal permeava a agenda acima exposta, mas sem deixar de assumir as particularidades do processo de reconstrução das instituições estatais no novo regime democrático no qual se sobrepunha o problema do déficit público, um impedimento à ampliação dos recursos exigíveis para o atendimento das demandas sociais agravadas pelo crescimento econômico sem redistribuição desde os (prósperos?) anos do dito "milagre brasileiro" (1967-1973). A herança do regime autoritário seria, no mínimo, desabonadora:

[...] a Nova República foi marcada por uma situação de ausência de hegemonia, no sentido gramsciano da palavra. Ou seja, não havia um grupo ou aliança capaz de estabelecer um novo projeto hegemônico. Resumo da ópera: o Estado estava quebrado e não havia quem pudesse — ou mesmo quisesse — reformá-lo para enfrentar a nova realidade (ABRUCIO, 1999, p.172)

Como, em cenário tão adverso, um programa da magnitude dos Cieps estaria infenso à descontinuidade administrativa que se reitera em diferentes setores das políticas públicas? Abrucio (*Op. cit.*, p.173) reconhece que diante de tal crise de hegemonia prevaleceria um padrão de competição não-cooperativa nas relações inter-governamentais *vis-à-vis* a prática generalizada nos estados de repassar os custos e dívidas ao Governo Federal, uma vez que

os Bancos Estaduais eram o instrumento por excelência de financiamento público mediante emissão desmedida de moedas e, tão logo, de aprofundamento do déficit fiscal e da inflação.

Se as proposições político-pedagógicas dos Cieps já eram motivos mais do que suficientes para polêmica, acrescia a esta a denúncia de um problema da eficiência e controle social do gasto público na implantação e eventual ampliação do programa de educação integral. No entanto, as questões quanto ao equilíbrio fiscal não compunham definitivamente as preocupações de seus protagonistas que se recusavam a subordinar uma convicção a exigências tecnocráticas ⁴⁰. Isso permitia o entusiasmo presente numa das muitas declarações de Darcy Ribeiro, então vice-governador do Rio de Janeiro (1983-1986), a respeito do início da construção dos Cieps:

não se tratava de inventar nada, só de fazer o que existe no mundo inteiro, escolas de dia completo. Fizemos as contas há três anos. Era um dinheirão, coisa de doido. Mas o Brizola disse: "Toca para a frente, que o dinheiro eu arranjo" (RIBEIRO, 2007, p.166).

A decisão pela política educacional como um experimento institucional capaz de elevar a qualidade do serviço oferecido e, portanto, de suscitar o efeito-demonstração que justificaria a expansão gradual da rede dos Cieps no sistema público de ensino pareceu desconsiderar os custos políticos disso. Nesse sentido, recepciono a importante contribuição de Raquel Balmant Emerique (1997) acerca da experiência dos Cieps que enfatiza a dominação simbólica como um primeiro plano da luta política.

Emerique (*Op. cit.*) apresenta como fio condutor de sua dissertação de mestrado, intitulada "Do salvacionismo à segregação: a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública no Rio de Janeiro", o desencontro

⁴⁰ Detendo-se o controle na alocação dos recursos disponíveis no governo, por que não empregá-los de

meios. Weber reiterou que tais paradoxos apenas confirmam a tensão entre esses dois princípios éticos, jamais vividos em separado pelo homem de "vocação política" em cuja prática reconhece que "não se teria jamais atingido o possível, se não houvesse tentado o impossível" Cf. Weber. *Ciência e política*, 2002.

acordo com a idéia de justiça social conexa à "causa" a defender? Neste caso, estamos diante de uma decisão movida tão-somente pela "ética da convicção", que não tem outro fim senão o de manter e reforçar a própria convicção. No entanto, independente da justificativa que se queira atribuir a uma idéia de justiça social, a decisão sobre a implantação de uma política ou programa social depara-se, inevitavelmente, com os paradoxos éticos da política de que fala Weber, pois não seria menos razoável, para o próprio sucesso da decisão política tomada, ater-se à "ética da responsabilidade" que, no caso concreto aqui referido, traduzir-se-ia em medidas de racionalização do gasto público face à escassez de

entre o modelo de socialização escolar proposto para os Cieps e as expectativas sociais predominantes em torno dessas escolas de tempo integral, tanto dos docentes como de parte significativa de pais de alunos, demonstrando as conseqüências não-antecipadas de uma tentativa de reforma educacional num campo em que os atores envolvidos divergiam (ou desconheciam) das concepções em torno da escola e do processo de ensino-aprendizagem. Sua pesquisa de campo estendeu-se até a reedição do programa dos Cieps no segundo governo Brizola (1991-1994) no Estado do Rio de Janeiro, embora a análise tomasse como pano de fundo as proposições originais dos anos 1980. Destaco a noção sugerida pela pesquisadora de "construtivismo interacionista" para denominar a pedagogia dos Cieps expressa na valorização da cultura dos segmentos chamados populares.

O diagnóstico da situação educacional contido no discurso oficial dos Cieps explicitava uma taxa de aproveitamento escolar de aproximadamente 50% na primeira série do ensino fundamental brasileiro e uma crescente distorção idade-série e evasão escolar nas séries posteriores. Essa situação revelaria o dualismo de um sistema público de ensino pensado em acordo com ethos dos estudantes das camadas médias, porém composta majoritariamente por uma clientela empobrecida e destituída do capital cultural que serve de parâmetro para os mecanismos de avaliação na educação escolar. Frente à educação tradicional e elitista o "construtivismo interacionista" nos Cieps corresponderia a uma estratégia pedagógica de comunicação nãoviolenta entre a "experiência cultural do pobre" (EMERIQUE, 1997, p.81) e a cultura escolar capaz de incorporar a comunidade mais pobre ao cotidiano da instituição. Uma socialização do conhecimento fundada no reconhecimento da particularidade do educando em sua cultura popular, base de sua sociabilidade a ser reconstruída à medida do entrosamento com outras formas culturais. Noutros termos, uma modalidade de ensino em termos não-autoritários, aplicável segundo o entendimento de que a eficácia do processo ensinoaprendizagem vincula-se à motivação do educando, cabendo ao professor ser uma escuta qualificada e propositiva, mas não aquele a ditar uma pauta de conhecimentos válidos e, mais que isso, apropriados para uma idade escolar e não para a outra como se fosse possível estipular as mesmas tendências das crianças filhas das classes médias.

Interessa enfatizar que na avaliação política desta política pública estavam em jogo critérios de mensuração do grau de sucesso no processo ensino-aprendizagem que, a meu ver, ainda tomava como parâmetro o capital cultural "incorporado" e "objetivado" (BOURDIEU, 2004) num tipo de aluno que não representava mais a expressiva clientela dos Cieps. No trabalho de acumulação do capital cultural, há de se observar o tempo entre sua transmissão e a sua apropriação entre perfis discentes diferenciados na escola pública. A especificidade do capital cultural supõe um trabalho de aquisição que, enfim, torna indistinto o que é "natural" e o que é adquirido, uma vez que se refere ao que há de mais pessoal no indivíduo. No entanto, lembra Bourdieu (*Op. cit.*, p.75), a nós não cabe esquecer que estar vinculado (incorporado) à pessoa, não torna o capital cultural, sobretudo o escolar, sob a aparência de uma aptidão intelectual inata, um poder menos arbitrário cuja aquisição pode se dar mediante situações mais violentas ou menos a depender da disparidade ou proximidade com a socialização primária do sujeito.

Ratifico que a ideologia do mérito, que justifica a noção de desempenho diferencial a partir do esforço individual do educando, dissimula as condições prévias para a formação do capital cultural e, por conseguinte, o fundamento sócio-econômico do sucesso escolar. Segundo Bourdieu (2004, p.76), é na "própria lógica de transmissão do capital cultural que reside o princípio mais poderoso da eficácia ideológica dessa espécie de capital". Famílias muito pobres são destituídas de um capital cultural objetivado no seu patrimônio privado que favoreça essa espécie de auto-cultivo mistificada pela ideologia do mérito, sendo tanto mais facilitado quanto maior for, por um lado, o capital cultural incorporado pelos membros da família e, por outro, a confluência deste capital com "a totalidade do tempo de socialização" (*Idem.*) da criança, o que faz da educação integral uma realidade para famílias de elite com ou sem a ampliação da jornada diária dos filhos na escola.

Uma das condições objetivas para a transmissão do capital cultural é o prolongamento do percurso escolar a partir da liberação da necessidade econômica, permitindo a um determinado indivíduo uma fruição do tempo não submetida à preocupação com o presente (ou a ocupação mediante trabalho ou responsabilidades domésticas no presente). Se reconhecermos o tempo livre como um recurso desigualmente distribuído entre as classes sociais, podemos conceber a idéia de educação integral como uma socialização

escolar que promove uma *acumulação primitiva* de capital simbólico dos filhos das classes populares ⁴¹, sobretudo para os seus segmentos mais pauperizados, cuja relação com o futuro será marcada, por conta da escassez de meios, pela quase total inexistência de tempo para os estudos na eterna luta pela sobrevivência. Daí que o alargamento deste tempo no presente tem o efeito de uma forte primeira acumulação de capital cultural capaz de contrariar, no futuro, um *provável* destino de classe ao expandir possibilidades no presente. Não obstante, esta análise não condiz com a representação social que prevaleceu acerca da escola de tempo integral no decurso da experiência dos Cieps como ressaltada por Emerique (1997). No imaginário social, uma política social com base na equidade foi causadora de estigmas em vez de entendida sob o viés da justiça distributiva, fator que serviu para o desgaste desta experiência de escola pública:

Um dos pontos que contribuiu para o estigma dos Cieps como escola de pobres foi o horário integral, pois atenderia a crianças que não têm assistência e acompanhamento dos pais por trabalharem fora, bem como aos alunos que precisassem complementar a renda familiar. (EMERIQUE, 1997, p.70).

Também, a tentativa de atenuar o recalcamento da criança pobre diante da autoridade escolar por meio de uma relação dialógica entre o educando e o educador tornou-se impossível de ser concretizada, pois se confundiu, segundo Emerique, a "necessidade de motivação para a aprendizagem, através dos interesses dos alunos, com a própria aprendizagem" (*Ibid.*, p.83). Efetivamente, a educação integral não provou ser capaz de assegurar a conversão do tempo gasto com formas de ensino não-violentas para o aluno em benefícios de aprendizagem com valor de troca mediante o título escolar no mercado. Um ensino direcionado unilateralmente pelo *interesse* da criança é avesso à relação dialógica proposta na pedagogia dos Cieps. Mas, uma vez que em algumas versões o aprendizado passou a depender exclusivamente de tal interesse entre crianças que já traziam a rejeição à educação formal, o aprendizado foi seriamente comprometido. Desconsideradas as virtualidades que de fato existem na transmissão sistemática dos conteúdos curriculares quando capazes de despertar no aprendiz a motivação que o leva a participar

⁴¹ "Acumulação primitiva de capital simbólico" é uma expressão sugerida por Roberto Dutra Torres Júnior em uma conversa que tivemos sobre minha dissertação.

da construção de conhecimentos, deu-se no âmbito do "construtivismo interacionista", um reconhecimento distorcido da cultura popular, tornada um valor em si mesma, que contribuiu para o recalcamento da autoridade do professor e da função do magistério.

As ambigüidades do popular (educação popular, cultura popular etc.) remetem à evocação deste signo como uma representação exterior do mundo social vivido pelas camadas populares, cujas expectativas relacionadas à socialização escolar podem frustrar entusiastas do construtivismo, como o indica Emerique (1997, p.89) ao constatar em sua pesquisa que a "população pobre aprecia a escola e não a toma como um 'arbitrário cultural'. Para eles é o grande acesso que precisam para dialogar com outros grupos". A representação dos assistidos pela escola de tempo integral - esta criada em nome daquilo que distingue os dominados numa sociedade de classes, o ser pobre ou popular, em busca da promoção destes - deixou de ser uma discriminação positiva ou uma ação afirmativa para se tornar um estigma a reforçar a marginalidade econômica destes segmentos. Na "busca dominada por distinção", como diz Bourdieu (1990, p.186) entre os pobres, quem podia queria estudar nas "escolas da rede" e não nos Cieps. Não se pode criticar tais famílias por isso. Os mais pobres também sabem se submeter à autoridade escolar se isto lhes abrir oportunidades e a seus filhos a fim de se poder "perder aquilo que os marca como 'vulgares' e por se apropriar daquilo em relação a que eles aparecem como vulgares" (Ibid., p.187), os saberes legítimos, cuja transmissão só se viabiliza quando os educadores forem de fato os intermediários culturais de tais instrumentos de produção das competências socialmente valorizadas.

Num contexto em que os Cieps não chegaram a realizar seu intento não apenas por falhas suas como podem ter qualquer política pública, mas, sobretudo, pelo *campo minado* no qual a proposta foi feita – ou que o modo de operar politicamente de Darcy Ribeiro provocou, já herdeiro este das hostilidades mais emocionais ou menos dos anti-brizolistas – que a rejeitou antes sequer que pudesse revelar algumas de suas virtudes.

Num Rio de Janeiro que também experimentava o recrudescimento da violência urbana, tais escolas e sua pedagogia *não-intimidativa* sobre o aluno foram se tornando na imaginação, sobretudo das classes médias, o foco da violência e do aprendizado de "bandidos". A força simbólica de tais acusações

veiculadas na mídia e em outro circuitos, a despeito de sua veracidade, criaram uma segunda realidade. O medo se alastrou entre os próprios docentes que se recusavam, muitas vezes, a trabalhar nos Cieps, já situados, quando na região metropolitana em áreas de difícil acesso – como são os lugares onde os mais pobres moram – e, muitas, sob o domínio do narcotráfico já nos inícios dos anos de 1980. Em pouco tempo, os bem montados Cieps experimentaram espoliações e estigmas, passando a ser rejeitados pelas famílias mais pobres que ainda tinham a educação como um valor de ascensão social e podiam encontrar outras escolas para seus filhos.

Mesmo que muitas campanhas eleitorais postulem a educação pública como meta prioritária, é oportuno perguntarmos em que medida o aprendizado coletivo oportunizado em menos de três décadas de democracia formal se mostra ainda insuficiente para consolidar mecanismos institucionais que favorecam a autonomia dos cidadãos e de suas organizações civis no exercício do seu papel de auditores das decisões governamentais operadas nas burocracias públicas. Os Cieps constituem, inegavelmente, um patrimônio público, embora a possibilidade dessas escolas serem retomadas como suporte de uma política de inovação institucional pareça deslocada no cenário político e educacional atual. Quem perde com o desperdício dessa experiência? Por meio de uma sociologia dos conflitos apreende-se que as dissonâncias entre a Comissão Coordenadora e os representantes do magistério remetem a uma tentativa de viabilizar um experimento de democracia participativa nos estertores do regime autoritário, o "Encontro de Mendes", pelo qual uma decisão baseada no entendimento recíproco de seus participantes fora frustrada, impedindo, em seu nascedouro, uma modalidade de ensino em que novas práticas fossem instituídas e novos significados fossem atribuídos à socialização escolar das camadas populares.

Considerações finais

Passadas mais de duas décadas da implantação do Programa Especial de Educação (PEE) há ainda um longo caminho a ser percorrido na revisão dessa experiência de educação integral no Estado do Rio de Janeiro. A despeito da oposição aparentemente irredutível entre "defensores" e "críticos" do que veio a ser a principal linha de ação desse programa, o Centro Integrado de Educação Pública (Ciep), inegável bandeira política do governo Brizola (1983-1986), num cenário de coalizões de forças pela definição de um projeto nacional hegemônico no novo regime democrático no qual Brizola ainda aparecia como uma opção na corrida presidencial, a pesquisa histórico-sociológica dos Cieps constitui um instrumento de análise indispensável para burilar juízos de valor acerca de seu significado na memória coletiva que, como tal, é construída e reconstruída pelas tomadas de posição sobre os temas e problemas que estão na ordem do dia.

A tentativa de delimitar tais temas e problemas remetendo-se ao populismo constitui uma dificuldade ao pesquisador, dada o seu largo alcance no senso comum douto e leigo que antepõe à história do conceito o uso indiscriminado desse, tal como se pudesse explicar todo e qualquer problema de política, o que na prática equivale a não explicar nada. O provável acerto das análises históricas que apontam o autoritarismo como uma constante na política brasileira não desfaz as muitas dúvidas sobre o conceito de populismo. Dada a contigüidade entre o campo científico e o campo político nos usos (e abusos) desse conceito, evocá-lo com pretensões de validade científica perpassa um exercício de objetivar a representação objetivada desse conceito, isto é, por sob o princípio da falsificação a própria narrativa histórica do populismo sem o qual a pesquisador torna-se objeto e não sujeito dessa narrativa.

O populismo constitui um objeto das ciências sociais se, e somente se, tomarmos os seus usos como indissociáveis do estado das lutas pela delimitação de hierarquias no campo político, que tem na tradição sociológica estabelecida em torno desse tema um campo também em disputa, posto integrar o rol dos "problemas legítimos" que orientam a construção do objeto – trabalho este feito quase sempre sem se conhecer o caráter pré-construído da problemática sobre o objeto, isto é, a história social dos problemas e teorias

sem a qual aumentam as chances de que tal "problemática" seja elaborada segundo as categorias do pensamento sociológico decantadas no senso comum. Eis o imbróglio do "populismo" e de todos os objetos a que este serve como categoria de acusação, atestável na luta política em torno da representação legítima dos Cieps.

O estudo dos Cieps, em seus acertos e erros, que se volta para o exame dos campos político e político-educacional onde se inscreveram, é fértil para um diagnóstico da situação educacional brasileira quando se coloca como questão incontornável a organização do tempo escolar para uma efetiva socialização da criança, com desdobramentos positivos sobre seu aprendizado, sobretudo no caso de nossa imensa infância pobre. Retomo aqui o trabalho já citado de Marcelo Cortes Néri, coordenador da pesquisa "Tempo de permanência na escola", publicada pela Fundação Getúlio Vargas em 2009, cuja relevância está em mensurar o tempo dedicado aos estudantes na escola e suas conseqüências para o processo ensino-aprendizagem.

Chamo atenção para os resultados da pesquisa supracitada por reiterar um problema que já estava na agenda política quando do primeiro plano da política educacional brasileira no começo dos anos 1980: o tempo escolar diminuto oferecido a crianças e jovens. Persiste, hoje, a realidade de uma rotina escolar organizada em três ou mais turnos, uma realidade em que "cada brasileiro passa em média até os 17 anos menos de três horas diárias em sala de aula" (NERI et al., 2009, p.16). Ao mesmo tempo, na PNAD de 2007 registra-se uma taxa de escolarização de 97,7% da população entre sete e 14 anos, faixa etária para a qual se destina o ensino fundamental obrigatório.

Mas, a observância do princípio da equidade no acesso à escola pública fundamental não pode prescindir de um exame mais rigoroso sobre a desigual distribuição do tempo escolar, suas causas e suas consequências negativas para a educação.

Retomando a questão que orienta esta pesquisa – o que deve e o que não deve ser passível de responsabilidade pública na organização e distribuição de recursos materiais e humanos no sistema de ensino? – a proposta original dos Cieps pode ser avaliada como uma ação direta do Estado na provisão de tempo escolar a ocupar a maior extensão da parte ativa do dia da criança, sobretudo daquelas oriundas das classes sociais menos

favorecidas, destituídas de meios de socialização de bens culturais que as favoreçam em sua exposição aos conteúdos escolares.

Ora, como considerar o mérito como um atributo de legitimidade da seleção escolar sem, todavia, deixar de atentar que um grupo restrito de crianças já vêm dotadas de um patrimônio familiar como uma primeira acumulação de capital cultural indispensável no começo do percurso escolar, enquanto para uma gigantesca parcela das crianças pobres tal transmissão jamais se deu? Pensando a política social em termos de uma "focalização como ação reparatória" (KERSTENETZKY, 2005, p.8), vigoraria nos Cieps o entendimento de que a noção de igualdade inscrita nos direitos sociais formalmente reconhecidos como universais não se consuma uma vez que o acesso a tais direitos encontra-se obstaculizado por desiguais oportunidades educacionais que tendem a se perpetuar assim como as desigualdades de recursos e capacidades. Em países como Brasil, com assimetrias sócioeconômicas extremadas, uma política social universal tem efetividade apenas se associada aos instrumentos das políticas de focalização que ampliem as oportunidades de inclusão dos indivíduos na política social universal, encurtando o fosso entre ricos e pobres no sistema de ensino.

Medidas compensatórias como as previstas no funcionamento dos Cieps não poderiam ser resumidas à pecha de "assistencialismo", malgrado a eficácia política da dita expressão nos intensos embates que acompanharam à implantação dessas escolas. Lembra Kerstenetzky (Op. cit.) que medidas de assistência – não assistencialismo – são compatíveis com a noção de universalização numa concepção de justiça distributiva. Embora seja inegável que os conflitos distributivos na esfera do Estado e da sociedade incidem diretamente na elaboração da agenda das políticas públicas, o interesse econômico não explica isoladamente as resistências a uma radical alocação de recursos no setor das políticas públicas educacionais. Isso decorre em igual medida de lutas simbólicas pela imposição de princípios de ordenação e de representação do mundo que opõem grupos e classes sociais em diferentes condições de acesso à cultura escolar. Ora, se ponderarmos que, no caso brasileiro, a universalização do ensino fundamental é determinada pela insuficiência da provisão da educação pública, uma política distributiva agressiva como a configurada nos Cieps que, se bem-sucedida, colocaria em xeque não apenas a reprodução escolar de posições sociais vantajosas, mas,

sobretudo, a naturalização do privilégio cultural a partir do contra-exemplo de uma experiência de educação integral pela qual a cultura dominante – entendida como a cultura dos grupos dominantes que assim o é não porque tenha algum elemento intrínseco que a torne superior (ALMEIDA, 2007, p.47) – seria confrontada pelo estabelecimento de uma cultura escolar que, destituída de seu caráter de dominação, fosse posta em diálogo com os saberes populares através de uma comunicação não-violenta entre o educador e o educando.

Entretanto, erros consecutivos, intencionais ou não, de parte a parte dos atores que, no campo político e político-educacional, poderiam ter feito o programa dos Cieps vingar, em seu constante aperfeiçoamento, mais do que as variáveis sócio-econômicas, foram fatais para a permanência dos Cieps. Não se alterou a legitimação dos princípios de hierarquização que, numa sociedade de classes, inviabiliza a atribuição de um significado à cultura "popular" além da mácula da vergonha de ser pobre. O esperado efeitodemonstração não surgiu no mesmo ritmo em que se implantavam essas escolas de tempo integral e, numa situação criada de apartação das escolas já existentes em que se fortaleceu o conflito entre "professores da rede" e "professores dos Cieps", dado o estado de abandono das escolas de tempo parcial, o caráter experimental dos Cieps não encontrou bases de apoio na própria opinião pública para seus desdobramentos. Impedido de ser expressão que Darcy Ribeiro adota ao se referir à ninguendade do povo brasileiro (MIGLIEVICH RIBEIRO, 2006) - os Cieps enfrentaram, desde o emblemático "Encontro de Mendes", fortes rejeições, sobretudo, nas corporações dos profissionais de educação.

A construção de uma nova cultura escolar demanda um tempo não limitado ao começo e término dos governos, e as descontinuidades administrativas não poderiam ser mais indesejáveis ao se pretender aprender com os erros sem se esquecer dos acertos. Fato é que as lutas por classificação social do ponto de vista dos dominados envolvem uma expectativa de direitos em torno de princípios da universalização da política social que ainda estamos muito longe de atingir. Mais um motivo para que experiências focalizadas de promoção social de segmentos excluídos não sejam desprezadas.

Referências bibliográficas:

ABRANCHES, Sérgio Henrique. Política social e combate à pobreza: a teoria da prática. In:; SANTOS, Wanderley Guilherme dos; COIMBRA, Marco Antônio. <i>Política social e combate à pobreza</i> . Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p.9-31.
ABRUCIO, Fernando. O longo caminho das reformas nos governos estaduais: crise, mudanças e impasses. In: MELO, Marcus André (Org.). <i>Reforma do Estado e mudança institucional no Brasil</i> . Recife: Massangana, 1999, p.161-198.
ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Orgs.). Sociologia da educação. Pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis: Vozes, 2007, p.44-59.
ARON, Raymond. As etapas do pensamento sociológico. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
ARRETCHE, Marta T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elisabeth Melo (Org.). <i>Avaliação de políticas sociais</i> . Uma questão em debate. São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais, 1999, p.29-39.
ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n.65, 3-10, mai. 1988.
BOMENY, Helena. <i>Darcy Ribeiro</i> . Sociologia de um indisciplinado. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
BOURDIEU, Pierre. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 1990.
Razões práticas. Sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

_____. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). <i>Escritos de educação</i> . Rio de Janeiro: Vozes, 2004, p.81-126.
A demissão do Estado. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). <i>A miséria do mundo</i> . Petrópolis: Vozes, 2007, p.215-223.
; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. <i>Ofício de sociólogo</i> . Metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis: Vozes, 2007.
BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/I9394.htm . Acesso em 30 de abril de 2007.
BRASIL. Portaria normativa interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Disponível em http://www.mec.gov.br . Acesso em 30 de abril de 2007.
BRASIL. Sinopse Estatística da Educação Básica. Apresenta dados relativos à educação básica no ano de 2007. Disponível em http://www.inep.gov.br . Acesso em 26 de janeiro de 2009.
CARVALHO, José Murilo de. <i>Cidadania no Brasil</i> . O longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
CASTEL, Robert. O individualismo negativo. In: As metamorfoses da questão social. Uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998, p.593-611.
CASTRO, Ana Rosa; FARIA, Lia. Ciep: o resgate da utopia. In: COELHO, Lígia Martha; CAVALIERI, Ana Maria (Orgs.). <i>Educação brasileira e(m) tempo integral</i> . Petrópolis: Vozes, 2002, p.83-92.
CAVALIERI, Ana Maria. Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma

experiência frágil. In: COELHO, Lígia Martha da Costa; CAVALIERI, Ana Maria

(Orgs.). Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002, p.93-

111.

Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?
Educação e Sociedade, vol. 23, n.81, 247-270, dez. 2002.
COIMBRA, Marcos Antônio. Abordagens teóricas ao estudo das políticas sociais. In: ABRANCHES, Sérgio Henrique; SANTOS, Wanderley Guilherme dos; <i>Política social e combate à pobreza</i> . Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p.65-104.
COSTA, Valeriano. Federalismo. In: AVELAR, Lúcia; CINTRA, Antônio Octávio (Org.). Sistema político brasileiro. Uma introdução. Rio de Janeiro: Fundação Konrad-Adenauer-Stiftung; São Paulo: UNESP, 2004, p.173-184.
CUNHA, Luiz Antônio. Educação, Estado e democracia no Brasil. São Paulo: Cortez; Niterói: UFF; Brasília-DF: Flacso do Brasil, 1995.
DARCY responde à pedagoga. Folha de S. Paulo, 27 out. 1984. (Sessão Cartas)
DINIZ, Eli. Clientelismo urbano, ressuscitando um antigo fantasma? 6.º Encontro Anual da Anpocs. Nova Friburgo-RJ, 1982. (Mimeo)
EMERIQUE, Raquel Balmant. Do salvacionismo à segregação: a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PPCIS / UERJ, 1997. 159 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais).
FERREIRA, Jorge. O nome e a coisa: o populismo na política brasileira. In: (Org.). <i>O populismo e sua história</i> . Debate e crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p.61-124.

FERREIRA Jr., Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educação e Sociedade*, vol. 27, n. 97, 1159-1179, set. / dez. 2006.

FIORI, José Luís. *O vôo da coruja*. Para reler o desenvolvimentismo brasileiro. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos.* São Paulo: Perspectiva, 1987.

GOMES, Ângela de Castro. O populismo e as ciências sociais no Brasil: notas sobre a trajetória de um conceito. In: FERREIRA, Jorge (Org.). *O populismo e sua história*. Debate e crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p.17-57.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n.55, nov. 2001.

IPEA. *Políticas sociais*. Acompanhamento e análise, n.13. Disponível em http://www.ipea.gov.br. Acesso em 20 de setembro de 2007.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. Políticas sociais: focalização ou universalização? *Revista de Economia Política*, vol. 06, n.4, out. / dez. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar.* Políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação)

LIMA, Lana Lage da Gama; ALVES, Heloísa Manhães. *UENF, a universidade do terceiro milênio*. Uma memória (1993-2003). Campos dos Goytacazes: UENF, 2003.

MARSHALL, T. H. Cidadania e classe social. In: _____. *Cidadania, classe social e* status. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967, p.51-114.

MARTINS, Ruth. Darcy explica acumulação de cargo. *Jornal do Brasil*, 16 jun. 1983.

MATIAS, Glauber Rabelo. *Uma sociologia dos círculos sociais em Campos dos Goytacazes: Darcy Ribeiro e intelectuais na construção da Universidade Estadual do Norte Fluminense*. Campos dos Goytacazes: Centro de Ciências do Homem (UENF), 2005. 107 p. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais).

_____. Intelectuais como *missão*: revisitando Karl Mannheim. *Revista Uruguatá*, n.11, dez. / mar. 2007.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita. In: COELHO, Lígia Martha; CAVALIERI, Ana Maria (Orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002, p.112-132.

MELO, Marcus André. As sete vidas da agenda pública brasileira. In: RICO, Elisabeth Melo (Org.). *Avaliação de políticas sociais*. Uma questão em debate. São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais, 1999, p.11-28.

MIGLIEVICH RIBEIRO, Adelia Maria. "O Povo Brasileiro" de Darcy Ribeiro: crítica ou reforço à noção de "caráter nacional brasileiro"? In: PLANCHEREL, Alice Anabuki. (Org.). *Memória e Ciências Sociais*. Maceió: UFAL, 2005, p.9-25.

MOTTA, Marly Silva da. *Saudades da Guanabara*. O campo político da cidade do Rio de Janeiro (1960-75). Rio de Janeiro: FGV, 2000.

_____. A fusão da Guanabara com o Estado do Rio: desafios e desencantos. In: FREIRE, Américo; SARMENTO, Carlos Eduardo; MOTTA, Marly Silva da (Org.). *Um estado em questão*. Os 25 anos do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: FGV, 2001, p.19-56.

NERI, Marcelo Cortes (Coord.). *Tempo de permanência na escola*. Rio de Janeiro: FGV / IBRE; CPS, 2009. Disponível em: http://www.fgv.org.br. Acesso em 27 de abril de 2009.

um projeto para o Brasil (1945-1964). In: FERREIRA, Jorge (Org.). O populismo e sua história. Debate e crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p.167-203. PAIVA, Vanilda. 50 anos do governo Pedro Ernesto: de que espólio falamos? Folha de S. Paulo, 21 out. 1984. ____. Que política educacional queremos? Educação e Sociedade, n.21, 121-140, ago. 1985. . O populismo e a educação no Rio de Janeiro: resposta a Darcy Ribeiro. Educação e Sociedade, n.22, 134-137, set. / dez. 1985. ____. Os Cieps são "out-doors" político-eleitorais. *Leia*, abr. 1986. PAIXÃO, Lea Pinheiro. Socialização na escola. In: _______; ZAGO, Nadir (Orgs.). Sociologia da educação. Pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis: Vozes, 2007, p.222-244. PARO, Vitor Henrique et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. Cadernos de Pesquisa, n. 65, 11-20, mai. 1988. PNAD / IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, 2007. POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. Estudos Históricos, vol. 2, n. 3, 3-15, 1989. PRATES, Antônio Augusto Pereira. Administração pública e burocracia. In: AVELAR, Lúcia; CINTRA, Antônio Octávio (Orgs.). Sistema político brasileiro. Uma introdução. Rio de Janeiro: Fundação Konrad-Adenauer-Stiftung; São Paulo: Unesp, 2004, p.109-121. REIS, Fábio Wanderley. Deliberação, interesses e "sociedade civil". In:

____. COELHO, Vera Schattan; NOBRE, Marcos (Orgs.). *Participação e*

NEVES, Lucília de Almeida. Trabalhismo, nacionalismo e desenvolvimentismo:

deliberação. Teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo. São Paulo: Ed. 34, 2004, p.63-91.

REIS FILHO, Daniel Aarão. O colapso do colapso do populismo ou a propósito de uma herança maldita. In: FERREIRA, Jorge (Org.). *O populismo e sua história*. Debate e crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p.319-377.

311.					
RIBEIRO, Darcy. <i>N</i> Salamandra, 1984.	ossa escola	é uma	calamidade.	Rio de	Janeiro:
O livro dos	CIEPs. Rio de	e Janeiro:	Bloch, 1986.		
RIBEIRO, D. Darcy R	ibeiro: depoim	nento (abr	1995). Entre	vistadores	s: Matinas
Suzuki; Marcos Augu	sto Gonçalve	s; Zuenir	Ventura; Ric	ardo Nob	lat; Maria
Victoria Benevides; Jo	sé Castello; J	uca Kfouri	. Entrevista c	oncedida a	ao Projeto
Memória Ro	oda	Viva.	Dispo	nível	em
http://www.rodaviva.fa	pesp.br/mater	ia/63/entre	vistados/darc	y_ribeiro_	<u>1995.htm</u>
Acesso em 18 de deze	embro de 2008	3.			
O povo k	brasileiro. Foi	rmação e	sentido do	Brasil. Sã	ão Paulo:
Companhia das Letras	, 2006.				
"Sou um h	omem de pai	xões". In:	Da	arcy Ribeii	ro. Rio de
Janeiro: Beco do Azou	gue, 2007, p.	128-157. (Coleção Enco	ntros)	
Sobre os C	cieps. In:	Da	rcy Ribeiro. R	io de Jane	eiro: Beco
do Azougue, 2007, p.1	58-171. (Cole	ção Encor	ntros)		
RIO DE JANEIRO (Es	tado) Secret:	aria de Edi	icacão Ouad	lro demon	strativo de
ESCOLAS, CIEPs e C	,		•		
LOUGLAG, OILI 3 & O	AIOS GIII IIOI A	ino integra	i poi Goorden	adona, 20	00.
ROLNIK, Raquel. A lá	ógica da desc	ordem. <i>Le</i>	Monde Diplo	matique E	Brasil, São

Paulo, p.10-11, ago. 2008.

Petrópolis: Vozes, 2005. SANTOS, Joel Rufino dos. Como podem os intelectuais trabalhar os pobres? São Paulo: Global, 2004. SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade civil*. Cultura e educação para a democracia. Petrópolis: Vozes, 1999. SENTO-SÉ, João Trajano. Brizolismo. Estetização da política e carisma. Rio de Janeiro: FGV, 1999. ___. Azulões e treme-terra: 25 políticas públicas de segurança e o novo estado do Rio de Janeiro. In: FREIRE, Américo; SARMENTO, Carlos Eduardo; MOTTA, Marly Silva da (Orgs.). Um estado em questão. Os 25 anos do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: FGV, 2001, p.157-183. SERAPIONI, Mauro. O papel da família e das redes primárias na reestruturação das políticas sociais. Ciência & Saúde Coletiva, n.10, 243-253, 2005. TEIXEIRA, Anísio Spínola. A educação e a formação nacional do povo brasileiro. In: _____. Educação não é privilégio. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999, p.113-186. VERÍSSIMO, Érico. Olhai os lírios do campo. São Paulo: Globo, 2001. (Coleção a aventura de ler) WEBER, Max. Sobre a teoria das ciências sociais. São Paulo: Editora Moraes, 1991. . Ciência e política. Duas vocações. São Paulo: Martin Claret, 2002. ____. Ensaios de sociologia. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930-1973).

WEFFORT, Francisco Corrêa. *O populismo na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

XAVIER, Libânia Nacif. Inovações e (des)continuidades na política educacional fluminense. In: FREIRE, Américo; SARMENTO, Carlos Eduardo; MOTTA, Marly Silva da (Orgs.). *Um estado em questão*. Os 25 anos do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: FGV, 2001, p.113-156.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol.16, n.45, 145-164, 2001.

APÊNDICES

Entrevista

Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais (PPGPS-UENF) Bolsista UENF / FAPERJ: Paulo Sérgio Ribeiro da Silva Jr. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adelia Maria Miglievich Ribeiro

Pesquisa em desenvolvimento: Uma sociologia dos conflitos a partir da implantação do programa dos CIEPs: configurações do campo político.

- 1 Qual é a sua cidade de origem?
- 2 Onde a senhora estudou? Como foi sua formação como professora?
- 3 A senhora já havia estudado o tema da educação integral antes de conhecer a proposta dos CIEPs?
- 4 Como a senhora ingressou no Programa Especial de Educação?
- 5 Sobre o ingresso no Programa Especial de Educação com quais pessoas a senhora lidou diretamente no começo?
- 6 Quais eram os desafios e dificuldades que a senhora enfrentou nessa época?
- 7 Do que era dito e divulgado sobre o CIEP durante sua implantação o que mais chamou a atenção da senhora?
- 8 A senhora trabalhou como diretora ou professora em algum CIEP?
- 9 O que define ou o que resume a proposta do CIEP?
- 10 Nos estudos sobre o CIEP o Encontro de Professores em Mendes é considerado um divisor de águas no Programa Especial de Educação. Como a senhora avalia os debates ocorridos em Mendes? No que se avançou e no que foi dificultada a discussão sobre a proposta dos CIEPs nesse encontro?
- 11 Se um programa de educação integral fosse implantado hoje, o que poderia ser aproveitado e o que deveria ser revisto na experiência dos CIEPs?

ANEXOS

Anexo 1 – LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

Seção III

Do Ensino Fundamental

- Art. 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.

Anexo 2 – Demonstrativo de Escolas, Ciep e Caic da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro referente ao ano de 2007



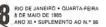
GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO SUBSECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO SUBSECRETARIA ADJUNTA DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

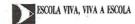
Quadro demonstrativo de ESCOLAS, CIEP e CAIC em Horário Integral por Coordenadoria/2008

COORDENADORIA	ESCOLA	CIEP	CAIC	TOTAL
BAÍA DA ILHA GRANDE		01	-	01
BAIXADA LITORÃNEA I	01	08	-	09
BAIXADA LITORÃNEA II	-	02	-	02
CENTRO SUL I	-	05		05
CENTRO SUL II		05	01	06
MEDIO PARAÍBA I	02	02	01	05
MÉDIO PARAÍBA II	_	05	-	05
MÉDIO PARAÍBA III	_	01	-	01
METROPOLITANA I		28	-	28
METROPOLITANA II	_	24	01	25
METROPOLITANA III	-		02	02
METROPOLITANA IV	-	03	_	03
METROPOLITANA V	_	18	_	18
METROPOLITANA VI	01	04	-	05
METROPOLITANA VII	-	09	01	10
METROPOLITANA VIII	04	09	-	13
METROPOLITANA IX	-	03	-	03
METROPOLITANA X	-	-	01	01
METROPOLITANA XI		07	-	07
NOROESTE FLUMINENSE I	07	01	-	08
NOROESTE FLUMINENSE II	06	01	-	07
NOROESTE FLUMINENSE III	05	04		09
NORTE FLUMINENSE I	02	11	-	13
NORTE FLUMINENSE II	01	02		03
NORTE FLUMINENSE III	03	02	-	05
SERRANA I	-	02	-	02
SERRANA II	07	04	-	11
SERRANA III	- '	05	." - "/	05
SERRANA IV	_	03	-	03
SERRANA V	-	03		03
TOTAL	39	172	07	218

OBS: À saída de algumas unidades escolares em horário integral deve-se ao processo de municipalização em curso nessa secretaria..

Anexo 3 – "Escola Viva, Viva a Escola". Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro. Edição de 08 de maio de 1985, ano XI, suplemento ao n.º 86, p.8.





RIO DE JANEIRO

Darcy diz que CIEPs transformarão ensino

Rio já tem uma "escola honesta

"Como nunca tel feito nada igual no Brasil", os Centros Integrados de Educação Pública parecem ser "uma coisa revolucionária". Mas, na opinião do Vice-Governador e Coordenador do Programa Especial de Governator e Coordenator do Programa Especial de Educação, Darry Ribeiro, não se trata disso. Ele prefere qualificar os CIEPs simplesmente como "uma escola honesta", que oferecerão um atendimento em tempo ntegrale corrigirão graves distorções no ensino público, oferecendo aos alunos mais carentes as mesmas possibilidades de aprendizagem das crianças de classe média

criar o Programa Especial de Educação, OS CIEPs serão uma excusão. OS CIEPs serão uma excusão. OS CIEPs serão uma excusão do CIEPs serão uma excusão do CIEPs serão uma excusão do CIEPs serão uma excusão como que Brizão.

— Isso e dar escola democrácia, que não tem nada de revolucionário. Essa é a escola pública do mundo inteiro. Na China, no Urigural, no Canadá, na França ou no Japão, ninguém concebe que a crianga popular pessas ser educada numa escola de miemo portidos. No lugar disso, o que se multiplicou foi o desdobramento de escola de vários turnos, na medida em que a população crescue, o com ela, aumentaram as pressões para a existência de maior número de matrículas. Esse crescimento deformado sirvou as qualidades já eccasoas de nossa antiga escola pública, uma vez que la era desaficiada a adrigular des pública, uma vez que la era desaficiada a adrigular des nossa entiga escola pública, uma vez que la era desaficiada a adrigular des nossa entiga escola pública, uma vez que la era desaficiada a adrigular des nos entiga escola pública, uma vez que alor a desaficiada a desputa de nossa entiga escola pública, uma vez que alor a desaficiada a desputa de nossa entiga escola pública, uma vez que alor a desaficiada a desputa de nossa entiga escola pública, uma vez que alor a desaficiada a desputa de nos en de la cada de la



Darcy Ribeiro lembra que pela primeira vez a educação é prioritária

ridade do governo, como vem acunticoendo no Rifo de Jáneiro. Ele lembra que, anteriormente, a prioridade era dade à construção de viadutos para quem tem autemóvel ou a produção de aicool. "Em nenhum dessas setores, acrescenta, ninguém se

queixou, nunca, de falta de ver-bas, porque alí havia priorida-de. Os educadores viveram se queixando de falta de verbas, como uma desculpa que eles es-tendiam ao governo, justificando sua ineficácia."



O cartaz lez parte do material didático elaborado para os CIEPs

Nova escola, novo ensino: uma pedagogia que leva em conta a realidade social do aluno

preocupação básica foi a alfabetização, conside-a etapa mais dificil no ndizado básico nas áreas população de balxa renda, so núcleo familiar, geral-te, não tem condições de scer experiências prévias e

um aluno pobre e a uma crian-ça de classe média usando o mesmo método, se este for o tradicional, argumenta uma das professoras envolvidas no pro-jeto, "mas isso é possivel", continua, "se o sistema pe-

rras", isto e, vão aprender a secrever as palavras que defi-nem objetos e situações pre-sentes em suas vidas, "nada de "Eva viu a uva" resume a coordenadora do grupo, "Ro-sisca Darcy de Oliveira, uma studiosa do método "Paulo reire" de alfabetização.

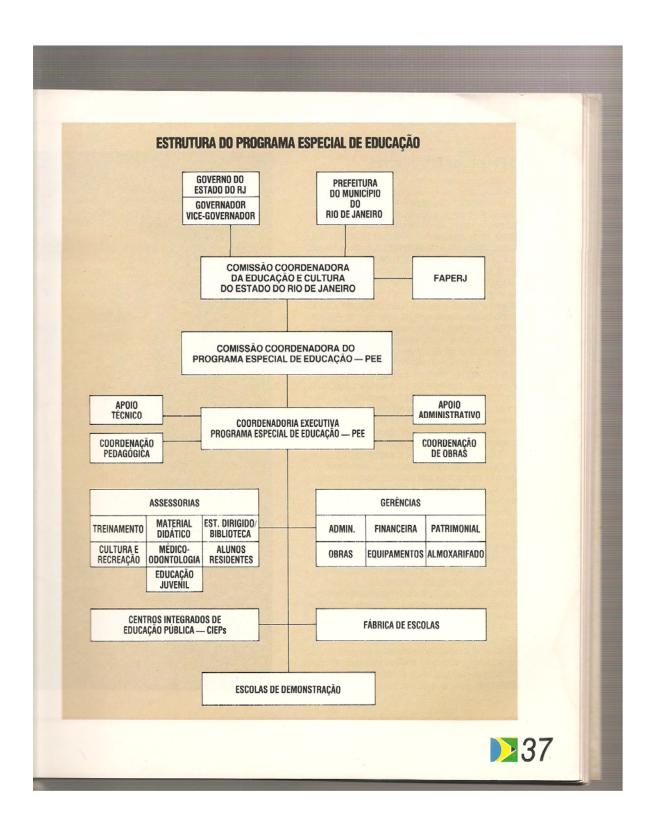
ica utudiosa do hicitudiosa do eire" de alfabetização.
As mudanças definidas para metodo de alfabetização deminaram, também, a quebra nalismo na forma sua apre-

dividido em 10 blocos, que se-rão entregues a cada mês aos professores, cada um delea accmpanhado de um guia, com explicações sobre as diretrizes gerais para o período e suges-tões para a sua aplicação.

o método de alfabelização de-terminaram, também, a quebra do tradicionalismo na forma com que será letia sua apre-sentação aos alúnos e, meso aos professores.

O material didálico a ser usado durante o ano letivo foi os segredos de sua construção.

Anexo 4 – Organograma do Programa Especial de Educação in: RIBEIRO, Darcy. O Livro dos Cieps, 1986, p.37.



Anexo 5 – Ciep em construção in: RIBEIRO, Darcy. O Livro dos Cieps, 1986, p.111.

